

SIDINEA CÂNDIDA FARIA

**PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO
SUPERIOR: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS) – (1993 – 2010)**

Projeto de Tese de Doutorado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica
Dom Bosco (UCDB).

Orientadora: Prof^a Dr^a Mariluce Bittar.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão
da Escola e Formação Docente.

**Campo Grande/MS
Maio de 2012**

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. TEMA E PROBLEMA DA PESQUISA | 4 |
| 2. JUSTIFICATIVA | 26 |
| 2.1 O estado da arte | 37 |
| 2.2 A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no contexto da criação do estado de Mato Grosso do Sul | 47 |
| 2.3 Evolução histórica da criação da UEMS..... | 55 |
| 3. OBJETIVOS | 60 |
| 3.1 Geral | 60 |
| 3.2 Específicos | 60 |
| 4. REFERENCIAL TEÓRICO | 61 |
| 5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO | 85 |
| 6. CRONOGRAMA | 90 |
| 7. REFERÊNCIAS | 92 |

1. TEMA E PROBLEMA DA PESQUISA

Este Projeto de Pesquisa apresenta como tema de estudo o processo de interiorização das universidades estaduais, no contexto das políticas públicas de educação superior no Brasil, e a democratização do acesso à educação superior.

Nas duas últimas décadas, um dos aspectos mais discutidos pelos estudiosos deste tema tem sido a política de inclusão como um dos fatores essenciais para promover o acesso à educação superior e sua conseqüente expansão, principalmente, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que introduziu um conjunto de significativas modificações no sistema de educação do país. Essa lei surgiu como um marco que norteia um processo de grandes reformulações na educação superior, desencadeando um crescimento expressivo desse nível em todo o território nacional.

É nesta perspectiva, do movimento de expansão da educação superior, que este projeto de pesquisa se propõe a investigar a especificidade das universidades estaduais, no que se refere ao processo de interiorização e à ampliação do acesso do acadêmico, refletindo sobre a contribuição das universidades estaduais para a democratização desse nível de ensino. Nesse sentido, a questão central desta pesquisa se define na seguinte formulação: “Como o processo de interiorização das universidades estaduais possibilita a democratização da educação superior por meio da ampliação de seu acesso?”

Para responder o questionamento proposto nesta pesquisa, será preciso apresentar um breve panorama atual da educação superior no Brasil com a finalidade de demonstrar como o processo de crescimento desse nível de ensino ocorreu no período delimitado para o estudo (1993-2010), justificado na sequência deste texto. Além disso, para tentar compreender o movimento de expansão da educação superior no interior do país, vinculado ao contexto sócio-econômico em que este processo se desenvolveu nas duas últimas décadas, inserindo uma questão focalizada, que é a interiorização da educação superior, numa problemática mais ampla da expansão ocorrida no país, exige apoio da discussão acadêmica que já existe sobre o tema e em dados oficiais sobre a evolução desse nível de ensino.

Embora o problema da educação superior não seja novo, sugere assunto de grande amplitude e abrange diferentes aspectos que trazem inúmeros desafios (SGUISSARDI, 2004, 2009) e tensões (FRANCO et al., 2010), dando origem a significativas pesquisas desde os anos 1990, entre tantas, as dos pesquisadores: Mancebo (2008); Fávero (2004); Ristoff (2008); Bittar; Oliveira; Morosini (2008); Bittar (2006, 2008 e 2010); Peixoto (2010). Esses estudos proporcionam ampla visão sobre o campo da expansão da educação superior no país apontando a importância da discussão sobre o que vem ocorrendo nessa área. Assim, é

necessário situar o problema de pesquisa nesse contexto geral que é de onde emerge o aspecto específico que será estudado. Primeiro, situar no âmbito das políticas públicas que, influenciadas pelas diretrizes da ideologia neoliberal, são propostas e implementadas pelo governo federal, mostrando como se apresenta a realidade da educação superior no Brasil; depois, delimitar o assunto trazendo os aspectos regionais e locais para situar a atualidade do tema proposto.

Não é de hoje que a educação superior no país representa um desafio, portanto, não é assunto novo, de acordo com Sguissardi, que discutia esse tema na década de 2000, desdobre-se em “múltiplos desafios menores, todos eles de inegável e incômoda relevância” (2009, p. 15). A expansão desse nível de ensino se constitui num dos aspectos desses desafios que exigem enfrentamento cada vez mais urgente, não só para cumprir metas de governo, mas porque é recorrente a discussão sobre a inclusão/democratização da educação superior, expressa na abertura de participação extensiva à população que sempre esteve ausente desse processo por falta de oportunidade de acesso.

Sobre a relevância da temática da ampliação da participação dessa população excluída desse nível de ensino, tratando o assunto como sendo de inclusão social na educação superior, Peixoto (2010, p. 238) afirma que:

A inclusão social é tema que adquiriu grande destaque, em todo o mundo, a partir das três últimas décadas do século XX, tanto no campo das políticas quanto no campo acadêmico (...) a abordagem do tema nesse segmento vem sendo intensificada desde o final da década de 1990.

Essa autora aborda o conceito de inclusão em relação ao seu oposto, o conceito de exclusão, na trajetória dos estudos sociológicos, nos quais esses conceitos são tratados como parte integrante da questão social. Observa a autora que no debate atual existem duas tendências que se manifestam sobre o conceito de inclusão, uma de caráter político, que estimula a atuação dos governos com políticas inclusivas e a outra de caráter teórico, que propõe a atualidade do debate como justificativa para retomar a discussão sobre a relação entre pobreza e exclusão social. O fato é que há uma polêmica em torno do conceito de inclusão social e, também por isso, a dificuldade para formular e implementar políticas voltadas para equacionar essa problemática (PEIXOTO, 2010).

Sobre essa questão, no aspecto político, Santos e Avritzer informam que são os atores sociais excluídos que se juntam pela diversidade cultural e social e formam os movimentos sociais. São grupos mais vulneráveis socialmente, dos setores sociais menos favorecidos que se juntam e criam movimentos pela ampliação na participação política, pelo aumento da cidadania e pela inserção desses atores sociais excluídos da sociedade. Para os autores, faz

parte do processo de democratização “a percepção da possibilidade da inovação entendida como participação ampliada de atores sociais de diversos tipos em processo de tomada de decisão. Em geral esses processos implicam a inclusão de temáticas até então ignoradas pelo sistema político [...]” (2003, p. 26). Santos e Avritzer fazem tal afirmação quando tratam da ampliação da participação popular, num movimento de inclusão; enfatizam que é no entorno desses movimentos populares que o debate vai tomando maiores proporções e se fortalece, pressionando os governos a tomarem decisões que são materializadas em políticas públicas sociais.

Sobre o aspecto teórico dessa questão, que discute a relação entre pobreza e exclusão, de acordo, ainda, com Peixoto (2010), na perspectiva marxista, o termo exclusão social não expressa uma novidade atual ou trazida pela realidade social estabelecida pelas mudanças econômicas do pensamento neoliberal, mas descreve uma realidade do capitalismo:

Em críticas feitas às abordagens que vem sendo aplicadas ao conceito, elaborada com base em O Capital de Karl Marx, Costa (2008) ressalta que, na análise que faz sobre a luta entre o trabalhador e a máquina, Marx descreve como o avanço tecnológico exclui definitivamente parte do proletariado da produção. Essa parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua (...) pode vir a sucumbir nessa luta desigual. (...) Nessas circunstâncias, a exclusão social deveria ser considerada como uma característica intrínseca ao capitalismo, um dado estrutural do capitalismo mundial agravado no cenário atual no qual ela se tornou elemento indissociável do processo de acumulação flexível, gerador de seres descartáveis em massa, os ‘novos excluídos’ [...] (PEIXOTO, 2010, p. 240).

A autora também apresenta outras perspectivas de análise que tratam dessa população que vem sendo deixada à margem da sociedade. Nesse aspecto, o combate à exclusão tem proposições com políticas inclusivas “baseadas em princípios morais e políticos estabelecidos em documentos nacionais e internacionais e na legislação, tanto de países desenvolvidos como dos em desenvolvimento” (PEIXOTO, 2010, p. 259). Uma dessas políticas inclusivas teria a finalidade de proporcionar o acesso à educação de qualidade, considerado hoje um direito humano inquestionável.

Outra política nesse sentido seria a “reivindicação da universalização dos padrões básicos de dignidade humana como parte do padrão de justiça social que a sociedade reconhece como desejável. Cabe a ela exigir garantias de seu cumprimento e, ao Estado, consolidar e regular seu funcionamento” (PEIXOTO, 2010, p. 259).

É com base nessa discussão iniciada nesses movimentos sociais que emergem as cobranças por políticas públicas para a educação superior que contemplem a população excluída desse nível. Nesse sentido, existem ações que apontam para o rumo da ampliação da

participação e, portanto, da democratização desse nível de ensino. Como exemplos: modalidade de educação a distância, criação de bolsa permanência, Programa Universidade para Todos (ProUni), expansão do ensino noturno público e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que é um Programa por meio do qual o governo federal propõe a ampliação do acesso à educação superior, aumentando o número de vagas oferecidas nas universidades federais, criando condições para a redução da evasão e melhorando o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos dessas universidades.

Nesse sentido, Bittar, Almeida e Veloso (2008) tratam do ensino noturno e da expansão do acesso de estudantes-trabalhadores à educação superior como sendo uma das ações que, somando às demais, apontam para um caminho da democratização da educação superior. Ristoff (2008) indica, ainda, a criação da Universidade Aberta e de novas universidades federais, lembrando também da proposta de conversão da dívida dos estados em investimento na educação. Apesar de tantas iniciativas para expandir a oferta de educação superior pública, o autor alerta que é fundamental perceber que a expansão da educação superior ocorreu principalmente por meio do setor privado, o que, de acordo com esse autor, não é solução para uma maioria que não conseguiria pagar pelos estudos.

Acrescenta: “O IBGE nos informa, há algum tempo, que entre os estudantes do ensino médio, há milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no campus” (RISTOFF, 2008, p. 44). Por isso, falar apenas em expansão da educação superior é insuficiente para tratar do tema como forma de ampliar a inclusão, uma vez que essa expansão tem ocorrido mais por meio da privatização (SGUISSARDI, 2009; RISTOFF, 2008), o que não atendeu à demanda social de muitos que ainda precisam da educação superior e não podem pagar pelo curso, por isso, o assunto precisa ser discutido como um direito social e de cidadania, além de fundamental.

Ao tratar dos direitos sociais, a Constituição Federal de 1988 traz a inovação de considerar a educação como um direito social inscrito no artigo 6º e estabelece, ainda, no artigo 205, o direito à educação como sendo um dever da família, da sociedade e do Estado, devendo ser assegurado à criança e ao adolescente com absoluta prioridade e progressivamente aos níveis mais elevados. Embora o artigo 207 trate do tema da universidade e a sua regulamentação, que é a LDB, Lei n. 9.394 de 1996 e tragam exigências a serem cumpridas pelas universidades, não é suficiente para promover o desenvolvimento da educação superior no país, por isso, é preciso criar políticas públicas com esta finalidade.

Dilvo Ristoff em seu artigo Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização afirma que:

Decorridos dez anos depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), persistem grandes desafios para a educação superior brasileira. Transformações de toda ordem desencadearam-se nesse período, em decorrência das políticas educacionais implantadas sob orientação de organismos econômico-financeiros multilaterais configurando um quadro de elitização e privatização desse nível de ensino. A educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras (RISTOFF, 2008, p. 41).

Para analisar esse período, o autor identificou e sintetizou algumas características da educação superior brasileira. Entre elas, explica que a característica da expansão desse nível não deve ser confundida com democratização da educação superior, pois a expansão se define apenas pelo crescimento expressivo do sistema, que teve altos índices de matrículas e grande impulso na criação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (RISTOFF, 2008). De modo que também é preciso observar o crescimento pela ampliação do acesso, o que acaba remetendo ao fato de que “a expansão da educação superior não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para setores da classe média até então excluídos desse nível de ensino” (RISTOFF, 2008, p. 43).

Outro lado a ser considerado nesse aspecto da expansão pelo viés privado, de acordo com Mancebo, refere-se à flexibilização das condições de oferta desse nível de ensino, uma vez que as instituições privadas “aproveitaram-se com grandes vantagens da situação de crise do setor público: captaram para si a demanda reprimida na população de classe média para a formação superior, desfrutaram com excepcional senso de oportunidade das facilidades oferecidas [...]” (2008, p. 64). Essa autora entende que a expansão do acesso à educação superior no segmento privado não deve ser incentivado, ao contrário,

[...] necessita ser controlada, pois longe de resolver ou corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares (...), (caso do ProUni) cristaliza mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCEBO, 2008, p. 64-65).

Na análise feita por Mancebo (2008, p. 67) “[...] não se visualizam medidas que fortaleçam o pólo público e promovam uma efetiva regulação do setor privado comercial; garantindo, ao mesmo tempo, um acesso ampliado à educação superior de qualidade.” Alerta,

ainda, para um quadro atual que aponta para a configuração de uma expansão que enfoca unicamente o ensino, o que pode provocar sérios riscos de perdas na qualidade da formação, por isso, é preciso cautela em relação ao discurso que tem permeado os debates sobre a expansão da educação superior no país.

A ampliação de oportunidades surgiu com a multiplicação das instituições privadas, que abriram suas portas oferecendo os mais diversos cursos de graduação, facilitando o ingresso dos jovens na universidade por meio de processos seletivos mais acessíveis para os estudantes vindos das escolas públicas, ou mesmo de outras formas de ingresso, o que foi possível com a LDB/96. Além da distribuição geográfica estratégica que levou as instituições para o interior do país. De acordo com Oliveira et al. (2008, p. 81), o termo processo seletivo substituiu a palavra vestibular, embora não tenha provocado mudanças substanciais:

[...] a LDB/96 confirmou tendência de reforço à autonomia das universidades no tocante às formas de acesso dos concluintes do ensino médio aos cursos superiores, uma vez que essa autonomia havia sido decretada no governo Collor, em 1990 (Decreto n. 99.490/90), em um contexto de crítica à ‘seletividade social promovida pelo vestibular’. Com essa autonomia, observa-se que o processo de diversificação dos modelos de seleção nas IES intensifica-se [...].

Entretanto, esses mesmos autores advertem que isso não significou o fim do processo de elitização e de seletividade social. Por um lado, “o vestibular, eliminatório e classificatório, para o acesso a um número limitado de vagas em cursos de graduação é uma estratégia velada de reprodução das elites”, numa sociedade marcada pela diferença de classes, esses vestibulares contribuem para marcar “a competição livre e aberta entre os desiguais, o que, infelizmente, faz aumentar o *gap* cultural, historicamente em construção, entre os atores sociais, reforçando a reprodução social” (OLIVEIRA et al., 2008, p. 82).

Por outro lado, a questão do processo seletivo representa um desafio para as IES, uma vez que ainda não conseguiram construir um processo seletivo que contribua para a democratização do acesso. De modo que prevalecem “os critérios naturais de aptidão em detrimento das variáveis ou condicionantes socioeconômicos de seleção, mesmo que a sociologia moderna demonstre que o mérito é socialmente construído” (OLIVEIRA et al., 2008, p. 82). Mesmo assim, algumas iniciativas têm surgido, principalmente nas IES privadas, tais como avaliação seriada, análise do histórico escolar, por habilidades específicas e o aproveitamento total ou parcial da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é uma prova aplicada pelo Ministério da Educação (MEC), aberta a todos os estudantes que terminam o ensino médio. Atualmente, o sistema de seleção por meio da nota do ENEM

vem sendo adotado por IES públicas federais, por exigência do MEC, seguidas por IES estaduais e privadas.

Não obstante a necessidade de ampliar oportunidade de acesso, Ristoff (2008, p. 44) afirma que “nos últimos dois anos, pela primeira vez na história do País, tivemos mais vagas na educação superior do que concluintes do ensino médio e que 42% das vagas oferecidas nas instituições de ensino superior (IES) privadas permaneceram ociosas”, referindo a anos anteriores a 2008. Isso esclarece que o mercado por si só não conseguirá resolver o problema dos estudantes que buscam a educação superior, uma vez que há oferta, mas nem todos os estudantes podem pagar pelo estudo, é necessário contar com as políticas públicas criadas pelo Estado para que esses estudantes consigam ingressar e permanecer até o final do curso.

O mesmo autor pondera que é fundamental perceber que o setor privado representava quase 90% do total de instituições, no ano de 2004, mas continuando nessa proporção até os anos atuais, ou seja, de 2010. “Quando esse setor deixa quase a metade de suas vagas ociosas, quando índices alarmantes de inadimplência o desestabilizam e quando a evasão ameaça inviabilizar cursos, fica evidente que a sua capacidade de expansão está próxima do limite” (RISTOFF, 2008, p. 44). Continua seu discurso explicando que: “junte-se a isso o fato de que os mais de 9,5 milhões de estudantes do ensino médio têm renda familiar 2,3 vezes menores do que a dos estudantes que hoje estão na educação superior”, e se chega à conclusão de que estes estudantes não terão condição de pagar seus estudos numa instituição privada.

É possível observar por meio dessas informações que:

[...] falar em expansão é insuficiente. Se é verdade que a expansão da educação privada teve o mérito de fazer com que o vestibular deixasse de ser um trauma na vida de pais e filhos da classe média, é também verdade que ela, para os filhos das classes baixas, até a chegada do Programa Universidade para Todos (ProUni), tinha trazido apenas promessa. Esses, porque não conseguem nem vencer a exclusão do *campus* público, nem pagar os altos preços do *campus* privado, continuam fora da educação superior (RISTOFF, 2008, p. 45).

Desta forma, criar oportunidades para que todos esses alunos de classe economicamente menos favorecida, estudantes de escolas públicas, tenham acesso à educação superior, significa que não basta estabelecer políticas públicas para fazer crescer o setor privado e nem apenas facilitar o acesso à universidade pública. Para acontecer, de fato, a democratização precisa de “ações mais radicais - ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público”

(RISTOFF, 2008, p. 45). Assim, devem existir meios que ofereçam oportunidades para todos, seja no âmbito de instituições privadas ou no de instituições públicas de educação superior.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), no Comunicado n. 66¹, no Brasil, assim como nos países mais desenvolvidos, a educação é parte integrante das políticas sociais e do núcleo do sistema de promoção social por sua capacidade de ampliar as oportunidades e resultados para os indivíduos e famílias, além de ser elemento estratégico para o desenvolvimento econômico. Assim, é preciso considerar a escolarização como um fator capaz de desenvolver nos indivíduos suas potencialidades, ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (IPEA, 2009, p. 3). Quando disseminada de forma universal e com boa qualidade, é um dos mais importantes mecanismos para a promoção de oportunidades entre os membros de um país. É também um “fator fundamental para o progresso de uma coletividade e fator preponderante no desenvolvimento econômico e social. É ainda mais importante em situações de alta desigualdade, quando ganham maior relevo as responsabilidades do poder público” (IPEA, 2009, p.3).

A baixa escolaridade média da população brasileira (média de 7,5 anos de estudo para a população de 15 anos ou mais, em 2009 – IPEA (2010, p. 4) e a desigualdade nessa área são graves problemas que se mantêm na pauta das discussões políticas e econômicas com vistas à universalização da educação básica, a melhoria da qualidade da educação, bem como ampliação do acesso a todos os níveis educacionais. Nesta direção é que esta pesquisa procurará investigar a ampliação da educação superior, com base em dados oficiais disponíveis sobre este nível de ensino, mostrando sua evolução e situação atual.

De fato, é possível observar o crescimento da oferta de educação superior no país, a partir dos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2009 que registrou a participação de 2.314 Instituições de Educação Superior (IES), que registraram 5.954.021 matrículas em 28.671 cursos de graduação presencial e a distância. O número de inscrições para esses cursos

¹ O documento do IPEA denominado *Comunicado* tem por objetivo “antecipar estudos e pesquisas mais amplas conduzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, com uma comunicação sintética e objetiva e sem a pretensão de encerrar o debate sobre os temas que aborda, mas motivá-lo. Em geral, são sucedidos por notas técnicas, textos para discussão, livros e demais publicações” (p. 2). O Comunicado n. 66 dá continuidade à série de análises do IPEA sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) e “traz uma análise da evolução da educação no Brasil no período de 1992 a 2009, além de um quadro mais detalhado da atual situação de escolarização da população brasileira” (Comunicado 66 – IPEA – 2009, p. 2-3. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 01/06/2011).

foi de 6.889.269, enquanto o número de ingressantes foi de 2.065.082, considerando as formas de ingresso o processo seletivo e outras formas.

Em 2009, o número de concluintes foi de 959.197 (Censo da Educação Superior - MEC/INEP, 2009). Para compreender estes números atuais, é necessário abordar os aspectos gerais desse sistema, dentro do período histórico estabelecido para a pesquisa, mostrando uma noção dos quadros estruturais da educação superior no país, na região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul e sua evolução.

Com a finalidade de evidenciar essa evolução, nessa introdução da problematização, serão trabalhados os dados registrados pelo INEP nos anos de 1997, 2003 e 2009. A opção pelo registro desses anos se deve ao fato de que a partir do ano de 1997 a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)², a única instituição pública estadual e que será objeto deste estudo, teve seus dados registrados no INEP, além de representar o ano seguinte à aprovação da LDB/1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso; 2003 por representar o primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva; enquanto o ano de 2009 representa os dados mais recentes publicados pelo INEP e registra o crescimento impulsionado pelas políticas públicas do governo Lula para a educação superior.

Durante muitos anos a oferta de educação superior ficou restrita à população das grandes cidades brasileiras, normalmente as capitais dos estados, pois o critério para essa instalação era o quantitativo populacional, dificultando o acesso de estudantes que moravam no interior e não podiam se deslocar para cursar esse nível de ensino. De acordo com Fialho (2005) definir áreas geográficas para a instalação das unidades de ensino superior era critério disposto legalmente desde 1915, que estabelecia as cidades com mais de cem mil habitantes para receber essas instituições. Acrescenta que “Essa mesma ideia teve sua expressão na Constituição de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, no artigo 60 e seu parágrafo único, com a seguinte versão” (2005, p. 18):

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição [...]:
Parágrafo único. [...] as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

² Embora criada em 1979, “a implantação da UEMS só ocorreu após a publicação da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul CEE/MS nº 08, de 09 de fevereiro de 1994”. Ofereceu o primeiro vestibular em 1994 e apenas em 20 de agosto de 1997, “por meio do Parecer CEE/MS nº 215 e da Deliberação CEE/MS nº 4.787, foi-lhe concedido credenciamento” por cinco anos, a partir daí seus dados foram oficializados (www.uems.br/portal/historia.php. Acesso em 23/05/2010).

A Emenda Constitucional n. 14³, de 12 de setembro de 1996, alterou a redação original desse artigo e não mais tratou da expansão da universidade. Essa é uma discussão que mereceu estudos uma vez que contemplou o início da descentralização da universidade nesse movimento de expansão. A extinção do dispositivo que estabelecia condições para a instalação de universidades públicas permitiu desencadear o processo de expansão que deu origem a um crescimento expressivo do sistema no interior dos estados, nas últimas décadas, já que não depende mais da quantidade de habitantes na cidade para se instalar uma unidade desse nível de ensino, como era exigido antes da Emenda Constitucional n. 14/1996.

A educação superior começa a chegar às regiões mais distantes do país por meio do processo de interiorização de cursos e Instituições de Educação Superior (IES), tanto do setor privado como do público. Em edição digital, uma matéria do jornal “O Estado de São Paulo”, escrita por Lisandra Paraguassu, em fevereiro de 2010, trouxe informações sobre o crescimento de vagas oferecidas pelas universidades federais enfatizando o investimento do governo na expansão da educação superior:

Em quatro anos, o número de vagas nas universidades federais do País cresceu 63%. O primeiro relatório do Programa de Reestruturação das Universidades (Reuni), preparado pelos reitores das instituições federais, mostra que foram criadas mais de 77 mil novas vagas desde 2006. E, pela primeira vez, as universidades brasileiras conseguiram inverter uma tendência histórica e investiram no desenvolvimento dos cursos noturnos. Apenas no período em que o Reuni foi implantado, a partir de 2008, as vagas noturnas subiram 63%. Nas licenciaturas, outra área prioritária para o ministério, o acréscimo foi de 27% (PARAGUASSU, 2010, s/p).

Esse novo cenário é resultado da política de interiorização da educação superior que vem sendo desenvolvida a partir do ano de 2003 pelo governo federal. A revista de debates denominada “Desafios” do IPEA, na edição n. 58, de 2010, trouxe a matéria “Universidades: a interiorização do ensino superior”, escrita por Taísa Ferreira, com informações de que “o Ministério da Educação planeja investir até 2012 R\$ 3,5 bilhões na interiorização do ensino superior no Brasil, facilitando o acesso à universidade a um contingente cada vez maior de jovens brasileiros que vivem longe das capitais.” A matéria reproduz as afirmações de Jorge Abrahão, diretor de Estudos e Políticas Sociais do IPEA de que: “A interiorização é importante porque amplia as possibilidades de emprego público de boa qualidade e as possibilidades econômicas locais”; ressaltando que “mesmo com o processo de oferta de vagas no interior estamos ainda bem longe da meta de 30% de jovens entre 18 e 24 anos no

³ BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União em 13 de setembro de 1996. Dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e se refere à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

ensino superior, a ser alcançada até o próximo ano”, referindo-se a 2011. Nessa mesma entrevista, Jorge Abrahão destaca que “[...] também é verdade que as 1.441 instituições de graduação situadas fora das capitais ainda representam um número acanhado para um País que tem 5.564 municípios” (Ferreira, 2010, s/p).

Nesse mesmo artigo reproduzido pela Revista Desafios n. 58 de 2010, do IPEA, a expansão das universidades estaduais é apontada por Gilberto Selber, presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), como um processo de interiorização muito interessante, que levou o ensino superior a regiões longínquas. Ele cita o exemplo do estado do Amazonas, em que algumas instituições de ensino superior estão instaladas em comunidades onde só é possível chegar de barco. O coordenador da área de educação do IPEA, Paulo Corbucci, observa que a “descentralização da educação superior é fundamental para o desenvolvimento regional e fixação da população.” Destaca que “a política de expansão está articulada com os arranjos produtivos locais (APL). É importante associar a política de expansão com a política macroeconômica e de desenvolvimento” (Ferreira, 2010, s/p).

Na discussão sobre a pertinência e a relevância da interiorização de cursos e instituições de educação superior, Oliveira, Dourado e Amaral (2005, p. 3) analisam as políticas públicas para a educação superior no estado de Goiás e afirmam que:

A expansão das IES e dos cursos, na esfera pública, deve seguir, portanto, dinâmica mais ampla do que a de atendimento aos sinais e interesses do mercado, uma vez que a Educação Superior deve ser vista como bem público e como fator de desenvolvimento humano e de bem-estar coletivo. As Instituições de Ensino Superior (IES) a serem criadas e os programas e os cursos a serem oferecidos devem estar em sintonia com o desenvolvimento socioeconômico e cultural do Estado, assim como com as demandas dos municípios e da região de abrangência de cada uma das instituições.

Esses elementos norteadores da qualidade da educação superior oferecida devem ser seguidos não só pelas instituições públicas, pois de acordo com Oliveira, Dourado e Amaral (2005, p.3), “[...] mesmo o segmento privado deve nortear-se por critérios mais amplos que incluem o interesse público”; acrescentando outros fatores que também indicam a qualidade das Instituições, “[...] se considerarmos, de modo articulado: o perfil e a gestão institucional, a organização acadêmica, a oferta de cursos e programas de ensino, pesquisa e extensão, a infraestrutura, os aspectos financeiros e orçamentários e o acompanhamento e a avaliação institucional” (2005, p. 3). Conforme os autores, esses são parâmetros que estão sendo usados para avaliar a qualidade das instituições, tanto públicas quanto privadas, nesse processo de crescimento impulsionado pela política de interiorização da educação superior em Goiás.

A Educação Superior no Brasil, desde a segunda metade da década de 1990, vem se expandindo de modo diversificado. De acordo com Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 268), esse crescimento ocorreu principalmente por meio de IES privadas: “Em lugar da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e da universidade como referência, adotaram-se os princípios da diversificação e da diferenciação, assim como a criação e o fortalecimento da instituição não-universitária voltada exclusivamente para o ensino”. Por isso, é preciso lembrar como essa diversificação⁴ se estabelece no país.

Assim, por universidade deve-se entender a definição estabelecida pela Constituição Federal de 1988:

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

Em consonância com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece o que é universidade no seguinte artigo:

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 e doutorado;
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Esta Lei reforça o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e estabelece outros indicadores para que a instituição possa se constituir em universidade e esta é também a explicação para o crescimento maior de Faculdades em vez de Universidades; enquanto estas necessitam cumprir exigências maiores para sua constituição, como as observadas acima, aquelas podem se instalar com exigências menores, o que faz diminuir os custos para sua criação e manutenção. As faculdades acabam se estabelecendo como instituições exclusivamente de ensino e se multiplicam de forma expressiva na rede privada.

Nesse contexto de expansão da educação superior no Brasil, os índices de crescimento no período de 1996 a 2004 “chegam a, aproximadamente, 120% para instituições e matrículas, e 180%, para cursos. O credenciamento de novas instituições, com autorização de

⁴ O Inep apresenta as categorias: a) Administrativa: 1- pública (Federal, Estadual e Municipal). 2- privada (Particular e Comunitária, Confessional e Filantrópica); b) Organização acadêmica: 1- universidades, 2- Centros Universitários, 3- Faculdades e 4- Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). (www.portal.inep.gov.br. Acesso em 16/06/2011)

vários cursos, motivou as já estabelecidas a abrirem mais cursos como forma de disputarem o mercado existente” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 14). Estes autores explicam que o crescimento verificado ocorreu principalmente no campo das instituições privadas enquanto que as universidades públicas perderam espaço tanto na oferta de cursos quanto na realização de matrículas.

Com relação ao crescimento do número de instituições, por categoria administrativa, no país, observe-se na Tabela 1, a seguir, que ainda que as categorias administrativas pública e privada apresentem tendência de crescimento, no período de 1997 a 2009, ou seja, em 12 anos, as IES públicas cresceram 116,11%, enquanto as instituições privadas predominam na educação superior com crescimento de mais de 300% no mesmo período.

Tabela 1 - Número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 1997 - 2003 – 2009.

| Ano | Total Geral | Pública | Privada |
|------|-------------|---------|---------|
| 1997 | 900 | 211 | 689 |
| 2003 | 1.859 | 207 | 1.652 |
| 2009 | 2.314 | 245 | 2.069 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Na tabela 1, em 1997, as IES públicas correspondiam a 23,4% do total geral, enquanto as privadas representavam 76,6%. Essa evolução continua no setor privado que, em 2003, já representava 88,9% do total, enquanto o setor público diminui sua participação para 11,1% do total de IES.

Em 2009, enquanto as IES públicas representam apenas 10,6% do total geral, (acrescenta-se a informação de que das 245 IES públicas, 94 são federais, 84 são estaduais e 67 são municipais), as IES privadas correspondem a 89,4% do total de instituições de educação superior no país, confirmando a predominância do ensino privado, uma vez que as IES privadas cresceram muito enquanto as públicas não acompanharam o mesmo índice.

Assim, é possível observar que mesmo com as políticas de ampliação do acesso à educação superior propostas pelo governo federal nos últimos anos, pelo menos desde 2003, estruturadas pela ampliação de vagas nas IES federais, criação de novos *campi*, abertura de vagas no período noturno, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI), entre outras propostas, as IES públicas ainda não atingiram o objetivo de ampliar e democratizar sua participação na oferta de educação superior no país.

Pela evolução do número de instituições apresentada na Tabela 2, a seguir, a organização acadêmica “Faculdades” continua predominando na educação superior, pois em 1997 já representava 73,2% do total de 900 instituições no país e em 2009 apresenta percentual de 85% do total de Instituições de Educação Superior.

Tabela 2: Evolução do número de Instituições, por Organização Acadêmica – Brasil – 1997 - 2003 – 2009.

| Ano | Total | Universidades | % | Centros Universitários | % | Faculdades | % | Institutos Federais | % |
|------|-------|---------------|------|------------------------|------|------------|------|---------------------|-----|
| 1997 | 900 | 150 | 16,6 | 91 | 10,1 | 659 | 73,2 | - | - |
| 2003 | 1.859 | 163 | 8,8 | 200 | 10,8 | 1.403 | 75,5 | 93 | 5,0 |
| 2009 | 2.314 | 186 | 8,0 | 127 | 5,5 | 1.966 | 85,0 | 35 | 1,5 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Na Tabela 2, é preciso observar que em 1997 as categorias centros universitários e faculdades integradas apareciam juntas e institutos federais eram chamados de estabelecimentos isolados.

A Tabela 3, a seguir, apresenta o número de instituições no país, na região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul (MS). O índice de crescimento das Instituições de Educação Superior privadas também predomina na região e no estado.

Na região Centro-Oeste, em 1997, as instituições públicas representavam 34,8% do total de IES, ou seja, apresentava proporção maior que a do país (10,6%) e do estado de Mato Grosso do Sul (9,5%). Mas as Instituições de Educação Superior privadas continuam em franca expansão e em 2003 representam proporção muito maior, tanto na região Centro-Oeste (89,1%) quanto no estado de Mato Grosso do Sul (94,87%), índices mais elevados do que os apresentados pelo país em 2003 (88,9%).

Em 2009 essa evolução não é diferente, a rede pública perde espaço e ocorre ampliação do setor privado com índice significativo de crescimento, na região Centro-Oeste as IES privadas representam 93,4% e as públicas, apenas 6,6%.

No estado de Mato Grosso do Sul são 92,7% de Instituições de Educação Superior privadas enquanto as públicas correspondem a apenas 7,3% do total de 41 Instituições de Educação Superior registradas neste estado.

Tabela 3: Evolução do número de instituições, por Categoria Administrativa. Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul. 1997 – 2003 – 2009.

| Ano | Brasil | | | Centro-Oeste | | | Mato Grosso do Sul | | |
|-------------|--------|---------|---------|--------------|---------|---------|--------------------|---------|---------|
| | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada |
| 1997 | 900 | 211 | 689 | 92 | 32 | 60 | 21 | 2 | 19 |
| 2003 | 1.859 | 207 | 1.652 | 210 | 23 | 187 | 39 | 2 | 37 |
| 2009 | 2.314 | 245 | 2.069 | 243 | 16 | 227 | 41 | 3 | 38 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Com relação à localização das Instituições de Educação Superior no estado de Mato Grosso do Sul, predomina a instalação de IES no interior do estado, com maior oferta de instituições privadas, a única instituição pública estadual é a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que está instalada no interior do estado. Observe-se que no estado de MS não há Centro de Educação Tecnológica (CEFET) registrado nos dados oficiais até 2009.

A Tabela 4 evidencia a tendência da interiorização da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 4: Número de Instituição, por Categoria Administrativa, segundo a localização – Centro-Oeste – Mato Grosso do Sul – 1997 – 2003 – 2009.

| Ano | Localização Total | Total Geral | Pública | | | Privada | |
|-------------|-------------------|-------------|---------|----------|-----------|------------|-----------------|
| | | | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Com./Conf./Fil. |
| 1997 | Total | 21 | 1 | 1 | - | 19 | - |
| | Capital | 5 | 1 | - | - | 4 | - |
| | Interior | 16 | - | 1 | - | 15 | - |
| 2003 | Total | 39 | 1 | 1 | - | 33 | 4 |
| | Capital | 8 | 1 | - | - | 6 | 1 |
| | Interior | 31 | - | 1 | - | 27 | 3 |
| 2009 | Total | 41 | 2 | 1 | - | 33 | 5 |
| | Capital | 10 | 1 | - | - | 8 | 1 |
| | Interior | 31 | 1 | 1 | - | 25 | 4 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Quanto ao número de cursos, na Tabela 5 é possível observar que a taxa de crescimento da oferta de cursos no estado de Mato Grosso do Sul é maior na rede privada. De 1997 a 2003 o número de cursos passa de 154 para 326, destes, 40,8% estão na rede pública,

enquanto 59,2 estão na rede privada. Em 2009, a rede pública oferecia 42,5% dos cursos de Mato Grosso do Sul enquanto as Instituições de Educação Superior privadas oferecem 57,5%, embora a quantidade de instituições privadas seja bem maior (92,7% do total), ou seja, há muito mais IES privadas, mas estas oferecem menos cursos do que as públicas.

Do total de cursos oferecidos em Instituições de Educação Superior públicas, as Federais eram responsáveis por 57,9%, enquanto as Estaduais ofereciam 42,1% e a rede privada já oferecia uma parcela maior de cursos num total de 193, dos quais, 75,6% em IES particulares e 24,4% em IES Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas.

É interessante observar que neste mesmo período, a rede Estadual que representava apenas 26% do total de cursos em MS passa a oferecer mais que o dobro de cursos representando 42,1% do total em 2003, enquanto que a oferta na rede Federal diminui consideravelmente, pois em 1997 oferecia 74% do número total de cursos e em 2003 representava apenas 57,9% do total de cursos do estado.

Em 2009, a oferta de cursos cresce mais no setor privado que passa a oferecer 248 cursos enquanto a categoria pública contava com 183 cursos.

Tabela 5: Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa. Brasil – Região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul – 1997 – 2003 – 2009.

| Ano | Brasil | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Pública | | | | Privada | | |
|------|--------|--------------|--------------------|---------|------|------|--------|---------|-------|-----------------|
| | | | | Total | Fed. | Est. | Munic. | Total | Part. | Com./Conf./Fil. |
| 1997 | 6.132 | 528 | 154 | 73 | 54 | 19 | - | 81 | 81 | - |
| 2003 | 16.453 | 1.574 | 326 | 133 | 77 | 56 | - | 193 | 146 | 47 |
| 2009 | 27.827 | 2.504 | 431 | 183 | 125 | 58 | - | 248 | 206 | 42 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Com relação à localização dos cursos capital/interior, desde o ano de 1997, a distribuição pelo interior do estado é maior, observando que até 2003 a rede Estadual não oferecia cursos na capital, pois a única IES estadual (UEMS) foi criada com o objetivo de se instalar no interior com a missão de promover o desenvolvimento regional.

Em 2001, por meio da Resolução COUNI-UEMS nº184, de 10 de outubro de 2001, foi criada a Unidade Universitária de Campo Grande, com a finalidade de atender à demanda do curso de graduação Normal Superior cuja oferta passou a ser extinta gradativamente no processo seletivo vestibular de dezembro de 2007. Em 2010, a UEMS conta com uma Unidade na capital, onde oferece cinco cursos de graduação.

Tabela 6: Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa – Mato Grosso do Sul – 1997 – 2003 – 2009.

| Ano | Localização Total | Total Geral | Pública | | | Privada | |
|------|----------------------|----------------|---------|----------|-----------|------------|-------------------------|
| | | | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Com./ Conf./ Fil. |
| 1997 | Total | 154 | 54 | 19 | - | 81 | - |
| | Capital | 61 | 20 | - | - | 41 | - |
| | Interior | 93 | 34 | 19 | - | 40 | - |
| 2003 | Total | 326 | 77 | 56 | - | 146 | 47 |
| | Capital | 126 | 30 | 1 | - | 55 | 40 |
| | Interior | 200 | 47 | 55 | - | 91 | 7 |
| 2009 | Total | 431 | 125 | 58 | - | 206 | 42 |
| | Capital | 150 | 36 | 2 | - | 81 | 31 |
| | Interior | 281 | 89 | 56 | - | 125 | 11 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Na Tabela 7 observa-se que no período de 1997 a 2009 conserva-se a mesma tendência de crescimento das Instituições de Educação Superior privadas.

Em 1997, Mato Grosso do Sul correspondia 21,9% do total de ofertas da região Centro-Oeste das quais, 27,8% eram públicas e 72,2% eram vagas oferecidas nas IES privadas.

Em 2009 corresponde a apenas 12,21%, das quais, apenas 18,15% são em IES públicas e 81,85% em IES privadas, ou seja, o estado não aumentou a oferta de vagas na mesma proporção que a região Centro-Oeste, que nesse mesmo período aumentou a oferta de vagas em 592,10%.

Além disso, a taxa de crescimento da oferta de vagas se mostra maior nas IES privadas no mesmo período, 374,5%, enquanto as IES públicas têm o crescimento da oferta em 215,9% entre 1997 e 2009.

Tabela 7: Número de vagas oferecidas nos cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa – Região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul – 1997 – 2003 – 2009.

| Ano | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Pública | | | | Privada | | |
|------|--------------|--------------------|---------|---------|--------|------|---------|------------|-----------------|
| | | | Total | Federal | Estad. | Mun. | Total | Particular | Com./Conf./Fil. |
| 1997 | 50.845 | 11.130 | 3.091 | 2.251 | 840 | - | 8.039 | 8.039 | - |
| 2003 | 183.703 | 27.491 | 5.735 | 3.665 | 2.070 | - | 21.756 | 17.786 | 3.970 |
| 2009 | 301.054 | 36.779 | 6.673 | 4.823 | 1.850 | - | 30.106 | 26.416 | 3.690 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Ao comparar a tabela 7 (número de vagas oferecidas) com a tabela 8 (número de ingressos) constata-se que a oferta de vagas cresceu numa proporção muito maior do que o número de ingressantes nos anos observados, tanto na região Centro-Oeste quanto no estado de Mato Grosso do Sul.

Em 1997, o número de ingressos era bem próximo ao número de vagas oferecidas. De 1997 para 2009, a região Centro-Oeste aumentou o número de vagas em 592,1% e Mato Grosso do Sul aumentou em 330%, enquanto o número de ingressos aumentou em 313,7% na região Centro-Oeste e em 164,3% no estado.

Interessante observar que nas IES privadas o número da oferta de vagas cresceu muito, de 1997 a 2009, passou de 8.039 para 30.106, ou seja, cresceu 374,5%, porém, o número de ingressos não cresceu na mesma proporção, ficou em 145,6% nesse mesmo período.

Em 1997, 87,3% das vagas eram preenchidas, em 2003 69,8% e em 2009 apenas 33,96%, ou seja, sobram vagas nas Instituições de Educação Superior privadas.

O mesmo não ocorre com as IES públicas que mantêm um equilíbrio entre a oferta de vagas e o número de ingressos, ou seja, as vagas oferecidas são efetivamente preenchidas, conforme números expressos nessas tabelas.

Embora 1997 seja o primeiro ano em que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) teve seus dados registrados pelo Censo da Educação Superior, a universidade estadual já contava com 26,4% do total de alunos ingressos nos Cursos presenciais da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul e sua taxa de crescimento continua, uma vez que em

2003 representava 35,5%, embora em 2009 passe para 26,9%. Em 2009, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) ofereceu 1.850 vagas e teve 1.756 matriculados.

Tabela 8: Número de ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa – Região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul – 1997 – 2003 – 2009.

| Ano | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Pública | | | | Privada | | |
|------|--------------|--------------------|---------|---------|--------|------|---------|------------|-----------------|
| | | | Total | Federal | Estad. | Mun. | Total | Particular | Com. /Conf Fil. |
| 1997 | 46.783 | 10.189 | 3.169 | 2.331 | 838 | - | 7.020 | 7.020 | - |
| 2003 | 123.198 | 20.981 | 5.787 | 3.730 | 2.057 | - | 15.194 | 12.326 | 2.868 |
| 2009 | 146.766 | 16.748 | 6.523 | 4.767 | 1.756 | - | 10.225 | 8.067 | 2.158 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Quanto ao número de matrículas nos cursos presenciais, por categoria administrativa, no estado de Mato Grosso do Sul, observa-se na Tabela 9 que em 1997 o estado detinha 19,9% do total de matrículas da região Centro-Oeste e que em 2003 passa a deter 16,6%, e em 2009 apenas 14,3%.

De modo que o número de matrículas no estado cresceu menos do que a região Centro-Oeste, que entre 1997 e 2009 cresceu 309,9%, enquanto que Mato Grosso do Sul aumentou em 223,4% o número de matrículas na educação superior.

Nesse mesmo período, as matrículas efetuadas na rede pública no estado de Mato Grosso do Sul mantiveram praticamente o mesmo ritmo de crescimento entre 1997, que era de 32,2%, em 2003 representava 33,2% e 2009 contou com 35,9% do total de matrículas.

Embora a rede estadual tivesse crescimento expressivo desde 1997, quando detinha 14,1% das matrículas da rede pública do estado, com 27,6% em 2003, em 2009 contava com 10,6% do total de matrículas do estado, a rede privada continuava predominando com 64,11% das matrículas na educação superior no estado, em 2009.

Tabela 9: Número matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa - Região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul - 1997 – 2003 – 2009.

| Ano | Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | Pública | | | | Privada | | |
|------|--------------|--------------------|---------|---------|--------|-----|---------|------------|---------------|
| | | | Total | Federal | Estad. | Mun | Total | Particular | Com./Conf/Fil |
| 1997 | 146.408 | 29.160 | 9.381 | 8.062 | 1.319 | - | 19.779 | 19.779 | - |
| 2003 | 368.906 | 61.078 | 20.261 | 14.660 | 5.601 | - | 40.817 | 30.705 | 10.112 |
| 2009 | 453.787 | 65.141 | 23.375 | 16.450 | 6.925 | - | 41.766 | 33.296 | 8.470 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Na estatística básica de indicadores para os cursos de graduação presencial e Educação a Distância, segundo categorias administrativas, em 2009, há o registro do total de matrículas, no país, de 5.954.021, destas, 4.430,157 são da rede privada e 1.523.864 da rede pública. Do total de matrículas da rede pública (1.523.864), 566.204 são matrículas da rede estadual; 839.397, da federal e 118.263, da municipal.

Os indicadores mostram, ainda, que a relação candidato/vaga é de 5,40 para as federais, 8,73 para as estaduais, 1,51 para as municipais e de 0,97 para a rede privada (Resumo Técnico do Censo 2009, Tabela1- p.36).

Os dados evidenciam que a relação candidato/vaga é maior nas Instituições de Educação Superior estaduais, embora o número de IES federais (94) seja maior que o de IES estaduais (84), a diferença no número de matrículas nessas IES não é substancial, além disso, cerca de um terço dos estudantes da rede pública do país estão matriculados nas universidades estaduais. Esse é um fenômeno que vem crescendo em todo o país, portanto, merece ser estudado por peculiaridades como essa diferença de procura pelas IES estaduais, será que elas estariam presentes no interior e isso facilitaria a inserção dos estudantes moradores das regiões mais distantes permitindo maior acesso?

O documento do IPEA: “PNAD 2009 – Primeiras Análises: Situação da Educação Brasileira – avanços e problemas”, Comunicado n. 66 de 18 de novembro de 2010, reforça os dados apresentados neste texto quando evidencia os problemas da educação superior no Brasil, ao tratar da frequência, nesse nível, para os jovens que se encontram na faixa etária entre 18 e 24 anos, população potencial para a educação superior: “Apenas 14,4% estavam na educação superior em 2009, o que representa uma parcela mínima da população. Esse fato

deve-se aos entraves observados no fluxo escolar do ensino fundamental e médio, que têm elevada taxa de evasão e baixa taxa média esperada de conclusão [...]” (IPEA, 2010, p.22).

Com relação ao aumento da taxa para 14,4% em 2009, o comunicado informa que:

É provável que o aumento da frequência líquida na faixa etária de 18 a 24 anos seja um dos efeitos da política de ampliação do acesso à educação superior, encampada pelo Ministério da Educação, a qual vem sendo estruturada por três linhas de ação: (a) ampliação das vagas nas instituições federais de ensino; (b) ampliação do Financiamento Estudantil (Fies); e (c) instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni). Essas iniciativas deram novo fôlego à expansão da educação superior no Brasil. (IPEA, 2010, p. 22, grifo nosso)

Com base nos dados apresentados é possível inferir que as políticas públicas para a educação superior ainda são insuficientes para alcançar o índice esperado no aumento da taxa de escolarização dos jovens e que há muitas razões para expandir a rede pública, uma vez que essa taxa não atingiu a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, de nove de janeiro de 2001, que era a de Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. A data limite à qual o Plano se refere é o ano de 2011, portanto, a diferença entre o previsto e os 14,4% obtidos demonstra que a meta está bem distante de ser atingida. Especificamente em Mato Grosso do Sul, a taxa de escolarização líquida no ano de 2007 era de 15,4%, bem próxima da taxa da região Centro-Oeste que era de 15,6%.

Em relação ao estado de Mato Grosso do Sul, ao analisar o aumento de vagas por organização acadêmica, “é preponderante o aumento no setor privado. No ano de 2004 as IES públicas possuíam 5.235 vagas, enquanto as privadas foram responsáveis por 23.319 vagas, revelando que, de período a período, o setor privado acumulou percentual significativamente superior dessas vagas [...]”, informam Bittar, Rodriguez e Almeida (2006, p. 58). De acordo com estas autoras, o setor privado continua prevalecendo, pois o setor público apresentou um crescimento entre os anos de 2000 e 2004 “No ano de 2004 o crescimento do setor público contava com 5.358, porém, permaneceu afastado do quantitativo da iniciativa privada que apresentou o dobro de ingressantes: 10.250 [...]” (2006, p. 58). As autoras informam, ainda, que em 2004 o número de vagas no setor público federal, “foi maior no interior (2.135) de Mato Grosso do Sul, enquanto o número de candidatos foi superior na capital (20.767). No setor público estadual, no entanto, as vagas oferecidas (1.540), bem como o número de candidatos (9.135) concentraram-se no interior” (2006, p. 59).

Com relação a vagas, candidatos e ingressos, em Mato Grosso do Sul, Bittar, Rodriguez e Almeida (2006, p. 60) informam que, no ano de 2004, “o aumento das vagas

oferecidas nos cursos de graduação presenciais das instituições de educação superior não acompanha os dados relativos aos candidatos, pois esse número no setor público permaneceu maior que no setor privado”, mesmo com o aumento significativo do número de vagas nesse setor, tendência que continua nos anos atuais. Sobre as vagas ociosas, as autoras indicam que:

[...] **no setor público não houve vagas ociosas em 2004**, pois elas estavam hegemonicamente concentradas nas Instituições de Ensino Superior privadas: 6.891 nas instituições privadas particulares e 1.641 nas instituições comunitárias/confessionais/filantrópicas, demonstrando claramente a necessidade de rever as políticas institucionais e governamentais relativas à educação superior no Brasil, [...]. (2006, p. 60, grifo nosso)

Ao comparar as Tabelas 7 e 8, número de vagas oferecidas e número de ingressos, respectivamente, em Mato Grosso do Sul, é possível observar que não há vagas ociosas no setor público, inclusive em 2009. Para melhor compreensão, na Tabela 10, pode-se observar que o número de vagas preenchidas na rede pública é compatível com a oferta. No caso das IES federais, em 1997 e 2003, o número de ingressos é maior do que o número de vagas oferecidas. Na instituição estadual a diferença entre vagas oferecidas e o número de ingressos é mínima. Ao contrário, o número de vagas oferecidas nas IES privadas aumenta 374,5% de 1997 para 2009, enquanto o número de ingressos sobe 145,6% no mesmo período. É possível verificar que uma queda de 67,3% no número de ingressos no setor privado entre 2003 a 2009, em relação à quantidade de vagas oferecidas por esse setor. O mesmo não ocorreu no setor público quando o número de vagas apenas dobrou de 1997 para 2009, mas manteve suas vagas ocupadas nesse mesmo período.

Tabela 10: Número de vagas oferecidas e número de ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais por categoria Administrativa – Mato Grosso do Sul – 1997 – 2003 – 2009.

| Data | Públicas | | | | Privada | |
|-------------|----------|-----------|----------|-----------|---------|-----------|
| | Federal | | Estadual | | Vagas | Ingressos |
| | Vagas | Ingressos | Vagas | Ingressos | Vagas | Ingressos |
| 1997 | 2.251 | 2.331 | 840 | 838 | 8.039 | 7.020 |
| 2003 | 3.665 | 3.730 | 2.070 | 2.057 | 21.756 | 15.194 |
| 2009 | 4.823 | 4.767 | 1.850 | 1.756 | 30.106 | 10.225 |

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – Evolução 1980 – 2007 e Sinopse 2009 – (www.inep.gov.br. Acesso em 18/09/2011).

Ao observar a expansão da oferta de vagas no setor privado, no período de 1997 a 2009, constata-se que esse setor cresceu três vezes mais do que a rede pública. Porém, em 2009, há 19.881 vagas ociosas no setor privado, ou seja, 294,4% de suas vagas oferecidas não foram preenchidas, o mesmo não aconteceu na rede pública.

No que diz respeito à expansão do número de matrículas que no período 1996-2004 foi de 152,6% em Mato Grosso do Sul, Bittar, Rodriguez e Almeida (2006, p. 71) esclarecem que:

A ampliação de matrícula coincide, por um lado, com o aumento do número de IES, instaladas especialmente no interior do estado, embora sejam organizações acadêmicas de pequeno porte (Faculdades, Escola, Institutos). **Por outro lado, outro aspecto que tem influenciado o incremento de alunos é a presença, a partir de 1997 da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).** (Grifo nosso)

Atualmente, Mato Grosso do Sul conta com três universidades públicas, sendo duas federais: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e uma estadual, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Em 2010, a UEMS ofereceu 2.350 vagas, em 64 cursos de graduação em funcionamento, distribuídos em 15 Unidades estabelecidas em 15 Municípios do interior do estado, contava naquele ano com 7.501 alunos matriculados nos Cursos, portanto, representa parcela significativa na educação superior do estado. Em 2009, o estado de MS registrava 65.141 matrículas, das quais, 23.375 eram das IES públicas e dentre estas, cerca de 34% das matrículas são efetivadas na UEMS (www.uems.br).

Nesse ponto, surgem questionamentos como: a universidade criada nesse sistema da interiorização promoveu a expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul? Qual a lógica da estruturação e da distribuição geográfica da UEMS? Em que medida essa Universidade promove a inclusão e, portanto, a democratização da educação superior no estado?

Dessa forma chegamos aos questionamentos que convergiram para o problema dessa proposta de pesquisa. A educação superior brasileira, analisada sob a perspectiva da política educacional, expressa um contexto bem amplo de segmentos de universidades federais, estaduais e privadas, mas com base na expansão das universidades estaduais que atingem as cidades do interior do estado, pergunta-se: em que medida o processo de interiorização das universidades estaduais possibilita a democratização da educação superior, por meio da ampliação de seu acesso?

2. JUSTIFICATIVA

A base para essa pesquisa surge de questionamentos provocados pela convivência com a situação posta pela única universidade pública estadual de Mato Grosso do Sul, que foi

criada no modelo *multicampi*⁵, como política pública do governo para ampliar o acesso à educação superior, com a proposta de ter como uma de suas principais diretrizes o desenvolvimento do sistema educacional estadual em seus diversos níveis, seja democratizando o acesso à educação superior pública e gratuita, seja fortalecendo a educação básica, interferindo diretamente no atendimento das necessidades regionais, principalmente a de formação de professores.

Mediante o envolvimento desta pesquisadora com a implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)⁶, primeiro, como acadêmica do Curso de Direito da turma que ingressou no ano de 1996, quando a universidade pública se instalou no interior do estado na cidade de Paranaíba; depois, como professora desta mesma instituição.

Da vivência com o cotidiano da Unidade Universitária de Paranaíba, que é uma das Unidades Universitárias que compõem a UEMS, surge a temática de pesquisa que também envolve a experiência profissional de trabalho, pois na condição de professora do curso de Direito e de gestora, como gerente da Unidade de Paranaíba, (que oferece três cursos: Pedagogia, Direito e Ciências Sociais), pude acompanhar a inserção de uma Unidade Universitária da UEMS numa comunidade do interior do estado. Em 1993, Paranaíba era uma

⁵No desenvolvimento do trabalho, deverá ser aprofundado esse conceito com a finalidade de compreender melhor a configuração do modelo universitário do tipo de formação multicampi. Fialho (2005) afirma que é um desafio conceituar universidade *multicampi*, “pois ainda se trata de uma referência vaga, embora tacitamente compartilhada. (...) É preciso buscar as características peculiares desse fenômeno não como um conceito já construído, mas como um objeto em vias de construção (...)” (p. 20) Essa designação é dada a universidades cuja “configuração organizacional e distribuição espacial se encontram repartidas em unidades ou *campus*, em diversos municípios ou numa abrangente área territorial, em geral oferece abrangente cobertura no próprio estado.” (p. 22) Para compreender a instituição universitária *multicampi*, ver Fialho (2005).

⁶ A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com sede na cidade de Dourados, foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada em 1989, conforme o disposto em seu artigo 48, Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias. “É uma Fundação com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial, de acordo com as Leis Estaduais nº 1.543, de 8 de dezembro de 1994, e nº 2.583, de 23 de dezembro de 2002, e com o Decreto Estadual nº 10.511, de 8 de outubro de 2001. Rege-se por seu Estatuto, oficializado por meio do Decreto Estadual nº 9.337, de 14 de janeiro de 1999. É mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e está vinculada à Secretaria do Estado de Meio Ambiente, das Cidades, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia. A missão da UEMS é “Gerar e disseminar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, dos aspectos político, econômico e social do Estado, e com compromisso democrático de acesso a educação superior e o fortalecimento de outros níveis de ensino, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da democracia”. Embora criada em 1979, a implantação da UEMS só ocorreu após a publicação da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul CEE/MS nº 08, de 09 de fevereiro de 1994. Em 1993, foi instituída uma Comissão para Implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o intuito de elaborar uma proposta de universidade que tivesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado. Com essa finalidade, a UEMS foi implantada, com sede em Dourados e em outros 14 municípios como Unidades de Ensino, hoje Unidades Universitárias, uma vez que, além do ensino, passaram a desenvolver atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, essenciais para a consolidação do “fazer universitário”. Essas Unidades foram distribuídas nos seguintes municípios: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Campo Grande.” (www.uems.br/portal/historia.php.)

cidade com pouco mais de 25 mil habitantes e com 259 empresas registradas no cadastro central de empresas, em 2003 o Produto Interno Bruto (PIB) era de 319.187. No entanto, em 2010 o PIB contabilizou 483.746.000,00, a cidade contava com 1.259 empresas atuantes, com índice de salário mínimo médio mensal de 1,9 e sua população somava 40.192 habitantes (www.ibge.com.br/cidadesat/xtras/perfil). É possível observar que a chegada da Universidade contribuiu com algum desenvolvimento para a região, em praticamente todos os setores da vida econômica e social do município e para a redondeza.

Com base na observação desse aspecto da realidade que o movimento de interiorização da educação superior promoveria ao levar a universidade aos lugares mais distantes, fator que favoreceria o acesso de estudantes vindos de camadas menos favorecidas da população à educação superior, e nas implicações dessa expansão para o desenvolvimento social e cultural da população desses lugares é que surge o interesse em estudar o tema. Além de esse fato se constituir num padrão diferente de ampliação da universidade, que se estabelece no interior do estado, ao contrário do que era há alguns anos quando só se instalava em cidades com maior número de habitantes, deixando de atender os segmentos sociais menos favorecidos, marcando ainda mais as desigualdades sociais que resultaram num elevado número de exclusão dos jovens da educação superior brasileira.

Sobre esse índice de exclusão educacional, o Documento n. 66 (IPEA) – “PNAD 2009 – Primeiras Análises: situação da Educação brasileira, avanços e problemas – 2010” informa que para os jovens que se encontram na faixa etária entre 18 e 24 anos “observa-se que a taxa de frequência bruta teve crescimento contínuo até 1999 e manteve-se constante até 2003, quando começou a cair. O índice iniciou a década de 1990 em 22,6% e chegou a 30,3% em 2009, com crescimento de apenas 0,40 ponto percentual ao ano” (2010, p.23), para o período em análise. “A taxa de escolarização bruta teve incremento para a faixa etária de 0 a 17 anos. Já nas faixas etárias de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos, começaram a ocorrer decréscimos a partir de 2007” (2010, p. 23).

O documento informa que o País ainda não universalizou o ensino médio. “Além disso, a capacidade instalada atual para oferta de ensino médio pode ser insuficiente para incorporar, imediatamente, o contingente de jovens de 15 e 17 anos que deveriam frequentar esse nível de ensino, se houver a correção de fluxo do ensino fundamental” (2010, p. 24). É necessário que haja, portanto, melhorias e expansão de capacidade física instalada para garantir acesso e permanência. Na educação superior, os desafios são ainda maiores, “principalmente devido à baixa frequência e às disparidades e desigualdades existentes. Outro desafio é acelerar o acúmulo de escolarização da população, o que implica ampliação do

acesso e da permanência da população nas escolas em todos os níveis e modalidades” (IPEA, 2010, p. 24).

Em 2009, a população brasileira de 15 anos ou mais atingiu a média de cerca de 7,5 anos de estudo, entre 1992 a 2009 ocorreu uma ampliação de cerca de 0,14 ano de estudo ao ano. Assim, “levou-se 17 anos para ampliar em 2,3 anos a média de anos de estudo da população. Considerando-se essa taxa anual de crescimento, faltam, ainda, cerca de cinco anos para se atingir, em média, a escolaridade originalmente prevista na Constituição Federal” (IPEA, 2010, p.4).

Observe-se que em 2009 a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais no Brasil era de 7,5 anos e na região Centro-Oeste, 7,9 anos. A taxa líquida de frequência à educação superior na região Centro-Oeste, de 17,9 também é mais elevada que a do país, que era de 14,4%, em 2009, ou seja, 85,5% dos jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos estavam fora da educação superior no país, 82,1% na região Centro-Oeste. O que justifica a discussão de por que promover a ampliação do acesso dessa população excluída à educação superior como um direito social de todos.

Esse estudo pretende responder ao questionamento estabelecido no problema de pesquisa com fundamento no pressuposto de que a interiorização da universidade promove a democratização desse nível de ensino na medida em proporciona a oportunidade de inclusão dos indivíduos que não teriam acesso a esse nível por causa da distância e ou da sua condição sócio-econômica.

Partindo dos questionamentos expostos, esta pesquisa pretende caracterizar o segmento das universidades estaduais, no âmbito da educação superior pública estadual, em Mato Grosso do Sul, no contexto sócio-histórico e político do neoliberalismo (décadas de 1990 a 2000) delimitando o período histórico da pesquisa entre 1993 a 2010. Justifica a delimitação desse período o fato de que 1993 é ano da criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, objeto de estudo deste Projeto e a delimitação até 2010 deve-se ao fato de que esse foi o último ano do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e nesse governo ocorreu uma intensificação da atuação do Estado com o objetivo de ampliar a educação superior na rede pública federal, por meio de programas para as IES federais, bem como de apoio para manutenção da rede privada. Desta forma, o desenvolvimento do trabalho exigirá uma discussão sobre o papel do Estado brasileiro em face das reformas adotadas no país da década de 1990 até 2010 e as consequências que essas reformas trouxeram para a educação superior no país.

Sobre a política educacional adotada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, Chaves, Lima e Medeiros (2008) esclarecem que a reforma educacional implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo como marco de referência a LDB - Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Com a LDB de 1996, entre outras medidas tomadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, na educação superior, as autoras destacam a flexibilização por meio da diversificação institucional e a expansão por meio do setor privado, e pautam as reformas as seguintes medidas legais:

Lei n. 9.192 de 1995, que estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das universidades federais; a Lei n. 9.131 de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao mesmo tempo em que instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação; o Decreto n. 2.207 de 1997, logo alterado pelo Decreto n. 2.306 de 1997, que alterou artigos a LDB, em especial os que se referem à diversificação das instituições de ensino superior; o Decreto n. 3.860 de 2001, que revogou os dois decretos anteriores, alterando as regras de organização de ensino superior e da avaliação de cursos e instituições. (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 335)

As autoras tratam também do conjunto de medidas normativas adotadas pelo governo de Lula que, de acordo com suas afirmações, fortalece e dá continuidade à política de expansão da educação superior pelo viés da diversificação e da privatização, que aprovou os seguintes instrumentos legais:

Decreto n. 4.914/2003 (dispõe sobre os centros universitários) (...); Lei n. 10.861/2004 (que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes); Lei n. 10.973/2004 (que dispõe sobre incentivo à inovação tecnológica); Lei n. 11.079/2004 (que institui a Parceria Público Privada – PPP); o Decreto Presidencial n. 5.225/2004 (que elevou os centros federais de educação tecnológica – Cefet – à categoria de instituições de ensino superior); o Decreto Presidencial n. 5.245/2004 transformado em Lei n. 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos – ProUni); o Decreto Presidencial n. 5.205/2004 (que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das Ifes); o Decreto Presidencial n. 5.622/2005 (que regulamenta a educação a distância (...)); e mais recentemente o Decreto 5.773/2006 (que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior) e o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que estabelece nova regulamentação para a educação superior brasileira. (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 336-7)

Concluem que “a política para a educação superior promovida pelos dois governos incentivou a ampliação da oferta desse nível de ensino com a redução dos custos e o privilegiamento da mercantilização do mesmo” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 344). Além de afirmar que a redução dos investimentos públicos e a defesa da diversificação das fontes de financiamento foram centrais na reforma da educação superior adotada no país e que

isso só dificultará ainda mais o acesso da maioria da população à educação superior pública. O que se constitui em mais motivos para o debate sobre a ampliação e a democratização desse nível de ensino. É preciso esclarecer que essas políticas terão de ser demonstradas ao longo da pesquisa com as explicações necessárias à compreensão da expansão da educação superior.

Esta pesquisa integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE/UCDB)⁷, criado em 1999, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que reúne pesquisadores de diversas universidades, agrega pesquisas que analisam as políticas públicas para a educação superior e conta com significativa produção científica.

De modo mais específico, vincula-se ao projeto mais amplo, interinstitucional, denominado “Acesso e Permanência no Processo de Expansão da Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996”, coordenado pelas Professoras Mariluce Bittar (UCDB) e Maria do Carmo Lacerda Peixoto, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que reúne experientes pesquisadores de vários estados brasileiros: Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba e Bahia, todos pertencentes à Rede Universitas/Br⁸, com produções científicas reconhecidas em nível nacional. A pesquisa conta com infraestrutura e sustentação proporcionadas pelo GEPPE/UCDB e tem como objetivo “analisar as implicações das políticas de expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB, para o acesso e a permanência na educação superior.” De modo que os estudos desenvolvidos pelo GEPPE

⁷GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior, Coordenadora: Dr^a Mariluce Bittar – UCDB está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, e funciona desde 1999, na UCDB, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Os objetivos do GEPPE são: “a) Reunir pesquisadores da região Centro-Oeste, especialmente de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, cujo foco de pesquisa se concentra na área da educação superior; b) Fomentar a criação e consolidação de grupos de pesquisa vinculados aos Programas de Mestrado em Educação da UCDB e da UFMT; c) Contribuir para a formação de novos pesquisadores; d) Colaborar no processo de consolidação da produção científica e o desenvolvimento do ensino superior na região Centro-Oeste. O GEPPE reúne pesquisadores das seguintes Instituições: UCDB, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), UNIVAG, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP), entre outras” (<http://www.mestradoeducacao.ucdb.br/geppes>. Acesso em 13-06-2010).

⁸A Rede UNIVERSITAS/Br, como se denomina, desenvolveu, primeiramente, pesquisa intitulada “Universitas-Br: a produção científica sobre educação superior no Brasil”, projeto integrado, iniciado em 1993 e formalmente apoiado pelo CNPq, em 1996, que apresentava como principais objetivos: analisar e avaliar a produção científica sobre educação superior, no Brasil, de 1968 a 2002, e desenvolver uma Biblioteca Virtual, UNIVERSITAS/Br, contendo documentos sobre o tema. Essa pesquisa, coordenada pela Prof. Marília Costa Morosini (PUCRS), reunia um grupo de pesquisadores e de bolsistas de diversas universidades brasileiras – UFRGS, FURB, UFPR, UFRJ, UCP, UFF, UERJ, UFMG, UNIMEP, UNIFESP, UFAL, UFPA, UFMT, UFG, UCDB, USP, UFRRJ, PUCRS e UFSCAR, – e possibilitou a criação e consolidação de uma rede acadêmica para a pesquisa e a interlocução entre pares que têm em comum a área de conhecimento Educação Superior e como pólo facilitador sua participação no GT Políticas da Educação Superior da ANPED. (Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/hist_universitas.htm. Acesso em 26/04/2010)

e pela Rede Universitas/Br constituem-se em subsídios fundamentais para esta pesquisa de Doutorado.

Para explicar o âmbito da pesquisa proposta no Projeto “Acesso e Permanência no Processo de Expansão da Educação Superior Pós-LDB/1996”, as coordenadoras contextualizam o período de análise da seguinte forma: “[...] é a partir dessa década (1990) que as políticas de caráter neoliberal são implementadas com maior ênfase nos países da América Latina” (BITTAR; PEIXOTO, 2009, p. 11). E continuam fundamentando o tema na página seguinte ao afirmar que: “Na sociedade brasileira (...) o neoliberalismo aprofundou as desigualdades estruturais existentes, tanto do ponto de vista econômico, quanto social, cultural e educacional” (2009, p. 12), fato que ensejou que a iniciativa privada ocupasse os espaços onde o Estado deixou de atuar. Afirmam, portanto, no mesmo Projeto que:

[...] no contexto da educação superior podem se identificar os sintomas do neoliberalismo na expansão acelerada do ensino privado; na heterogeneidade e diversificação das Instituições de Ensino Superior; na oferta e ampliação do ensino a distância; na ampliação da oferta de cursos noturnos, entre outras características. (BITTAR; PEIXOTO, 2009, p. 12)

Assim, surgem novas questões para a educação superior brasileira, como exemplo, a ampliação do acesso a esse nível de escolarização por meio de programas oficiais ou não, como as ações afirmativas. É nesse ponto de vista que as pesquisadoras trabalham quando afirmam que para essa democratização se tornar efetiva são necessárias políticas que favoreçam também a permanência e a sustentabilidade do aluno nos cursos de graduação. Sobre essas políticas surgidas na década de 1990, intensificadas após a LDB/1996, afirmam que:

[...] a implementação de iniciativas voltadas para a ampliação da inclusão social na educação superior tem carecido, contudo, de um exercício sistemático de reflexão sobre a matéria, tanto nos seus fundamentos teóricos e metodológicos quanto na avaliação das experiências em curso. (BITTAR; PEIXOTO, 2009, p. 13)

Desse modo, para se estudar o segmento das universidades estaduais no aspecto da caracterização desse setor, como forma de democratização da educação superior, será necessário contextualizar o estudo no âmbito das políticas neoliberais implementadas com maior ênfase na década de 1990, especialmente após a LDB de 1996, bem como as reformas ensejadas por essa Lei. O termo democratização da educação superior neste texto é entendido no sentido que toma a palavra democracia; nesse sentido, Nogueira (2005) entende que o termo democratização é mais adequado porque representa uma nova dimensão.

Nessa perspectiva, buscando responder aos novos desafios postos pela evolução de toda a conjuntura atual, Coutinho (2008) afirma que uma das características mais marcantes da modernidade consiste na expansão de uma nova concepção de democracia, que surge fundamentada na articulação entre cidadania e democracia. Para esse autor: “Desde Rousseau, o mais radical representante do pensamento democrático do mundo moderno, a democracia é concebida como a construção coletiva do espaço público, como a plena participação consciente de todos na gestação e no controle da esfera política” (2008, p. 50).

Ao estabelecer a relação entre cidadania e modernidade, Coutinho ressalta que assim como a democracia, a cidadania não é dada aos indivíduos de uma só vez e para sempre, mas é resultado de um processo histórico, de lutas e de conquistas permanentes. Assim, a noção de cidadania expressa a democracia quando significa que “é a capacidade conquistada por todos os indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado” (2008, p. 51).

Nesse aspecto, Coutinho apresenta a ideia de democracia como sendo um valor universal e como tal, “deve ser entendida não como algo que se esgota em uma determinada configuração institucional, mas sim como um processo” (2008, p. 151), como a construção de uma comunidade participativa. Por isso, implica em modificações políticas, econômicas e sociais. Assim, esse autor propõe um conceito de democracia que incorpore as conquistas liberais porque são imprescindíveis à democracia, como os direitos civis, a liberdade de expressão, de pensamento e outros, mas também incorpore o direito à participação. “Combinando a democracia representativa, a participativa e os direitos sociais, que são direitos indiscutíveis da cidadania moderna” (2008, p. 153).

Dessa forma, Coutinho resgata a ideia de participação da sociedade, afirmada por Nogueira (2005) e a da necessidade dos movimentos sociais trazida por Santos e Avritzer (2003). Nesse contexto, “a democracia só realizará seu valor universal no Brasil se as grandes massas de excluídos forem incorporadas ao processo social como autênticos protagonistas” (COUTINHO, 2008, p. 153). Assim, só pode haver democracia para essa população se ela se organizar, expressar seus anseios e lutar por conquistas sociais, culturais e políticas, o que representa um permanente desafio de promover a democratização, neste caso, a busca por políticas educacionais que permitam a ampliação da participação daqueles que procuram e precisam da educação superior.

Num breve panorama da educação superior brasileira, Ristoff e Giolo analisam esse nível “sob a perspectiva da política educacional que lhe deu impulso, expressa num contexto

bem amplo de relações econômicas e políticas vividas pelo Brasil nos tempos recentes.” (2006, p. 20) Considerando o período pós-LDB, sintetizam essa fase como um enquadramento do sistema educacional às regras de mercado: “Há, nesse período, o recrudescimento da liberalização e internacionalização da economia que se traduz, entre outras dimensões, pelo fluxo desinibido do capital financeiro; pela privatização do patrimônio estatal (...) e pelas reformas que atingem os direitos dos trabalhadores” (2006, p. 20). Essas reformas visavam à flexibilização das relações de trabalho e foi o que movimentou a classe média baixa a buscar qualificação para o trabalho e um diploma de educação superior.

Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócios. (...) O resultado disso, foi, como se viu, um fenômeno que pode ser resumido no trinômio: expansão-diversificação-privatização. A política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não via razões para expandir a rede pública. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p.21)

Essa síntese explica o efeito que teria sentido as instituições públicas federais com a pouca atenção recebida e pouco crescimento foi observado nesse período, década de 1990, quando as características da expansão por meio das privatizações se acentuaram. Instituições com fins lucrativos vislumbraram na educação uma excelente chance de negócios e se multiplicaram pelo país.

Nesse espaço, a expansão do acesso de estudantes à educação superior tem sido alvo de políticas que visam à produção de mecanismos que favoreçam esse acesso. Nesse aspecto, Bittar e Peixoto (2009, p. 11) afirmam que:

Algumas alternativas de políticas visando à produção de mecanismos que favoreçam o acesso de estudantes provenientes de camadas mais pobres da população e de segmentos sociais com reduzida participação nesse nível de ensino vêm sendo formuladas e implementadas, quer no nível do Estado, quer no de algumas instituições de ensino superior (...) a abertura de universidades e de unidades acadêmicas em regiões mais pobres, a concessão de bônus na pontuação obtida no vestibular, a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e para negros e indígenas e a expansão de vagas no turno noturno.

As autoras registram que a preocupação em ampliar o acesso a esse nível de educação tem maior ênfase na Constituição Federal de 1988, mas que esta trata apenas em termos gerais da garantia de acesso. Enquanto na LDB/1996 surge a preocupação com o acesso e a permanência. Acrescentam que:

[...] as políticas educacionais formuladas no âmbito dos governos neoliberais continuam enfatizando a necessidade de ampliação do acesso do estudante a todos os níveis de ensino, sem mencionarem as condições para a sua

permanência e conclusão dos cursos em que estão matriculados. (BITTAR; PEIXOTO, 2009, p. 10)

Como se pôde observar, os pesquisadores que investigam a educação superior têm manifestado preocupação com as questões da ampliação do acesso a esse nível de ensino e seus trabalhos mostram a necessidade de discutir conceitos e categorias como acesso, democratização, interiorização, permanência, entre outros. A intensificação da “implementação de iniciativas voltadas para a ampliação da inclusão social na educação superior tem carecido de um exercício sistemático de reflexão sobre a matéria, tanto nos seus fundamentos teóricos e metodológicos quanto na avaliação das experiências em curso”. (BITTAR; PEIXOTO, 2009, p. 13)

Sobre esse tema, no artigo “Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul”, Bittar, Silva e Veloso afirmam que é necessário desenvolver estudos que contemplem a análise das “[...] políticas públicas e as diversas práticas institucionais da educação superior, na sua relação com as práticas sociais mais amplas, tendo como categorias de análise, entre outras, **a expansão, a interiorização (...) dos espaços institucionais públicos [...]**” (2003, p.148, grifo das autoras). A expansão e a interiorização são categorias que serão trabalhadas nesta proposta de pesquisa.

Na perspectiva de desenvolver estudos e pesquisas que revelem características dessa nova configuração é que as autoras entendem que essas abordagens

“[...] deverão estar lastreadas **em estudos comparativos de sistemas de educação superior, tendo por base o atual cenário das transformações sócio-econômicas**, em que as reformas do Estado e a reestruturação produtiva exercem papel fundamental. Isto permitirá **compreender melhor a configuração desses sistemas e contribuirá para a formulação de políticas para a educação superior**”. (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003, p.148, grifo das autoras)

Nesse contexto, de onde suscitam questões para a educação superior, constata-se que alguns pontos ainda precisam ser discutidos e analisados, Ristoff apresenta dez grandes desafios a serem enfrentados pela educação superior e informa:

Só com políticas de expansão, combinadas com a democratização do acesso e da permanência, como as em implantação, é possível fazer com que o campus deixe de ser este espelho que aguça as nossas distorções e se torne uma lâmpada que ilumine os caminhos rumo à igualdade de oportunidades para todos (2008, p. 48).

De acordo com esse autor, diante da realidade que se apresenta, fica evidente que os *campi* das universidades existentes refletem as desigualdades regionais e estruturais da

sociedade. Portanto, será preciso observar algumas implicações que o projeto neoliberal trouxe para o campo educacional, especialmente para a educação superior, para, então, compreender a atual estrutura e funcionamento desses espaços.

Ao delimitar o período da pesquisa até 2010 observou-se o fato de que esse foi o último ano do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e nesse governo ocorreu maior empenho do Estado que apresentou propostas de ampliação da educação superior. Com relação às propostas desse governo, Franco e Morosini (2003) analisam as políticas públicas de educação superior e a construção de cooperações para enfrentar desafios e discutem o Programa de Governo Lula (PGL), especificamente sobre o documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, explicando que este revela intenções, crenças e valores do novo governo para a educação superior. O documento é dividido em três partes, a primeira, ressalta a educação em todos os níveis como um direito universal e, por isso, estabelece três diretrizes para serem trabalhadas: “a) democratização do acesso e garantia de permanência, b) qualidade social da educação e c) implantação do regime de colaboração e democratização da gestão” (FRANCO; MOROSINI, 2003, p. 135).

A segunda parte do documento trata da educação básica. A terceira, refere-se à educação superior, “(...) além de oferecer um quadro geral e retrospectivo da situação desse nível quanto a estudantes, demandas, instituições, expansão, ressalta os compromissos básicos do governo com a educação superior e as propostas antevistas para tal” (FRANCO; MOROSINI, 2003, p. 135). Esses compromissos foram declarados e convergiram em propostas de reformas a fim de proporcionar “a expansão de vagas e oferta de ensino público, a autonomia, a gestão democrática e distribuição regional, o acesso e a evasão, a educação a distância, (...) a solução da crise das universidades” (2003, p. 136).

De modo que essa delimitação do período a ser estudado é importante por abranger os compromissos desse governo que trouxe “a proposta de ampliação do papel do Estado e do público, com o cumprimento da missão pública no âmbito local, regional ou nacional” (FRANCO; MOROSINI, 2003, p. 136). Nesse contexto, o desenvolvimento dos programas propostos, as reformas implantadas e os esforços, como o pacto nacional com os governos dos estados, têm o objetivo de criar uma base de cooperação para enfrentar o desafio apresentado pela educação superior no Brasil, resta saber como essas reformas têm chegado à população e quais os resultados produzidos por essas políticas.

Partindo dessas questões e inquietações é que se apresenta a pertinência e a relevância desta pesquisa. Dentre os aspectos considerados mais relevantes e que justificam a presente proposta do ponto de vista acadêmico-científico, destacam: a) o fato de possibilitar as

condições de aprofundamento teórico de aspectos pertinentes às políticas de educação superior e que estão na base de sustentação de muitas pesquisas atuais, mas que também contribuirão para a produção científica; b) os dados de pesquisas existentes demonstram que as categorias de análise: acesso, permanência e democratização devem ser aprofundadas tendo em vista que não estão consolidadas e continuam no centro das discussões sobre políticas educacionais para a educação superior.

Entende-se que investigar e caracterizar o segmento das universidades estaduais trará uma contribuição relevante para a discussão atual, uma vez que novas pesquisas poderão atualizar e complementar os estudos já realizados.

Além disso, os trabalhos pesquisados durante o levantamento do estado de conhecimento em que se encontra o tema desta proposta revelam que ainda há lacunas deixadas pela falta de dados sistematizados sobre o processo de interiorização das universidades estaduais, sua sistematização, distribuição, evolução do número de matrículas, demanda local, crescimento, avanços que promoveram, enfim, de estudos que tratam das características institucionais das universidades estaduais que possibilitem a compreensão do movimento de democratização da educação superior, em especial, no estado de Mato Grosso do Sul.

É questão de suma relevância conhecer a realidade que se apresenta no estado de Mato Grosso do Sul a fim de oferecer subsídios e fundamentos para a formulação de políticas que tenham o propósito de enfrentar a desigualdade de condições e oportunidades. Esse reconhecimento é imprescindível para qualquer projeto de construção de uma nação brasileira efetivamente pluricultural e pluriétnica.

2.1 O estado da arte

Com o objetivo de identificar o estado de conhecimento sobre o segmento das universidades estaduais, objeto de pesquisa proposto, foi realizada uma busca com ferramentas proporcionadas por meio das novas tecnologias de informações - Internet, em sites que permitem a seleção desse material, na base de conhecimentos gerados pelas bibliotecas virtuais e de grandes projetos que permitem a pesquisa digital, como a Rede Universitas/Br, que agrega parte da produção científica sobre a educação superior no Brasil.

Num processo de seleção da produção científica sobre a temática em questão, investigar o resultado do conhecimento já existente pode contribuir para novas produções, sem incorrer em repetições do que já foi estudado. De modo que a verificação das questões

levantadas sobre determinado tema permite a compreensão das diversas abordagens, a observação das conclusões e a percepção de possíveis lacunas que ainda poderiam ser analisadas.

Dos trabalhos produzidos que constam nas fontes disponíveis a todos os pesquisadores, muitos serão de grande utilidade no desenvolvimento desse estudo. Num primeiro levantamento, optou-se por iniciar a pesquisa pelos trabalhos disponibilizados no site do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB⁹, que contava com 229 Dissertações publicadas no período de 1996 a 2010. Observe-se que o Programa teve início em 1994, portanto, as publicações estão disponíveis a partir de 1996.

As produções realizadas nos anos de 1996 a 2002, 2006 e 2007 não tratavam diretamente do tema das políticas públicas para a educação superior no contexto em que essa pesquisa pretende trabalhar e, por isso, não foram investigadas. Em 2003, a Dissertação de Mestrado intitulada “Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul: 1979 – 2001”, de Eloisa Bittencourt Fernandes, teve como objetivo verificar e analisar o processo de expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul, nas quatro universidades existentes no estado: duas públicas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e duas privadas, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade para o Desenvolvimento do Estado e do Pantanal UNIDERP).

A pesquisadora informa que o processo de interiorização dos cursos de graduação e o aumento da oferta de cursos noturnos “contribuíram sobremaneira para a expansão da educação superior no estado: de 1979 até 2001 as universidades de Mato Grosso do Sul tiveram um crescimento expressivo na abertura de *campi* no interior”. Nesse sentido, a autora conclui que:

[...] a expansão, em Mato Grosso do Sul, possuiu características próprias, respeitando a regionalidade sem, entretanto, deixar de acompanhar o movimento e as tendências da expansão ocorrida no Brasil, em decorrência da Reforma do Estado, especialmente a partir da década de 1990. (FERNANDES, 2003, p. 012)

Esse texto contribui quando expõe as peculiaridades da interiorização da educação superior, de sua expansão por meio do ensino noturno e apresenta as análises da investigação empreendida pela pesquisadora. Além disso, a autora mostra alguns aspectos da interiorização da universidade pública estadual, a UEMS e, por isso, a relação com o objeto de pesquisa

⁹ www.ucdb.br/mestrados/

desta proposta, uma vez que a interiorização será tratada como uma categoria essencial e parte importante do trabalho que se pretende desenvolver.

Na especificidade das políticas de expansão e interiorização da educação superior em Mato Grosso do Sul, a Dissertação de Mestrado de Milena Ines Sivieri Pistori: “Expansão e interiorização dos cursos de Direito em Mato Grosso do Sul: 1965 – 2002” aponta como “questão fundamental a análise da relação entre as políticas públicas para a educação superior e o processo de expansão e interiorização dos cursos de Direito em Mato Grosso do Sul no período entre 1965 e 2002” (PISTORI, 2004, p. 10). Fez parte do Subprojeto Integrado de Pesquisa denominado: “Processo de Expansão e Interiorização da Educação Superior na Região Centro-Oeste – as marcas da mercantilização do ensino”, iniciado em fevereiro de 2003 pelo GEPPEs, contribuindo para o seu desenvolvimento.

É importante fonte de pesquisa para esta proposta na medida em que trata do tema interiorização da educação superior, uma das formas de expansão e consequente democratização desse nível de ensino, embora trate de um curso específico, o Direito. Mas converge para o tema desta proposta quando trata da categoria da interiorização, entendida no sentido que se pretende empreender. Este estudo traz o conceito de interiorização como desconcentração regional das faculdades:

A interiorização é um fenômeno que revela o deslocamento de estabelecimento de ensino superior centrais para regiões consideradas periféricas, comumente no interior do próprio estado da federação; retrata um movimento de criação de *campi* em outras localidades consideradas como não propícias à instalação de sede, porque são regiões que não apresentam demanda expressiva para esse nível de ensino. (PISTORI, 2004, p. 75)

Esta Dissertação analisa a expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul, retratando o movimento de criação de cursos e instalação de faculdades no interior desse estado. Para isso, trabalha categorias como a expansão, a interiorização e a democratização da educação superior; demonstrando como ocorreu a descentralização do curso de Direito, desse nível de ensino, o que está diretamente relacionado a esta proposta de pesquisa, portanto, a análise feita pela pesquisadora colabora para a fundamentação da pesquisa.

No mesmo sentido, a Dissertação de Mestrado de Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira, com o título: “Características da Educação Pública no Município de Aquidauana – 1998 a 2004”, em 2006, analisou as políticas de implantação e expansão dos cursos de graduação, investigando as histórias de cada instituição para compreender sua articulação com a análise da reforma do Estado e das políticas educacionais por ele geridas;

essa discussão também será empreendida pela pesquisa que se pretende realizar, portanto, é uma produção significativa e que acrescenta conhecimento ao tema.

Enquanto que a Dissertação: “Políticas de Educação Superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos – 1996 – 2006”, em 2009, de Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante, não trata especificamente do tema que esta proposta busca, pois diz respeito ao ensino privado ao analisar “à luz das políticas de educação superior”, o acesso e a permanência dos estudantes trabalhadores de cursos noturnos em uma IES privada do norte de Mato Grosso do Sul, mas traz dados importantes sobre o estado de Mato Grosso do Sul que podem informar e somar à pesquisa. Observa-se que a política de expansão incentiva os cursos noturnos como forma de ampliar o número de vagas nas universidades e quando trata do ensino privado, oferece um contraponto ao ensino público.

Em 2009, a Dissertação “Políticas de Educação Superior e as Universidades Estaduais: um estudo sobre os cursos noturnos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul”, de Eliane Terezinha Tulio Ferronato, teve 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” (FERRONATTO, 2009) e, como resultado, concluiu que o período noturno é enfatizado nos programas do governo federal como meio de ampliar as vagas e o acesso à educação superior. Constitui-se em fonte de pesquisa uma vez que analisa a interiorização da educação superior e estuda uma universidade estadual. Além de poder somar esse trabalho ao de Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante, que trata do ensino noturno nas universidades privadas tornando-se numa ampla fonte de pesquisa.

É importante ressaltar que essas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito do GEPES, e que estão disponíveis no seu site. Nesse site, encontra-se, também, a Tese de Doutorado de Maria José de Jesus Alves Cordeiro, com o título: “Negros e Indígenas cotistas da UEMS: Desempenho Acadêmico do Ingresso à Conclusão do Curso” (2008) como gestora responsável pela implantação de cotas na UEMS realizou essa pesquisa com o objetivo de “identificar o sucesso ou o insucesso acadêmico dos cotistas, do ingresso à formatura” (CORDEIRO, 2008). A atual política afirmativa de acesso à educação superior privilegia a educação como direito e bem público. Essas políticas, em toda a sua amplitude, não se restringem a possibilitar o acesso de segmentos sociais excluídos a bens e a serviços que viabilizem a ascensão social e, por consequência, “efetivem a redução e ou eliminação das desigualdades sócio-econômicas, englobam também as políticas de permanência, bem como outras de ações inclusivas que venham assegurar isonomia de tratamento e de oportunidades a

todos” (CORDEIRO, 2008). O sistema de cotas se constitui numa das formas de ampliar a educação superior e, portanto, diz respeito à expansão desse nível de ensino; nesse ponto, essa pesquisa contribuirá com dados e informações importantes sobre a universidade estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que será objeto desta proposta de pesquisa.

No espaço do GT11¹⁰ da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) Política de Educação Superior¹¹ foram encontradas 16 (dezesseis) produções com assuntos semelhantes ao tema desta pesquisa, apresentadas nas Reuniões 18^a a 32^a, que ocorreram desde 1995 (18^a) até 2009 (32^a); do resultado dessa busca, estão elencados aqueles que efetivamente trarão contribuição para este estudo.

Na busca de pesquisas que se relacionassem com esta temática, foram selecionados os seguintes textos:

a) Na 19^a Reunião, ocorrida em 1996, o texto intitulado “Políticas de Ensino Superior no Brasil na Década de 90: o Financiamento das Universidades Federais” de Jacques Schwartzman, analisa importantes artigos sobre “a situação do ensino superior brasileiro” e, a partir deles, identifica algumas preocupações que dominavam a área naquela época. Esse é um texto que trará relevante contribuição do ponto de vista de fornecer subsídio histórico e informações da década de 1990. Embora trate mais especificamente das universidades federais, são também públicas, além de trazer os principais pontos da educação superior no contexto das políticas neoliberais.

b) Na 24^a Reunião, em 2001, são dois artigos: “Política de Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Goiás” da autora Karine Nunes Moraes, analisa o processo político de interiorização da educação superior brasileira durante as décadas de 1980 e de 1990, fazendo um recorte para o âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG), tratando da sua implementação e seus desdobramentos. Desse trabalho, interessa especificamente o que informa sobre a interiorização da educação superior por ser tema correlato ao desta proposta de pesquisa, ainda, ocorre na região Centro-Oeste, portanto, apresenta dados que importam ao estudo. A Universidade Federal de Goiás foi criada num sistema de interiorização e se distribui em vários *campi* no interior do estado. Existem muitos trabalhos que tratam dessa

¹⁰ No site da Anped, acessar: www.anped11.uerj.br.

¹¹“Os Grupos de Trabalho da Anped foram instituídos em março de 1981, com o objetivo de promover debates, discussões e encontro de pessoas que estivessem pesquisando temas comuns ou tivessem interesse nos temas do respectivo grupo. Tais grupos se constituíram como uma das bases de sustentação da entidade, caracterizando-se como fóruns acadêmicos de discussão, debate e troca de idéias sobre resultados de pesquisas, trabalhos e estudos realizados, problemas relevantes a serem objeto de investigação, questões teórico-metodológicas e intercâmbio de informações bibliográficas” (informações retiradas do histórico do GT11 na página www.anped11.uerj.br. Acesso em 18-05-2010).

Universidade, nos mais diferentes enfoques, por exemplo, Luiz Fernandes Dourado escreveu sua Tese de Doutorado (UFRJ, 1997) com o título: “A interiorização da educação superior e a privatização do público” discutindo o processo de expansão e interiorização da universidade no estado de Goiás com enfoque na UFG. Somando os vários aspectos tratados por esses trabalhos, forma-se uma fonte de pesquisa que servirá para comparar dados, observar semelhanças e diferenças, estabelecer contrapontos, entre outros.

c) O segundo texto encontrado nessa mesma Reunião: “Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das Universidades Federais: o Caso da Universidade Federal de Goiás”, de João Ferreira Oliveira, analisou, no contexto das políticas públicas para a educação superior, a identidade, a gestão e o papel da Universidade Federal de Goiás. O trabalho adotou como “ponto de partida a atual política de diversificação e diferenciação que vem reconfigurando o sistema de educação superior no Brasil, com base em um modelo que associa flexibilidade, competitividade e avaliação” (OLIVEIRA, 2001). É exemplo de trabalho que trata do papel da universidade no contexto social, portanto, soma novos aspectos ao de Karine Nunes Moraes.

d) Em 2004, “Agenda Neoliberal e a Política Pública para o Ensino Superior nos anos 90”, de Cristina Helena Almeida de Carvalho, que discute a relação entre a agenda neoliberal e a implantação da política pública para a educação superior no Brasil nos anos 1990. A autora expôs os principais pressupostos teóricos da agenda neoliberal a fim de compreender quais as opções, as restrições e as motivações de mudanças que ocorreram na política pública proposta para a educação superior. De modo que os pressupostos teóricos desse trabalho se constituem em fontes de pesquisa sobre o contexto histórico do tema.

e) “Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da reforma universitária”, de Milena Ines Pistori, Carina Elisabeth Maciel de Almeida e Sirlene Moreira Fideles, apresenta os resultados parciais do Projeto Integrado de Pesquisa denominado: “Processo de Expansão e Interiorização da Educação Superior na Região Centro-Oeste – as marcas da mercantilização do ensino”. Apresentou as mudanças no modelo institucional inicial da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, discutida e registrada no novo PDI 2003-2007, à luz da reforma universitária debatida no cenário nacional. Na conclusão, são apresentados aspectos relevantes no que diz respeito às reformas propostas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais. Essa reflexão vem ao encontro desta proposta de pesquisa quando trata da categoria da interiorização, além de apresentar dados da mesma região e estado e da Universidade que se pretende pesquisar.

f) “A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação”, apresentado por Célia Regina Otantro, analisa documentos que embasaram a reforma da educação superior com ênfase no quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento; defendendo a ideia de que esses primeiros documentos serviram de base para os demais que orientam as reformas da educação superior no Brasil. Para a pesquisa proposta, esse texto traz relevante contribuição sobre as políticas desenvolvidas no Governo Lula.

g) Na 30ª Reunião, ocorrida no ano de 2007, foi encontrado: “Universidade Nova/Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: mais uma dose da reforma universitária?” - produzido por Denise Bessa Léda, analisa a educação superior no período dos mandatos do Presidente Lula (2002 – 2007), numa perspectiva crítica, discutindo os elementos dessa trajetória. Apresenta contribuição com informações importantes sobre o período histórico delimitado, com relação às políticas públicas propostas pelo Governo Lula nos últimos anos de seu mandato.

h) “A Expansão da Educação Superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate”, de Alfredo Macedo B. Gomes e Karine Nunes de Moraes, que analisam a problemática da expansão da educação superior nas suas especificidades e dimensões em que apresenta social e historicamente, a partir das políticas públicas coordenadas pelo Estado. Essa discussão poderá contribuir com informações sobre as políticas atuais de expansão da educação superior e, somada às produções citadas, são fontes de informações porque representam os estudos desenvolvidos por pesquisadores da mesma temática, o que permite saber os aspectos mais tratados e quais os que ainda merecem ser estudados.

É importante ressaltar que a investigação sobre a produção de conhecimento com a temática do segmento das universidades estaduais tem revelado que essa não é uma vertente muito explorada ou não foi suficientemente estudada, observando que os trabalhos encontrados que tratam das universidades públicas priorizam a categoria das universidades federais e contextualizam as políticas públicas no âmbito político do neoliberalismo.

Continuando o trabalho de pesquisa digital, no site da CAPES¹², no Banco de Teses e Dissertações inicialmente com a categoria políticas públicas para a educação superior e universidades públicas, não se encontrou produções com essas categorias, de forma que foi preciso combinar outros termos e a busca foi ampliada com as subcategorias: expansão, interiorização, acesso e permanência e as universidades estaduais.

¹² <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html? Idtese>. Acesso em 29/04/2010.

Desse modo, surgiram produções como a Tese de Doutorado intitulada: “Universidade *Multicampi* – Modalidade Organizacional: Especialidade e Funcionamento”, de Nadia Hage Fialho, defendida em 2000, que analisa a institucionalidade *multicampi* no contexto das configurações organizacionais da universidade. Trata da história da universidade brasileira e analisa as teorias organizacionais numa nova perspectiva geográfica. Informa que “A ausência de estudos sobre a modalidade *multicampi* contrapõe-se ao expressivo contingente de universidades *multicampi* (cerca de 80%) entre as universidades estaduais do país” (FIALHO, 2005). Entre as conclusões desse estudo, a autora observa as peculiaridades de funcionamento dessas universidades e revela o desconhecimento que existe sobre suas características organizacionais. Essa Tese de Doutorado foi publicada em livro no ano de 2005, com o título: “Universidade *Multicampi*”, em cujo prefácio, escrito por Robert E. Verhine, este afirma:

Nesse contexto, há de se destacar a introdução, no cenário brasileiro, do fenômeno organizacional *multicampi*, predominantemente em universidades estaduais. (...) Apesar de sua importância e a complexidade de seus desafios, a universidade *multicampi* não tem sido objeto de um número suficiente de estudos e pesquisas. (...) A autora observa que a configuração *multicampi* não é contemplada nas políticas governamentais e nos processos de planejamento e de expansão do ensino superior, embora instituições dessa natureza comportem uma profunda relação com seu contexto urbano e regional. (VERHINE, 2005, p. 13)

A autora trata da universidade *multicampi* buscando “identificar as relações entre a sua configuração organizacional e espacial, os indicadores de qualificação institucional e as condições - favoráveis ou não – para o cumprimento da sua missão” (2005, p. 15). Ela traz para o texto vários aspectos comuns e singulares de seis universidades estaduais *multicampi* localizadas em cinco estados do Brasil: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Ao tratar do caráter complexo e singular da instituição universitária, a pesquisadora observa os problemas oriundos de muitos fatores, “esses problemas também decorrem da precariedade e da inadequação das políticas para a educação superior em nosso país; da natureza da inserção da universidade na estrutura governamental e das interrelações que mutuamente estabelecem universidade e Estado” (FIALHO, 2005, p. 16). Registra, ainda, os problemas que são comuns às universidades públicas e que interferem no desempenho da instituição, notadamente “quanto à sua capacidade de gestão e que se relacionam, por exemplo, com o orçamento e o repasse financeiro, o apoio à pesquisa, o perfil acadêmico, o

dimensionamento do quadro docente e sua titulação, as condições de trabalho, o modelo gerencial, entre muitos outros” (FIALHO, 2005, p. 16).

Um trabalho importante pela expressividade em número de instituições públicas estaduais, distribuídas por todo o território nacional, pela ‘mostra’ que traz sobre universidades estabelecidas em regiões tão distintas, mas que apresentam problemas semelhantes, “num modelo universitário peculiar, quando comparado ao de universidades formadas por um só *campus*” (FIALHO, 2005, p. 109). Nesse sentido, esse livro se constitui numa contribuição valiosa para nossa pesquisa, quando trata da história da universidade brasileira, tendo como referência as universidades estaduais que se multiplicam em várias unidades, tratadas nesse trabalho por universidade *multicampi*.

Na Série-Estudos, periódico do Mestrado em Educação da UCDB, com publicações na área de educação, destaca-se a revista de número 16 (jul./dez. de 2003), pois trata de um dossiê sobre educação superior. O artigo: “Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul”, de Mariluce Bittar, Maria das Graças Martins da Silva e Tereza Christina Mertens de Aguiar Veloso (2003, p. 147 – 164), analisa “características do processo de interiorização nos dois estados mencionados” (2003, p. 28) e concluem que essas características “[...] estão em consonância com as políticas desencadeadas pela reforma do Estado que preconizam o alargamento da esfera privada e o encolhimento da responsabilidade do setor público estatal” (2003, p. 28). Considerando que o estudo proposto pretende caracterizar o segmento das universidades estaduais e o tema da expansão que se verifica no setor público está diretamente ligado ao assunto deste artigo, então, este colaborará para o desenvolvimento do trabalho. Ressaltando que o artigo surge do Projeto de Pesquisa desenvolvido no âmbito do GEPPE, ao qual esta proposta está vinculada. No decorrer deste texto, apresentam-se outros artigos da Série-Estudos, todos relevantes para o estudo.

Outra pesquisa que trata do tema de interesse desta proposta é a Tese de Doutorado intitulada “A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual” defendida por Agnaldo José da Silva, em 2008, na Universidade de Brasília, encontrada no site da UnB. Este estudo enfatizou a recente expansão da educação superior no estado de Goiás em face das políticas públicas estaduais para esse nível de ensino.

Mais precisamente, analisou a criação e a expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a implementação do Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). O autor apresentou como objetivo da pesquisa “[...] entender a lógica de estruturação e expansão da Universidade Estadual de

Goiás e (...) questiona a natureza das referidas políticas públicas adotadas por parte do governo estadual destinadas à educação superior no Estado de Goiás a partir de 1999” (SILVA, 2008, p. 21). Também justificou o objeto da seguinte forma: “[...] busca compreender a recente expansão da educação superior em Goiás nas suas inter-relações ou contrapontos com esse nível de ensino nos cenários internacional e nacional e mesmo nas suas conexões com outras esferas da vida social” (SILVA, 2008, p. 23). Apresenta como hipótese do trabalho: “[...] partindo do pressuposto de que a recente expansão e as transformações do sistema de educação superior do Estado de Goiás devem ser entendidas, ao menos em certa medida, como frutos das políticas públicas do governo estadual destinadas a esse nível de ensino” (SILVA, 2008, p. 21).

Nos procedimentos metodológicos, explicou que os capítulos que estruturam sua tese foram construídos com base em uma pesquisa bibliográfica sobre a educação superior nos cenários internacional, nacional e local e por meio de dados coletados na pesquisa de campo, bem como de dados oficiais, que se encontram disponíveis no sítio do MEC/Inep. Note-se que a pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários e entrevistas.

Nas considerações finais, o autor argumentou que:

[...] a expansão da educação superior em Goiás verificada nos últimos anos não seguiu uma única e mesma lógica. As políticas públicas adotadas por parte do governo estadual para esse nível não estiveram restritas a apenas um segmento da educação superior; antes, contemplaram tanto o setor público estadual, com a criação da UEG, quanto o setor privado, com a implementação do Programa Bolsa Universitária da Organização das Voluntárias de Goiás. A forma como a UEG se expandiu, a partir de uma estrutura *multicampi*, pode ter contribuído para um tipo específico de democratização do acesso à educação superior. Democratização não no sentido literal desse termo, mas no sentido de que essa instituição passou a redefinir as práticas escolares de uma considerável parcela de jovens que, por residirem em cidades do interior de Goiás, estavam alijados da educação superior. Atualmente está presente em cerca de 50 municípios [...]. A UEG, na prática, passou a se fazer presente não apenas nos 52 municípios onde possui uma unidade ou polo instalado, mas nestes e em todos os municípios circunvizinhos. (SILVA, 2008, p. 216-217)

Como resposta à hipótese de pesquisa, Silva afirmou que a expansão da educação superior em Goiás não seguiu uma única e mesma lógica, pois as políticas públicas do governo estadual não estiveram restritas a apenas um segmento, mas contemplaram dois: o setor público estadual com a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 1999, com a estrutura *multicampi* (unidades) e o setor privado com a criação de bolsas – OVG.

Concluindo que os dois setores contribuíram para expansão e reconfiguração desse nível no estado de Goiás, uma vez que antes da UEG havia educação superior em dez

municípios, depois, em 52. Essa expansão ocorreu predominante por meio da interiorização e a lógica seguida era de fixar o jovem em sua região de origem.

A relação desta Tese de Doutorado com a pesquisa proposta pode ser estabelecida na medida em que se observam pontos semelhantes da temática, tais como as categorias da democratização e da interiorização da educação superior por meio da expansão de universidade estadual na região Centro-Oeste.

A aproximação inicial com a produção científica aqui apresentada foi importante para evidenciar a relevância da pesquisa que se propõe a desenvolver, como objeto de Tese de Doutorado. Além disso, o vínculo ao Grupo de Pesquisa é de suma importância para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa uma vez que promove um fórum de discussões, palestras, apresentações e estudos sobre o tema das políticas públicas para a educação superior, contribuindo para o esclarecimento, fundamentação teórica e embasamento, proporcionando a troca de experiência entre os participantes; subsídio para a construção inicial da Tese de Doutorado.

2.2 A UEMS no contexto da criação do estado de Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul tem pouco mais de trinta anos. Um estado jovem, mas com muita história para contar e com grande potencial para a construção de seu futuro. Numa tarefa que reuniu esforço não só da classe política, mas de toda a sociedade civil, o processo histórico de divisão do antigo estado de Mato Grosso foi articulado e aconteceu após antigo desejo das elites militantes pela causa separatista.

Nesse estudo, importa conhecer a realidade local para contextualizar esse meio numa realidade maior, no caso, nacional. Por isso, é importante trazer um pouco da história desse estado, que nasceu com a expectativa de melhorar seu aspecto social, uma vez que dentre os elementos que sobressaíam à causa divisionista dos sulistas do estado de Mato Grosso era justamente a falta de recursos para serem aplicados na área social. Nas palavras de Marisa Bittar (2009, v. I, p. 363), “[...] os argumentos defendidos centravam-se, basicamente, nas críticas à ausência de aplicação de recursos financeiros na área educacional, a mais reivindicada entre todas as políticas sociais. Denunciavam o desprezo e o esquecimento a que o sul era relegado pelo Estado, [...]”.

De modo que a classe dirigente da parte sul do estado detinha superioridade econômica, mas reclamava de ter que enviar seus recursos para o centro e o norte, inviabilizando o crescimento dessa região. “Além da falta de assistência à saúde, criticavam

veemente a situação ‘da instrução pública’: enquanto o governo aparelhava o centro-norte de escolas, o sul se encontrava sem ‘um móvel’ do Estado [...] nem um livro (...). E os professores? Um ou outro com alguma competência” (BITTAR, 2009, v. I, p. 363). Com a divisão do estado, a promessa era de que haveria, então, instrução pública primária e secundária gratuitas suprimindo a necessidade de escolas na parte sul do estado, o que era cobrado desde os anos 1920 (BITTAR, 2009).

Ao tratar da trajetória da divisão do estado de Mato Grosso, Bittar (2009, vol. II, p. 23-24) afirma que: “Desde que começou o processo de povoação do sul de Mato Grosso por mineiros e paulistas, no século XIX, o regionalismo esteve presente. Isolados da capital do estado (...) esses povoados passaram a empregar a expressão ‘norte’ como sinônimo de Cuiabá”. Essa observação demonstra que o que propiciam esses regionalismos são as distâncias ou a própria configuração geográfica muito ampla dificultando o contato de um povoado com o outro ou com a capital do estado. Assim, surge na região sul, “O sentimento de que essa região deveria se apartar do restante do estado lhes pareceu ser a solução, mas nunca chegou a ser consenso nem mesmo entre a classe social que o engendrou: os grandes proprietários de terra” (BITTAR, 2009 vol. II, p. 25).

A autora esclarece que inicialmente o movimento divisionista foi uma manifestação esporádica de ideias que surgiam em meio aos conflitos de terra, mas que a partir de 1930, a causa se transformou e viveu um momento de maior expressão. Em 1932 os sulistas aderiram à rebelião dos paulistas contra o governo de Getúlio Vargas. “Fracassando o movimento, foi criada a Liga Sul-Mato-Grossense que expôs, pela primeira vez em documento, os motivos que levavam o sul a desejar a sua separação do norte. Uma petição foi encaminhada aos constituintes de 1934 pleiteando um ‘estado autônomo’” (BITTAR, 2009, vol. II p. 25). Embora essa petição tivesse sua justificativa, “[...] prevaleceu a concepção de integração nacional avessa a qualquer tipo de regionalismo e, por essa lógica, a ditadura de Getúlio Vargas rejeitou os anseios divisionistas” (BITTAR, 2009, vol. II, p. 26).

Depois de um período sem maiores discussões sobre o assunto, a população do estado, e mesmo a classe política, foi surpreendida com a divisão do estado de Mato Grosso. Foi exatamente “no contexto de uma outra ditadura que o divisionismo se conjugou a um interesse nacional: a geopolítica militar. Assim, (...) a criação de Mato Grosso do Sul só foi possível porque o regionalismo, finalmente, encontrou respaldo na política nacional” (BITTAR, 2009, vol. II, p. 26).

A partir daí, o general Ernesto Geisel encomendou estudos a vários órgãos do governo federal sobre o aspecto geopolítico do estado para respaldar sua decisão e efetivar a divisão,

procedendo a demarcação da linha divisória, que foi estabelecida segundo os aspectos ecológicos, econômicos e geográficos (BITTAR, 2009).

A justificativa apresentada pelo governo federal para realizar o desmembramento¹³ foi de que o antigo estado de Mato Grosso ocupava área geográfica muito extensa e estava naturalmente dividido por marcante diversidade ecológica, o que dificultava a sua administração. Enquanto a região norte, na entrada da Amazônia, era coberta por florestas, a região sul era formada por campos, nela se encontrando a maior parte do complexo do pantanal (BITTAR, 2009).

Em 24 de agosto de 1977, o Presidente da República Ernesto Geisel enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei Complementar de criação do novo Estado. Votado o projeto de Lei em setembro de 1977, pelo Congresso Nacional, em 11 de outubro do mesmo ano, o Presidente assinou, em solenidade histórica, a Lei Complementar n. 31 criando o estado de Mato Grosso do Sul pelo desmembramento de área do estado de Mato Grosso. Portanto, a data marcante da criação do novo estado ficou estabelecida em 11 de outubro de 1977 (BITTAR, 2009).

Mais tarde ocorreu a instalação do novo estado, que em primeiro de janeiro de 1979 passou a existir como membro da federação. De modo que nesse período de pouco mais de um ano foi preparada toda a legislação pertinente ao novo estado.

Junto com o novo estado surgiu a expectativa de grande desenvolvimento. No discurso de criação, o Presidente da República lembrou a árdua tarefa que seria criar dois estados, uma vez que Mato Grosso era parte de grande potencial, porém, menos desenvolvida. Teria, pois, que enfrentar novos problemas, pela necessidade de suprimento de novos recursos para compensar o que perdera com a separação (BITTAR, 2009).

Para Mato Grosso do Sul foi escolhida Campo Grande como capital, dando início à tarefa de se estabelecer os Poderes instituídos para a formação do novo Estado-Membro¹⁴.

¹³A divisão do estado surpreendeu a população e também as autoridades que administravam Mato Grosso. Bittar (2009, v. I, p. 325) explica que “inicialmente designa o processo de desmembramento e não de divisão, pois o fato já consumado decorrerá de razões estratégicas para estimular o desenvolvimento dos dois estados. É sutil, mas eficiente essa mudança de nomenclatura, pois no termo desmembramento fica implícito que Mato Grosso perderá uma parte de seu território sem ser consultado, portanto, o governo estadual não poderia ser responsabilizado”.

¹⁴O Estado-Membro é tradicionalmente instituição estrutural do Estado Federal, caracterizando-se pela autonomia governamental, organizacional e político-administrativa. Observando a estrutura territorial interna, a Constituição Federal de 1988 prevê a possibilidade da criação de novos Estados-Membros no § 3º do art. 18, ao estabelecer que os Estados possam incorporar-se entre si, subdividir-se ou desmembrar-se para se anexarem a outros, ou formarem novos Estados, mediante aprovação da população diretamente interessada, através de plebiscito, e, ainda, do Congresso Nacional por meio de Lei Complementar Federal específica (MORAES, 2005, p. 643).

O novo estado formou-se da divisão do estado de Mato Grosso, que sofreu desmembramento. Segundo Alexandre de Moraes (2005, p. 643) “[...] consiste em separar parte de um Estado-Membro, sem que ocorra a perda da identidade do ente federativo primitivo. Assim, significa separação de parte do Estado-originário, sem que ele deixe de existir juridicamente com sua própria personalidade primitiva”. Nessa hipótese, houve alteração na composição da Federação, com o acréscimo de um novo Estado-Membro denominado Mato Grosso do Sul.

Surge, então, a necessidade de criar normas legais disciplinadoras da divisão do estado de Mato Grosso e toda a estruturação do novo estado. Não é possível presumir que a formação desse estado novo se resume na obra comum do povo, mas de compromisso entre toda força política e social reunidos na organização fundamental do novo estado. Políticos e população tinham nas mãos a chance de desenvolver um “grande projeto”. Nas palavras de Bittar (2009, v.I, p. 365) “[...] a concepção de estado do primeiro governador de Mato Grosso do Sul, Harry Amorim Costa, com ênfase no planejamento participativo, eficiência e racionalidade da máquina governamental (...) forneceu os ingredientes que faltavam para a idealização de um ‘estado-modelo’”. E essa tese foi muito bem recebida pela população, que ainda espera por sua viabilidade, pois “[...] apesar de relativizada, não foi abandonada” (BITTAR, 2009, v.I, p. 366.).

Com a divisão, Mato Grosso do Sul nasceu com 55 municípios integrados em sete microrregiões homogêneas, “totalizando 350.549 km², que o colocavam na posição de sétimo estado brasileiro nesse quesito. Esses municípios possuíam, em 1970, um milhão de habitantes, sendo 453 mil na zona urbana e 547 mil na rural, e densidade demográfica de 2,85 habitantes por metro quadrado” (BITTAR, 2009, v. II, p. 28-29). Historicamente vinculado à região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul teve na pecuária, na extração vegetal e mineral e na agricultura as bases de um acelerado desenvolvimento iniciado no século XIX.

Os dados de 2010 indicam que Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste, está inserido em duas grandes bacias hidrográficas do planalto brasileiro: a do rio Paraná e a do rio Paraguai, sobre o aquífero Guarani, uma das maiores reservas de água doce do mundo, possui 357.124, 962 km² ocupando atualmente o sexto lugar em extensão territorial no país. O que corresponde a 4,19% da área total do Brasil e 22,23% da área do Centro-Oeste. Tem como limites os estados de Goiás ao nordeste, Minas Gerais ao leste, Mato Grosso ao norte, Paraná ao sul e São Paulo ao sudeste, além da Bolívia ao oeste e do Paraguai ao oeste e ao sul. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul)

Mato Grosso do Sul conta com 2.449.341 habitantes, dados do Censo 2010, com densidade demográfica de 6,86 hab./km², sendo que a população urbana do estado, a partir dos anos 1980, apresenta um acentuado crescimento. Apesar das atividades rurais exercerem forte influência, o crescimento urbano cresce em harmonia com a agropecuária, que é proporcionalmente muito forte, pois se modernizou nos últimos anos e favoreceu a migração do campo para as cidades. (www.ms.gov.br – SEMAC)

A população de Mato Grosso do Sul tem crescido a altos níveis desde a década de 1870, quando o estado passou a ser efetivamente povoado. Entre a década de 1940 e o ano de 2008, a população aumentou quase dez vezes, ao passo em que a população do Brasil, no mesmo período, aumentou pouco mais que quatro vezes. Isso, no entanto, não ocorre devido a uma alta taxa de natalidade no estado, mas à grande quantidade de migrantes de outros estados ou imigrantes em Mato Grosso do Sul. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2005, 30,2% da população residente no estado não era natural daquela unidade da federação. O crescimento do estado também se deve aos bons indicadores sociais de qualidade de vida, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2007, de 0,830, ocupava o sétimo lugar no país, é considerado elevado. A taxa de analfabetismo de 8,1%, no estado, ocupa o oitavo lugar no país. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul)

Com os indicadores atuais, Mato Grosso do Sul é considerado um “bom lugar para viver”, pois as áreas sociais vêm melhorando e a condição de vida da população tem crescido. O que não significa que não tenha muito que fazer para promover o desenvolvimento do estado, pois esse ocorreu num lento processo até chegar aos índices atuais. (www.ms.gov.br – SEMAC) Esse é um trabalho de construção que envolve os poderes constituídos, mas também depende da reivindicação de toda a sociedade organizada, buscando expressar os verdadeiros anseios da comunidade e da sociedade civil.

É de se pensar que com o nascimento de um novo estado surge também toda a estrutura de prestação de serviços públicos à população em um nível de excelência desejável pela comunidade, mas não é bem assim que acontece. De fato, toda a infraestrutura do novo estado teve de ser criada e, para isso, o governo assumiu grandes dívidas e o que era para ser uma administração técnica, com menos burocracia, acabou assumindo os mesmos problemas que assolavam o antigo estado de Mato Grosso.

Esse processo histórico de construção foi ainda mais difícil na área da educação, um dos motivos que impulsionavam a ideia divisionista, a educação como direito de todos tem sido atendida pelo poder público, sendo responsável pela educação pública, tratada nos níveis

iniciais, a educação básica no estado atinge a maioria da população. Mas a educação superior continua de difícil acesso em Mato Grosso do Sul, principalmente se comparada a outros estados e mesmo ao país.

Para compreender o comportamento da educação superior em Mato Grosso do Sul será preciso buscar na história como vem sendo discutida, implementada, ampliada e disponibilizada para a população do estado.

De acordo com os estudos de Mariluce Bittar (2002, p. 1), os primeiros passos para implantar a educação superior na região sul do antigo estado de Mato Grosso surgiram nos anos 1950, como iniciativa dos padres salesianos, que já desenvolviam seus trabalhos na região:

Aos poucos sua influência expandiu-se para todo o estado e o trabalho de educação com jovens e adultos tornou-se uma das suas principais frentes. Em 1924 estabeleceram-se em Campo Grande e, em 1929, fundaram o Ginásio Dom Bosco – conhecido como o melhor estabelecimento de ensino da região. Em 1949 iniciaram os primeiros passos na direção do ensino superior – até então, apenas acessível nas grandes capitais brasileiras; este sonho concretizou-se em 1961, com a implantação dos cursos de letras e pedagogia e a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras. Daquela data em diante a expansão educacional e a influência salesiana no cenário do estado tornou-se cada vez mais forte; com a divisão de Mato Grosso e o nascimento do novo estado – Mato Grosso do Sul – os salesianos projetaram e lutaram pela aprovação da primeira universidade salesiana do país, a Universidade Católica Dom Bosco, conseguindo sua aprovação em 1993.

Ao descrever a influência da congregação salesiana para a história da educação na região sul de Mato Grosso, a pesquisadora afirma que a atuação dos salesianos não se limitou à educação básica, mas que ao se firmarem nesse nível, a própria população reivindicou o nível mais elevado, uma vez que morava distante da capital, único lugar onde havia esse nível de ensino. Afirma que “[...] com o respaldo da própria população, desejosa de cursar o terceiro grau, os padres iniciaram a luta pela criação e funcionamento dos primeiros cursos de ensino superior (...) em todo o estado de Mato Grosso, até o início da década de 60, havia apenas o curso superior de Direito na distante capital, Cuiabá” (BITTAR, 2002, p. 8).

Como pôde ser observado, a disputa divisionista não era apenas questão política, mas econômica e, conseqüentemente, atingia outros setores da sociedade. O que ocorreu também na área da educação superior, quando os sulistas tentaram criar uma universidade pública nessa região, pois só existia faculdade na capital do estado, Cuiabá. Como afirmado acima, os salesianos fundaram a primeira faculdade em Campo Grande, em 1961, com a implantação dos cursos de Letras e Pedagogia na Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras.

Fazendo um breve contexto histórico da educação superior em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no artigo onde apresentam resultados parciais do Projeto Integrado de Pesquisa denominado: “Processo de Expansão e Interiorização da Educação Superior na Região Centro-Oeste – as marcas da mercantilização do ensino”, Bittar, Silva e Veloso (2003, p. 149) afirmam que em 1964 o MEC anunciou a criação de uma universidade pública federal em Mato Grosso com sede em Cuiabá, capital do estado, mas Campo Grande reivindicou para a cidade o direito de sediar essa universidade alegando seu desenvolvimento econômico. “Prevaleceu o respeito do governo federal, militar (...) e Cuiabá ficou como sede da UFMT, em fins de 1969. Contudo, o governador Pedro Pedrossian, que era sulista, criou imediatamente a Universidade Estadual de Mato Grosso” (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003, p. 149), que hoje é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, fato que aconteceu em janeiro de 1970.

A divisão do estado suscita a necessidade de criar um sistema de ensino superior no novo estado, que contava na época apenas com uma universidade pública, a fim de atender a demanda que surgia com o aumento da população, que também precisava de novos serviços de infraestrutura, principalmente com relação às políticas básicas. “Os impactos desse crescimento refletiram-se em todos os setores econômicos e sociais nos dois estados e na educação superior não foi diferente: a expansão do número de instituições, de cursos de graduação, de matrículas e de vagas, seguindo a tendência nacional, revelou-se (...) no setor privado” (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003, p. 150).

Após a divisão do estado, em 1978, houve eleições para deputados federais e estaduais e uma Assembleia Constituinte foi formada para elaborar a nova Constituição Estadual e nessa Constituição surgiu o embrião para dar novas dimensões à educação superior.

Sobre esse início, Bittar, Rodriguez e Almeida (2006, p.28) afirmam que “[...] a criação do novo estado trouxe várias transformações para o ensino superior, entre elas a federalização da Universidade Estadual de Mato Grosso, UEMT, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS [...]”; o que ocorreu em 1979, junto com a expansão dessa Universidade em mais dois *campi* nos municípios de Coxim e Paranaíba, além dos que já estavam implantados nas cidades de Corumbá, Três Lagoas, Aquidauana e Dourados.

As mesmas autoras enfatizam que “Os anos 1980 registraram expansão quantitativa no ensino superior no novo estado da federação, mas foram nos anos 1990 que as características da expansão e da privatização mais se acentuaram [...]” (BITTAR; RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2006, p. 29).

É no contexto histórico da divisão e criação do novo estado que surge novamente a ideia da criação da universidade pública estadual, nos moldes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), uma instituição pensada para o contexto de Mato Grosso do Sul, como unidade de formação econômico-social e como um dos componentes do processo mais amplo de expansão da educação superior, principalmente, visando ao desenvolvimento do interior do estado.

O modelo da criação dessa universidade pública priorizava a interiorização do ensino no sentido de atender a uma clientela específica, que necessitava de formação e qualificação, mas que devido às dificuldades geográficas e sociais dificilmente teria acesso ao ensino superior (<http://www.uems.br>).

A ideia de implantação da universidade com múltiplas unidades de ensino tinha como objetivo atender à demanda local e regional para qualificar, preparar e atualizar recursos humanos, a fim de possibilitar maior interferência do estado de Mato Grosso do Sul nas questões que dizem respeito a sua contribuição no avanço da ciência e da tecnologia, em nível regional e nacional (<http://www.uems.br>).

A trajetória da UEMS, criada oficialmente em 1994, certamente foi afetada pela ação política desenvolvida em tom de disputa de poder político, mediada pela condução dos políticos de um lado e as comunidades envolvidas de outro lado, e a conjugação dos mais diversos fatores históricos da época que demonstram que as condições objetivas para a criação dessa universidade pública já era uma realidade necessária há muito.

Fazer o registro do processo histórico da criação, instalação e desenvolvimento da UEMS como parte da história da sociedade sul mato-grossense e da conjuntura em que está inserida é importante para perceber, hoje, os dilemas que a universidade enfrenta, além de estabelecer qual sua contribuição para o desenvolvimento das regiões onde ela foi instalada.

Acredita-se que a análise do cenário político e das decisões tomadas reflète sua trajetória, suas dificuldades e opções nesses dezoito anos de existência, determinando seu perfil atual. Para isso, a pesquisa deverá observar o critério que parte de uma exposição que vai do universal para o mais particular, do contexto mais amplo para se chegar ao institucional, que é o objeto da pesquisa.

Dentro do cenário mais amplo, é importante buscar a construção do projeto que estabeleceu a UEMS como universidade pública, tendo como preocupação central a ampliação da educação superior para compreender as características de que se revestiu essa Instituição, que foi pensada para uma situação específica de interiorização e expansão da educação superior; com vistas à democratização desse nível de ensino num estado que acabara

de ser criado com um panorama político e econômico promissor e idealizado para ser um dos mais prósperos do país.

É nesse contexto que aconteceu o anúncio da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

2.3 Evolução histórica da criação da UEMS

Retomar os antecedentes históricos da criação e desenvolvimento da instituição pública denominada Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), abordando aspectos distintos da realidade institucional dessa Universidade, que se divide em 15 unidades estabelecidas em distintos municípios, portanto, cada unidade enfrentando realidades e distanciamentos diferentes, representa o primeiro passo para situá-la na realidade educacional regional e brasileira em nível de educação superior.

A UEMS foi prevista pela Constituição Estadual de 1979 e confirmada pela Constituição de 1989, em conformidade com o disposto no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias da Constituição Estadual de 1989, que estabelecia a criação da Universidade, com sede na cidade de Dourados, cuja instalação e funcionamento deveriam ocorrer no início do ano letivo de 1992. Mas a Lei que autorizou o Poder Executivo a instituir a Universidade foi aprovada em 20 de dezembro de 1993. A Lei n. 1.461/93 autorizou o Poder Executivo a instituir e implantar, sob a forma de Fundação, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, “com foro na cidade de Dourados e gozo de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar”. Essa Lei afirma que a Universidade tem por objetivo “ministrar o ensino superior de graduação e pós-graduação, promover a extensão universitária e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes.” Rege-se por seu Estatuto, oficializado por meio do Decreto Estadual nº 9.337, de 14 de janeiro de 1999, é mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e atualmente está vinculada à Secretaria do Estado de Meio Ambiente, das Cidades, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia (<http://www.uems.br/portal/historia.php>).

Inicialmente, criada com a missão de “gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização, e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino”, o governo nomeou uma Comissão de Implantação com a finalidade de moldar uma proposta de Universidade voltada para atender as necessidades regionais e contribuir para o desenvolvimento do interior do Estado. Para cumprir esta determinação, buscando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas

administrativas e a fragmentação das ações institucionais, a UEMS adotou “três estratégias diferenciadas: rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; criação de unidades de universitárias em substituição ao modelo de campus e estrutura centrada em coordenações de cursos ao invés de departamentos”. Inicialmente, foi adotado um modelo de rotatividade dos cursos, de modo que no município onde fosse sanada a deficiência de determinado profissional, o curso poderia ser transferido para outra Unidade, com o conseqüente início de outro curso naquela Unidade. “A extinção da rotatividade dos cursos nas Unidades – sistema adotado até 2002 – e a conseqüente fixação do professor em unidades específicas possibilitaram que este estivesse mais presente na Unidade”, com o desenvolvimento efetivo do conjunto de ações que envolvem o ensino, conduzem à pesquisa e se revertem na extensão, “beneficiando a comunidade e trazendo, como retorno, o conhecimento científico.” Esse modelo de instituição descentralizada permitiu que milhares de alunos ingressassem na educação superior (www.uems.br/portal/perfil).

Quando surgiu a proposta de uma universidade dividida em diversas unidades, a pressão exercida pela ação de grupos externos, políticos dos diversos municípios interessados e suas comunidades locais foi ganhando forças e gerando um novo cenário político articulado no sentido de reivindicar a presença da universidade no local. Após muitas reuniões e embate políticos com as comunidades locais, foram definidas as necessidades regionais e se chegou à concepção de uma Universidade “voltada para **a interiorização da educação superior, alicerçada na pesquisa e na extensão, respaldada na política de educação do Estado, que à época se propunha a reduzir as disparidades do saber e alavancar o desenvolvimento regional**”. (www.uems.br/portal/historia.php, grifo nosso.)

Desde sua criação, a UEMS priorizou a democratização do acesso a educação superior pública, interiorizando suas Unidades para mais próximo das demandas, fortalecendo assim “a educação básica pela interferência direta no atendimento às necessidades regionais, principalmente de formação de professores, com a finalidade maior de equalizar a oferta da educação superior no Estado em oportunidades e qualidade” (Relatório CPA – UEMS – 2008-2010. www.uems.br).

As forças políticas e as condições históricas foram delineando o caminho e permitindo que a UEMS fosse incorporando novas características e perdendo outras até chegar ao que é hoje.

A lógica de estruturação em unidades isoladas traz diversas implicações no dia a dia do funcionamento da Universidade tanto na organização acadêmica quanto na administrativa

e esse delineamento ainda se constitui num ponto de dificuldade. Caracterizar a organização, distribuição e funcionamento dessas unidades, ou *campi*, por suas propriedades e peculiaridades, pelo número expressivo de unidades distribuídas nesse sistema por todo o estado, com dimensões geográficas significativas exige adaptações constantes, envolvendo toda a Universidade. Credo que essa caracterização representa o próprio crescimento da Universidade e, portanto, a consolidação de sua presença no interior do estado, busca-se identificar esse desenvolvimento com o movimento de expansão da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul.

De forma que a pesquisa trará indicadores do crescimento do número de cursos, de alunos matriculados, de trabalhadores nessa Instituição, desde sua criação à data estabelecida para o período de estudo.

A utilização da palavra crescimento da Universidade nesta proposta de pesquisa se deve ao fato de que é possível observar o movimento expansionista ocorrido na última década (de 2000). No ato de sua criação, a UEMS oferecia 12 cursos com 18 ofertas em 15 municípios onde estava localizada: Dourados (Enfermagem e obstetrícia), Amambai (Letras), Aquidauana (Zootecnia), Cassilândia (Letras e Matemática), Coxim (Biologia), Glória de Dourados (Matemática), Ivinhema (Pedagogia), Jardim (Biologia), Maracaju (Administração Rural e Matemática), Mundo Novo (Biologia), Naviraí (Matemática), Nova Andradina (Letras), Paranaíba (Direito), Ponta Porã (Administração: Comércio Exterior) e Três Lagoas (Direito), com oferta de 800 vagas.

Em 1997, a UEMS, que continuava instalada nos 15 municípios, oferecia 19 cursos de graduação, 840 vagas, contava com 1.319 acadêmicos matriculados nos cursos de graduação, observando apenas a troca da Unidade de Três Lagoas, que deixou de existir com a Resolução CEPE/UEMS nº 040, de 24 de maio de 1996, estabeleceu a extinção da Unidade Universitária de Três Lagoas a partir do mês de agosto daquele ano, uma vez que o único curso ofertado – Direito – passou a ter a demanda atendida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ambas funcionavam no mesmo local. Em 2001, por meio da Resolução COUNI-UEMS nº 184, de 10 de outubro de 2001, foi criada a Unidade Universitária de Campo Grande, com a finalidade de atender à demanda do curso de graduação Normal Superior cuja oferta passou a ser extinta gradativamente no processo seletivo vestibular dezembro de 2007.

Em 2010, a universidade permanece nos mesmos municípios com a oferta de 64 cursos de graduação em funcionamento, dos quais 37 são de Licenciatura, 23 Bacharelados e quatro tecnológicos.

Num breve panorama, a UEMS apresenta em 2010:

| Professores | Efetivos | | | Convocados | Cedidos | Total |
|---------------------------------|----------|---------|---------------|------------|---------|-------|
| | Doutores | Mestres | Especialistas | | | |
| | 162 | 165 | 40 | 231 | 19 | 617 |
| Técnicos Administrativos | 316 | | | | | |
| Alunos matriculados | 7.501 | | | | | |
| Vagas oferecidas | 2.350 | | | | | |

Quadro elaborado pela autora com base no Relatório CPA-UEMS 2008-2010- (www.uems.br. Acesso em 20/11/2011).

Conta com 367 professores efetivos, sendo 162 doutores, o que corresponde a 44% do total, 165 mestres que somam 45% do total e apenas 40 professores, ou seja, 11% são especialistas. São 231 professores convocados e 19 cedidos por órgãos públicos para a Universidade.

Tabela 11: Evolução do número de Cursos em funcionamento, número de alunos matriculados e número de egressos no período 2007 a 2010.

| Cursos de graduação* | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Número de Cursos | 50 | 51 | 54 | 64 |
| Discentes matriculados | 7.057 | 7.095 | 7.107 | 7.501 |
| Vagas abertas pelo vestibular** | 1.670 | 1.770 | 1.850 | 2.350 |
| Discentes formados*** | 871 | 882 | 1.136 | 824 |

Tabela elaborada pela autora com base no Relatório CPA-UEMS 2008-2010- (www.uems.br. Acesso em 20/11/2011).

(*) Refere-se ao total de cursos em funcionamento, leva em consideração também as turmas em extinção e as novas turmas abertas.

(**) Refere-se ao vestibular que ocorre no ano anterior, e.g. as vagas oferecidas em 2010 foram abertas no vestibular de dezembro de 2009.

(***) Refere-se aos alunos concluintes no final do ano letivo com colação de grau no ano seguinte, e.g. os alunos formados em 2010 colaram grau em 2011.

A Tabela 11 apresenta o crescimento da UEMS nos últimos quatro anos. É possível observar a constante evolução da oferta de vagas e, retomando a primeira oferta em 1994, que foi de 830 vagas, houve um crescimento de 183% ao longo da história da UEMS. Nesse mesmo sentido, o número de cursos vem crescendo constantemente, em 2010 havia 64 cursos,

se comparados aos 18 Cursos oferecidos em 1994¹⁵, houve crescimento de 355,5% no período.

Tabela 12: Evolução do número de alunos matriculados por modalidade de Cursos de Graduação - 2007 a 2010.

| | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | |
|---------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| Modalidades | Curso | Matrícula | Curso | Matrícula | Curso | Matrícula | Curso | Matrícula |
| Licenciatura | 32 | 3.866 | 33 | 3.865 | 35 | 3.398 | 37 | 3.709 |
| Bacharelado | 18 | 3.191 | 18 | 3.230 | 19 | 3.709 | 23 | 3.606 |
| Tecnológico | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 186 |
| Total | 50 | 7.057 | 51 | 7.095 | 54 | 7.107 | 64 | 7.501 |

Tabela elaborada pela autora com base no Relatório CPA-UEMS 2008-2010- (www.uems.br.Acesso em 20/11/2011).

A tabela 12 demonstra a vocação da UEMS de oferecer cursos de Licenciatura, “com uma proposta de universidade que tivesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado”. Embora tenha se desenvolvido na oferta dos Cursos de Bacharelado, com a quantidade equiparada de alunos matriculados nas duas modalidades. Uma novidade surgida em 2010 foi a criação dos cursos tecnológicos, atendendo às exigências atuais do mercado de trabalho.

Desde sua criação, a UEMS priorizou a democratização do acesso à educação superior pública interiorizando suas Unidades para mais próximo das demandas “fortalecendo, assim, a educação básica pela interferência direta no atendimento às necessidades regionais, principalmente de formação de professores, com a finalidade maior de equalizar a oferta da educação superior no Estado em oportunidades e qualidade”. (Relatório CPA-UEMS 2008-2010. www.uems.br.Acesso em 20/11/2011).

Uma diferenciação presente nos cursos de graduação da UEMS reside no fato de se oferecer a maioria de seus cursos no turno noturno. Em 2010, foram registradas 4.565 matrículas nos 34 cursos noturnos, enquanto havia apenas nove cursos no período matutino, com 1.076 matrículas efetivadas e cinco cursos vespertinos com 415 discentes matriculados. Oferece, ainda, 16 cursos em tempo integral totalizando 1.445 matrículas nesses cursos.

No ano de 2010, a UEMS contava em seu quadro de estudantes com cerca de 85% de egressos de escolas públicas, oriundos de famílias que ganham até três salários mínimos, o que demonstra que esta universidade vem cumprindo seu intento de gerar educação gratuita,

¹⁵ Observando que a UEMS foi criada em 1993 e em 1994 ela nasce nas salas de aula das 15 Unidades fundadoras com a oferta dos primeiros Cursos de Graduação (www.uems.br.Acesso em 20/11/2011).

pública e de qualidade. Com esta preocupação, a UEMS oferece em seu vestibular acesso em regime de cotas, garantindo 30% de suas vagas para negros e indígenas, com base na Lei Estadual nº 2.605, de seis de janeiro de 2003, que dispõe sobre a reserva de 20% do total de vagas dos cursos de graduação ofertados para candidatos negros, e a Lei Estadual nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que trata da reserva de vagas aos vestibulandos indígenas da UEMS, em percentual de 10% do total de vagas dos cursos de graduação. O uso do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também é considerado no cálculo de sua nota para ingresso na UEMS, substituindo a nota da redação e de conhecimentos gerais. Para garantir ainda a permanência dos alunos nos cursos de graduação, são oferecidas bolsas de auxílio e estímulo, além de auxílio psicológico para que o aluno com dificuldades financeiras não desista de estudar. (Relatório CPA-UEMS 2008-2010. www.uems.br. Acesso em 20/11/2011).

Esta Universidade também oferece cursos de Especialização e de Mestrado. Desde sua fundação, a UEMS busca implantar e consolidar cursos de Pós-Graduação, tanto *lato-sensu* quanto *stricto-sensu*. Atendendo à política de criação e expansão da Pós-Graduação, no período de 2007 a 2010, inicia o oferecimento de dois Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu*. Destaque-se que em 2011 foram implantados mais quatro Programas de Mestrado, o que totalizam seis Programas (Agronomia, Educação, Letras/Linguística, Recursos Naturais e Zootenia) reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com conceito três. Registre-se que os Programas de Mestrado contavam com 45 alunos matriculados em 2010, sendo que praticamente todos com bolsas de estudos concedidas pela CAPES, UEMS ou Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul (Fundect). Desses 45 alunos, seis já concluíram o Curso.

Em relação ao programa de Pós-Graduação *stricto-sensu*/Doutorado previsto para ser oferecido até 2013 (PDI 2009-2013) foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEMS a criação do curso de Doutorado em Agronomia, área de concentração Produção Vegetal, pela resolução CEPE-UEMS n. 1.005, de 11 de junho de 2010, que está tramitando. Quanto à oferta dos cursos de Pós-Graduação *lato-sensu*, existem sete cursos de especialização em andamento, com 201 alunos matriculados e 58 alunos concluintes (Relatório CPA/2008-2010, 2011, p. 12-19).

Os números apresentados são resultados de políticas de expansão interna da UEMS que respondem ao interesse das comunidades, que reivindicam a presença da educação superior no interior do estado. Estudar como isso ocorreu, tendo como pressuposto que essa

expansão resulta do processo de interiorização dessa Universidade é proposta desse Projeto de Pesquisa.

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Analisar o processo de interiorização das universidades estaduais e a democratização da educação superior, por meio da ampliação de seu acesso, especificamente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no período de 1993 – 2010.

3.2 Específicos

- Identificar as políticas públicas de educação superior, no Brasil, com ênfase para as políticas de ampliação do acesso;
- Investigar o processo de interiorização da UEMS, no contexto da expansão da educação superior brasileira;
- Compreender o processo de criação e expansão da UEMS, explicitando seus propósitos no âmbito das políticas estaduais de Mato Grosso do Sul;
- Investigar a relação entre o processo de interiorização da UEMS e a democratização da educação superior em Mato Grosso do Sul, por meio da ampliação do acesso.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

A produção do conhecimento não é uma ação isolada, nas palavras de Alves-Mazzotti: “É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (2004, p. 180). Por essas razões, é preciso apresentar neste projeto uma primeira revisão da literatura, “ainda que sem o aprofundamento que será necessário ao longo da pesquisa” (2004, p. 180).

Com base nas orientações recebidas a cada encontro para orientação foi-se aprofundando o estudo das leituras indicadas, somando à bibliografia estabelecida pelo Programa, com o intento de percorrer o caminho que levava à temática escolhida. Num estágio inicial de investigação, de aprendizagem de como ser uma pesquisadora no processo de desenvolvimento da pesquisa, o que permitiu a construção deste Projeto.

Para compreender a política de expansão da educação superior foi necessário buscar leituras específicas e começar por aspectos fundamentais sobre o tema, entender o que são políticas públicas educacionais, no contexto histórico do neoliberalismo, que era a política econômica vigente no período delimitado para a pesquisa (1993 – 2010); depois, orientar as leituras para o foco deste estudo que é a educação superior.

A importância de trazer o contexto histórico para este trabalho reside no fato de poder apresentar uma visão macroeconômica que determina e contextualiza a organização social e política do mundo, uma vez que essas condições é que configuram o papel do Estado¹⁶ no desenvolvimento global. Primeiro, é preciso conhecer a lógica do papel do Estado no sistema macroeconômico para, depois, compreender o desempenho do Estado brasileiro em face da reestruturação global em que se organiza o mundo atualmente. Só então, alcançar as consequências dessas mudanças nos planos político e econômico para a política educacional brasileira.

Na afirmação de Ianni (2011, p. 404) “a História também precisa ser trabalhada, precisa ser verificada, e o conhecimento resulta desse diálogo, dessa batalha.” Na exposição do tema, Ianni explica a “teoria dialética da sociedade”, sobre a necessidade de entender que a sociedade se desenvolve criando múltiplas situações e continuamente; “recriando múltiplas micro-regiões que dão aos indivíduos a ilusão de que há espaços nos quais os indivíduos se situam, se definem”, apresentando um fato como se fosse um modo de “esgotar a realidade” (2011, p. 401). Para o professor, o pesquisador não deve apenas conhecer o fato, “sem a preocupação de verificar quais são as implicações, as ressonâncias desses singulares, dessas configurações particulares, num todo que é a realidade” (2011, p. 401). Para ele, essa é uma tendência do pensamento no século XX, que “implica no abandono do globalizante, da visão integrativa da realidade social” (2011, p. 401). Isso quer dizer que quando o pesquisador deixa de lado a “visão globalizante”, implica numa “perda de historicidade do social”, elemento importante na pesquisa. Mesmo que a pesquisa trate de uma “estrutura micro” é preciso explicar a maneira pela qual essa estrutura se constitui, “porque têm a ver com a sociedade” e não é possível estudar estruturas, fatos “cada vez mais isoladamente, pois são processos que operam no conjunto da sociedade” (2011, p. 401).

É preciso considerar a realidade histórica, porque “os fatos não estão inocentes”, ao contrário, “a realidade está sempre impregnada, recoberta de interpretações, que precisam ser desvendadas para que possamos explicar o real” (IANNI, 2011, p. 402). É por esse

¹⁶ O conceito de Estado deverá ser estudado com a devida atenção no decorrer da pesquisa.

compromisso de interpretação da realidade que se chega à construção da categoria: “A categoria se constrói, as categorias se constroem pela reflexão que, ao mesmo tempo em que vai articulando as relações, os processos das estruturas que constituem o seu objeto, essa reflexão confere ao objeto uma nova realidade; entra na constituição do objeto” (IANNI, 2011, p. 404).

Para Ianni, a categoria vai se construindo pela reflexão e é essa reflexão que permite ao pesquisador conhecer o fato, “desvendar relações, processos e estruturas que constituem esse fato, a fim de alcançar o concreto pensado” (2011, p. 406); alertando que a categoria não deve ser “transposta e aplicada de modo ingênuo”, mas é preciso que a pesquisa que se queira fazer “recrie a categoria naquela conjuntura” que estuda (2011, p. 406).

Nesse sentido, Michael Löwy, referindo-se à definição do método dialético, acrescenta: “Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais” (1985, p. 15). De modo que é preciso considerar a historicidade e a transitoriedade de todos os fenômenos sociais, pois “para entender os processos de transformações sociais do mundo, precisamos ver o que estava acontecendo na história social e econômica dessas épocas” (1985, p. 16).

Michael Löwy traz a “idéia dialética de que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas (...), todas as interpretações da realidade têm de ser vistas na sua limitação histórica” (1985, p. 15). O que não significa ter de estudar toda a realidade, coisa impossível, mas é preciso ter “a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”. Explicando que o princípio da totalidade como categoria metodológica é essencial para compreender as transformações que sofreram o fato que está sendo estudado, pois este não é um elemento isolado, desvinculado da história e da economia política.

Por estas razões é que para introduzir a temática de estudo da pesquisa, importa conhecer o contexto histórico, social e político do período compreendido na proposta (dos anos 1993 a 2010), exigindo também a análise do contexto da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos, que acabam refletidos nas políticas sociais e, por consequência, nas educacionais que são implantadas no país.

De modo que para chegar nesse espaço que constitui a pesquisa, que traz o tema do segmento das universidades estaduais, no âmbito da educação superior pública, no contexto sócio-histórico e político do neoliberalismo, com o objetivo de conhecer se as universidades

estaduais democratizam o acesso à educação superior, é necessário buscar elementos para a contextualização do objeto de estudo. Para isso, é preciso apresentar qual era o referencial teórico que fundamentava o modelo econômico, social e político, inserido num sistema maior, de redefinição do Estado, que passava por reestruturação para superar a crise estrutural do capitalismo, com a adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social que têm início, no contexto dessa crise, na década de 1970, no Brasil.

Desta forma, é importante buscar as raízes do modelo neoliberal com a finalidade de mostrar como foi ocorrendo esse processo político até os anos delimitados para a pesquisa. Seguindo essa lógica, será possível percorrer os movimentos que provocaram as reformas que delinearam as políticas públicas propostas para a educação no Brasil, especialmente na educação superior. Só então, tratar do objeto de estudo, ou seja, o fenômeno da expansão e interiorização das universidades públicas estaduais, por meio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Este esforço inicial de busca do processo histórico se assenta na necessidade de conceituar a metodologia dentro da dinâmica que o desenvolvimento da pesquisa exigirá, isso porque o objeto das ciências sociais é histórico. Conforme Minayo (1996, p. 20), as sociedades humanas existem num determinado espaço e ou tempo em que os grupos sociais que as constituem são “[...] mutáveis e tudo, instituições, leis, indivíduos, grupos são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado.” Portanto, “tanto os indivíduos como os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (MINAYO, 1996, p. 21).

De forma que os estudos em ciências sociais estão submetidos às grandes questões de cada época e têm seus limites dados pela realidade do desenvolvimento social.

O neoliberalismo se constitui numa dessas grandes questões, tanto política, econômica quanto social, pois representa a própria sociedade transformada pelo movimento de um sistema econômico que provocou grande exclusão das classes sociais mais baixas no mundo todo. Para compreender esse modelo e suas propostas de reforma do Estado, buscaram-se as explicações de Roberto Gerardo Bianchetti (2005), na obra “Modelo neoliberal e políticas educacionais”, porque trata de políticas educacionais no contexto neoliberal e fundamenta seus argumentos nos teóricos Friedrich Hayek e Milton Friedman, aos quais também se reporta este trabalho para compreender as condições históricas e as ideias dominantes nos meios de que emerge esse sistema. Ainda, conhecer os desdobramentos dessa doutrina neoliberal nas reformas propostas para a educação no Brasil.

Tomando por base a obra de Bianchetti (2005, p. 21), compreende-se que as três últimas décadas do século XX são consideradas como etapas importantes para a consolidação da hegemonia neoliberal como novo modelo de sociedade no mundo ocidental. Mesmo assim, “não se pode correr o risco de tomar uma definição reducionista para compreender esse modelo”. O autor afirma que:

Em geral, os autores que analisam essa temática o definem como 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, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades. (BIANCHETTI, 2005, p. 21)

Ao explicar que o conceito dessa corrente de pensamento é bastante amplo, o mesmo autor traz as teorias de Friederich Hayek para fundamentar seu diagnóstico sobre a crise do capitalismo: “os neoliberais consideram que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico [...]” (BIANCHETTI, 2005, p. 22).

Se o neoliberalismo é um movimento que propõe uma estratégia mundial de enfrentamento da crise que o capitalismo apresenta por meio da redefinição do papel do Estado pelo retorno aos ideais clássicos do liberalismo, não basta considerá-lo como uma tendência do pensamento liberal. Mas é preciso retomar os pensamentos do liberalismo, que se expressam nos mecanismos naturais de mercado, e que, segundo esse fundamento, foram desvirtuados pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado, para compreender como se chegou ao modelo neoliberal.

Por isso mesmo, buscou-se o perfil histórico do liberalismo nas obras: *O Caminho da Servidão*, do economista austríaco Friedrich August Von Hayek (1987), que faz uma crítica às tendências liberais-sociais e democratas europeias a partir de 1944, e “*Capitalismo e Liberdade*” (1977), de Milton Friedman, que disseminava a ideia de que a liberdade econômica era um requisito essencial para a liberdade política, que por sua vez deveria se reger pela mesma lógica que regia o intercâmbio de mercadorias no mercado.

Hayek (1994, p. 41) defendeu o argumento de que, inicialmente, a tendência geral do desenvolvimento social era libertar os indivíduos de restrições que os mantinham presos a determinados padrões ou costumes. Essa libertação ocorreu num lento processo histórico, que não será tratado nesse texto, mas que o autor assim resume: “[...] a transformação gradual de um sistema hierárquico organizado em moldes rígidos num sistema em que os homens

podiam pelo menos tentar dirigir a própria vida (...) está intimamente ligada ao desenvolvimento do comércio”.

Essa nova concepção de vida, baseada na liberdade de mercado, espalhou-se por toda a Europa e consolidou-se onde não era sufocada pelo despotismo político. Expandiu-se pelos Países Baixos e Grã-Bretanha e evoluiu, tornando-se a base da vida política e social nesses países. “E a partir deles que, em fins do século XVII e durante o século XVIII, essa concepção voltou a difundir-se, agora melhor desenvolvida, para o novo mundo e para a Europa central [...]” (HAYEK, 1994, p. 41). A consequência desse processo de livre desenvolvimento das atividades econômicas foi um crescimento além das expectativas. O desenvolvimento do livre comércio trouxe ao homem a liberdade individual e econômica. Essa ideia se expandiu pela Europa rapidamente e em decorrência da política de liberdade, o homem foi conquistando melhorias materiais e grandes possibilidades de progresso.

Sob esse aspecto do pensamento liberal, Bobbio (2005, p. 21) afirma:

Uma vez definida a liberdade no sentido predominante da doutrina liberal como liberdade em relação ao Estado, o processo de formação do Estado liberal pode ser identificado com o progressivo alargamento da esfera de liberdade do indivíduo, diante dos poderes públicos (para usar os termos de Paine), com a progressiva emancipação da sociedade ou da sociedade civil, no sentido hegeliano e marxiano, em relação ao Estado.

De acordo com Bobbio (2005, p. 22), a história do Estado liberal coincide, de um lado, “com o fim dos Estados confessionais (...), e, de outro lado, com o fim dos privilégios e dos vínculos feudais e com a exigência de livre disposição dos bens e da liberdade de troca que assinala o desenvolvimento da sociedade mercantil burguesa”. De forma que essa concepção liberal de Estado funda-se no princípio da liberdade do indivíduo e do dever do Estado em não se contrapor aos direitos ou interesses desse indivíduo.

No final do século XIX, o homem, que já atingira o sucesso material, começou a demonstrar crescente impaciência diante do que ele considerava lento progresso da política liberal e isso fez com que abandonasse sua crença nos princípios básicos do liberalismo. A sociedade passou a fazer novas reivindicações e a acreditar que não era mais possível esperar maiores progressos daquela estrutura que existia, mas apenas de uma reestruturação completa da sociedade. Não adiantava mais melhorar ou ampliar o mecanismo existente, mas substituí-lo por outro.

Entretanto, houve significativa mudança no rumo das ideias e coincidência na inversão da trajetória que elas vinham seguindo até então. Durante dois séculos, o regime de liberdade se irradiava da Inglaterra para o leste, a partir daí difundindo-se para todo o mundo. Por volta

de 1870, as ideias liberais haviam atingido seu ponto máximo de expansão. A Inglaterra foi perdendo a liderança intelectual no campo social e político e, nos próximos sessenta anos, a Alemanha passou a ser o centro irradiador das ideias destinadas a governar o mundo no século XX. O pensamento alemão foi amplamente importado e imitado. Embora o socialismo não tenha nascido na Alemanha, “foi na Alemanha que se aperfeiçoou e alcançou, durante o último quartel do século XIX e o primeiro do século XX, o seu completo desenvolvimento” (HAYEK, 1994, p. 46). A influência intelectual que a Alemanha exerceu durante todo esse período baseava-se no seu grande progresso material e no prestígio que seus cientistas e pensadores haviam conquistado em anos de trabalho. De acordo com esse autor, essa influência serviria para difundir ideias que visavam a abalar o sistema vigente:

Os próprios alemães tinham inteira consciência do conflito: a herança comum da civilização européia tornara-se para eles, muito antes do nazismo, a civilização ‘ocidental’ – e a palavra ‘ocidental’ não tinha mais a acepção comum de Ocidente, mas passara a significar o mundo a oeste do Reno. ‘Ocidental’, nesse sentido, era sinônimo de liberalismo e democracia, capitalismo e individualismo, livre comércio e toda forma de internacionalismo ou amor à paz (HAYEK, 1994, p. 46).

Hayek (1994, p. 48) informa que: “Se o socialismo substituiu o liberalismo como a doutrina da grande maioria dos progressistas, isso não significa apenas que as pessoas tenham esquecido as advertências dos grandes pensadores liberais sobre as consequências do coletivismo”. Ao contrário, o mesmo socialismo que era reconhecido como grave ameaça à liberdade, surgiu como uma reação contra o liberalismo da Revolução Francesa.

Bobbio (2005, p. 80) adverte que a relação entre liberalismo e socialismo foi de clara antítese. Nesse aspecto, “o liberalismo, interpretado como a concepção segundo a qual a liberdade econômica é o fundamento de todas as demais liberdades e sem ela nenhum homem pode ser verdadeiramente livre”, terminava por ser combatido como se fosse uma ideologia da classe burguesa que os socialistas deveriam extinguir.

Sob a influência de correntes democráticas, o socialismo usou o anseio de liberdade em seu favor e começou a utilizar a promessa de uma “nova liberdade”. “O advento do socialismo seria um salto do reino da necessidade para o reino da liberdade. Ele traria a ‘liberdade econômica’, sem a qual a liberdade política já obtida de nada serviria. O socialismo seria capaz de pôr termo à luta secular pela liberdade¹⁷ [...]” (HAYEK, 1994, p. 49). A palavra

¹⁷ O autor explica que há uma sutil alteração de sentido nessa palavra para tornar plausível o argumento. Para os apóstolos da liberdade política significava que o indivíduo estaria livre da coerção e do poder arbitrário de outros homens. Na nova liberdade prometida, porém, o indivíduo se libertaria da necessidade, da força das circunstâncias que limitam o âmbito da efetiva capacidade de escolha, do ‘despotismo da necessidade material’ e seriam atenuadas ‘as restrições decorrentes do sistema econômico’. (HAYEK, 1994, p. 49)

liberdade, nesse sentido, passa a ser sinônimo de poder ou de riqueza, somada à promessa de riqueza material, queria significar reivindicação de uma distribuição equitativa da riqueza, e essa foi uma arma eficaz da propaganda socialista.

Ianni (1999, p. 11) expressa essa nova realidade reconhecendo que a trama da história não se desenvolve apenas em continuidade. “A mesma história adquire movimentos insuspeitos, surpreendentes (...). Em todos os grandes momentos decisivos do passado, deparamos subitamente com o fortuito e o imprevisto, o novo, o dinâmico e o revolucionário [...]”

Sobre a nova realidade ou os novos rumos que a história tomava, Hayek (1994, p. 61) observa que a promessa de liberdade atraiu um grande número de liberais para o socialismo. “Mas essa convicção apenas intensificaria a tragédia se ficasse demonstrado que aquilo que nos prometiam como ‘Caminho da Liberdade’ era na realidade o ‘Caminho da Servidão’”. E acrescenta, “Não obstante os termos ‘capitalismo’ e ‘socialismo’ ainda serem usados, em geral, para designar respectivamente as formas passada e futura da sociedade, eles ocultam a natureza da transição que vivemos ao invés de elucidá-la.”

Nesse ponto, retoma-se Bianchetti (2005, p. 64) quando afirma que:

As fases pelas quais atravessou o pensamento liberal desde sua origem até a atualidade (...) não se desenvolveu de maneira linear, refletiu as características das diferentes contradições geradas pelo novo modo de produção capitalista. A história do desenvolvimento do capitalismo é a história das idéias liberais, mas também das idéias socialistas.

As políticas econômicas estenderam suas influências às ciências sociais e políticas, onde já existiam teorias de tendência economicista, que terminaram confluindo em um grande movimento de ordem utilitarista. Contribui também para a expansão dessas ideias a crise teórica do pensamento keynesiano. Sobre a crise desse pensamento econômico, o autor acrescenta:

A teoria econômica desenvolvida por Keynes, que deu um novo sustento ao modelo do Estado Benfeitor a partir da chamada Grande Depressão, sustenta como um de seus pilares básicos a idéia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção. (BIANCHETTI, 2005, p. 24)

A crise teórica dessas ideias toma uma dimensão maior no momento em que as sociedades desenvolvidas do capitalismo central passam pelo fenômeno conhecido como estagflação, ou seja, um estancamento econômico com inflação. O que demonstrava que a teoria keynesiana foi incapaz de apresentar soluções para a crise. Por esse motivo, ocorre novamente a vigência das teorias que sustentam a ideia contrária sobre a participação do

Estado na economia. Esse foi um dos passos que contribuíram para o processo evolutivo do novo pensamento liberal. “Para os neoliberais, o triunfo de seus postulados resulta da evolução nas ideias liberais que retomam sua vigência depois do fracasso socialista, do modelo de Estado keynesiano e das contradições que gerou o Estado Benfeitor (Welfare State)” (BIANCHETTI, 2005, p. 25). De modo que, no início do século XX, as ideias clássicas são retomadas principalmente no pensamento econômico.

O resultado, de acordo com Ianni (1999, p. 13), é que o mundo se dá conta de que a história não se resume a um pequeno espaço, mas desaparecem as fronteiras que dividiam o mundo, “a história entra em movimento em escala monumental (...). Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, subordina, cria ou recria outras formas sociais de vida e trabalho [...]”. Então, verifica-se a redistribuição de empresas, conglomerados e corporações por diferentes países e continentes. “Forma-se toda uma cadeia mundial de cidades globais que passam a exercer papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relações de produção em moldes capitalistas e polarização de estruturas globais de poder” (IANNI, 1999, p. 14).

Começa a se delinear o pensamento do neoliberalismo, que pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, “reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento” (BIANCHETTI, 2005, p. 27). Esse fenômeno é resultado das contradições geradas pelo modelo keynesiano, agravado por várias outras crises, inclusive a chamada “crise do petróleo”, que causaram uma grande recessão econômica, fazendo surgir novos poderes econômicos. “O novo capitalismo financeiro cria uma nova ordem internacional capitalista, que controla o fluxo de capitais e estabelece as condições em que esse capital se distribui” (BIANCHETTI, 2005, p. 27-29).

Nesse ponto, buscou-se a contribuição de Milton Friedman, com a obra “Capitalismo e Liberdade”, uma vez que fundamenta conceitos importantes a esse trabalho, situando-os no contexto histórico do liberalismo, quando expõe o papel do capitalismo competitivo e sua importância para o desempenho do governo numa sociedade dedicada à liberdade, contando com o mercado para organizar sua atividade econômica. Esse autor situa o tema de sua obra informando que: “Ao desenvolver-se em fins do século XVIII e princípios do século XIX, o movimento intelectual que tomou o nome de liberalismo enfatizava a liberdade como o objetivo último e o indivíduo como a entidade principal da sociedade” (1985, p. 14). Para ele, o movimento chamado liberalismo, no terreno político, teria apoiado a redução do poder

arbitrário do Estado e a proteção das liberdades civis dos indivíduos. “A partir de 1930, nos Estados Unidos, o termo liberalismo passou a ser associado a pontos de vista bem diferentes, (...) as palavras-chave eram agora bem-estar e igualdade, em vez de liberdade” (1985, p. 14).

Friedman explica que o pensamento liberal do século XX favoreceu o “renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico” (1985, p. 14). Também ocorre mudança no termo liberalismo nos assuntos políticos e econômicos. O liberal do século XIX era favorável à descentralização política, já o liberal do século XX tem preferência por governos centralizados. Ao discutir essas questões, o autor enfatiza que “a evidência histórica fala de modo unânime da relação existente entre liberdade política e mercado livre (...), a relação entre liberdade política e econômica é complexa e de modo algum unilateral” (1985, p. 19).

Esses fatos são entendidos por Bianchetti (2005) como sendo consequência do modelo de Estado Benfeitor. Esse modelo teria se consolidado a partir de 1945 e apresentava uma sociedade cuja relação entre capital e trabalho era mediada pelo Estado, favorecendo a conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores, mas também ao processo de acumulação capitalista. Como resultado desse tipo de relação, conclui:

Os países da Europa Ocidental reconstruíram suas economias de pós-guerra com uma forte participação do Estado e o consequente crescimento do emprego público que se concentrava na maior provisão de serviços como saúde, assistência social e educação. Essa intervenção do Estado, que contrariava as formulações dos liberais ortodoxos, não era questionada pelos grupos hegemônicos, para quem essa intervenção diminuía as margens de lucro, mas garantia a acumulação. (BIANCHETTI, 2005, p. 32-33)

De modo que o renascer do liberalismo, na década 1970, de acordo com Bianchetti (2005, p. 34), “não é o resultado de um descobrimento econômico, senão de novas condições histórico-sociais, que permitem a constituição de um novo bloco histórico para o qual o modelo monetarista se adapta melhor às atuais necessidades de acumulação”.

No Brasil, as ideias neoliberais surgem na mesma época, nos anos 1970, quando “acompanha os governos militares instaurados na década de 70, na maioria dos países do cone Sul, nos quais, por outra parte, se vivia uma severa crise econômica como resultado das contradições, interna e externa dos modelos econômicos” (BIANCHETTI, 2005, p. 34). Por causa dessas condições econômicas, esses mesmos governos ditatoriais promoveram um ajuste econômico com a finalidade de reordenar a economia e obter, como consequência, o ajuste político.

Perry Anderson, no texto “Balanço do Neoliberalismo” (1995, p. 11), afirma que as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno com a chegada da crise do modelo econômico,

por volta de 1973, quando o mundo capitalista avançado caiu em profunda recessão. Para corrigir esse período de crise seria necessário um programa de disciplina orçamentária, em contenção dos gastos com o bem-estar e reformas fiscais. Pode-se afirmar que esse programa teve início no final da década de 1970, quando na Inglaterra foi eleito o governo Thatcher, “o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos”.

No início, somente governos considerados de direita radical colocaram em prática as políticas neoliberais; depois, qualquer governo podia estabelecer essa prática, pois a prioridade mais imediata dessas políticas era deter a grande inflação dos anos 1970. Nesse aspecto, obteve êxito. Mas no final das contas, todas as medidas haviam sido concebidas “como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70. Nesse aspecto, o quadro se mostrou absolutamente decepcionante” (ANDERSON, 1995, p. 15).

Nos anos 1980 aconteceu uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, de transações puramente monetárias que acabou por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais. Além disso, o peso do Estado de bem-estar não diminuiu, apesar de os Estados terem tomado medidas para conter os gastos sociais, o aumento demográfico dos aposentados na população e os gastos com o desemprego fizeram com que o capitalismo entrasse de novo numa profunda recessão (ANDERSON, 1995).

É nesse contexto que o capitalismo tornou-se global e envolveu os Estados-nação na dinâmica da mundialização, o capital, agora propriamente universal, tornou-se o parâmetro das operações econômicas em todo o mundo. Sob vários aspectos, na época da globalização do mundo, transformaram-se também as condições sociais e técnicas das atividades econômicas, “influenciando ou modificando as formas de organização do trabalho em todos os setores do sistema econômico mundial, além das condições jurídico-políticas e sociais de produção e reprodução de mercadorias, materiais e culturais, reais e imaginárias” (IANNI, 1999, p. 19).

Este ponto de vista coincide com as ideias de Friedman de que a liberdade econômica é um requisito essencial da liberdade política, que por sua vez, deve reger-se pela mesma lógica que rege o intercâmbio de mercadoria no mercado.

Portanto, de acordo com Bianchetti, a presença do Estado no processo de acumulação nos países periféricos não “correspondia tanto com a ideia liberal clássica de neutralidade e

sim, em maior medida, com uma visão instrumentalista do aparelho político” (2005, p. 35). É por isso que em países como o Brasil, os processos de modernização conviveram com o atraso agrário, por exemplo. Nessas sociedades, o controle político do Estado “foi fundamental para a realização dos projetos políticos e econômicos dos blocos hegemônicos” (2005, p. 41). Dentro dessa estrutura, estão as instituições sociais. De modo que a sociedade, por meio de suas instituições, tem vida própria e evolui de acordo com suas tradições e provocada pelas gerações que fazem com que as coisas evoluam naturalmente. Nesse sentido, o autor define que o “Estado como espaço artificial de articulação das relações sociais manifesta-se através do governo da sociedade, mantendo um papel periférico na relação com o mercado, que é quem, na realidade, produz a dinâmica social” (2005, p. 78).

Nessa perspectiva, o Estado capitalista é uma instituição política, uma organização que surge espontaneamente como produto da existência das relações de mercado, em nível mundial. Do ponto de vista liberal, “[...] o Estado é um espaço de mediação entre indivíduos que podem ser, por natureza, desiguais, mas que estão em condições potenciais de superar essa desigualdade” (BIANCHETTI, 2005, p. 79). Nesse caso, o comportamento regular dos indivíduos na sociedade, produzindo uma ordem social, é muito importante, pois o Estado somente atua sobre a ordem social, na sociedade liberal, quando se encontram em perigo seus fundamentos.

Para Bianchetti (2005), a ordem social é uma premissa básica nas sociedades que não tenham conseguido estabelecê-la nas atitudes individuais por meio da tradição histórica, e lembra que as sociedades latino-americanas não mantêm essa tradição e que, por isso, é preciso impor essa ordem social para poder fazer parte da nova ordem mundial.

Uma das características mais importantes do neoliberalismo é a ampliação da lógica de mercado, na formulação mais corrente, é a doutrina do “Estado mínimo” (BOBBIO, 2005). O que fundamenta a crítica que os neoliberais fazem às políticas sociais que são desenvolvidas pelo Estado Benfeitor. Tratando, aqui, das políticas sociais promovidas com o objetivo de desenvolver um determinado tipo de modelo social.

De modo geral, fazem parte dessas políticas sociais as que integram a saúde, a educação, a habitação, entre outras. Resultante das condições gerais da sociedade, as políticas sociais se constituem em estratégias que são compostas de planos e projetos específicos para cada área social. “Em uma formação social concreta os setores dominantes promovem uma determinada política social em função de seus interesses estratégicos, utilizando, para isso, as estruturas políticas sobre as quais exercem hegemonia” (BIANCHETTI, 2005, p. 89).

Nesse ponto, o autor traz o pensamento de Hayek (1987) quando afirma que estabelecer uma relação entre política social e o termo justiça é um equívoco, pois nas sociedades de “[...] economia livre, onde o bem-estar é identificado com o consumo, cada indivíduo tem a possibilidade de adquirir os bens que seu próprio esforço lhe permita (...). O êxito ou o fracasso individual é resultado de condições do próprio indivíduo [...]” (BIANCHETTI, 2005, p. 90).

Portanto, a noção de justiça social como forma de promover a igualdade contraria a concepção liberal, que defende a ideia de igualdade de oportunidades. Com relação à política educacional para a educação superior brasileira, é exatamente esse o sentido de igualdade; que está previsto na Constituição Federal brasileira de 1988 quando afirma no artigo 208, inciso V, que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística se dará segundo a capacidade de cada um, ou seja, é dever do Estado garantir a educação, mas o nível superior fica condicionado ao preparo intelectual de cada indivíduo.

Sobre esse tema, pode ser que o termo igualdade fosse considerado apenas formal e abstratamente, mesmo assim apenas na teoria, pois, atualmente, ainda se discutem formas de se conquistar uma igualdade material, capaz de vencer as distinções arbitrárias e que possa realmente proporcionar às pessoas chances de ter oportunidades iguais. É sabido que numa sociedade desigual, como a atual, existem grupos historicamente discriminados e que dependem de promoção por meio de políticas públicas, sem o que, jamais teriam possibilidade de acesso a bens, como a educação superior, por seu próprio esforço.

Bianchetti (2005, p. 92) refere-se às teorias de Friedman para explicar que os resultados individuais são determinados pela sorte e pela decisão individual, defendendo a ideia de que as ações do governo devem promover a igualdade por meio do oferecimento de oportunidade. “A busca da igualdade nos resultados é contrária à natureza já que a vida não é equitativa e as diferenças de possibilidades são as que beneficiam alguns homens”.

Enfim, as ações do governo no sentido de promover uma justiça social acabam sendo arbitrárias porque as políticas públicas que as promoveriam “ficam expostas às pressões de diversos grupos de interesses e, portanto, o equilíbrio que deve possuir o Estado fica comprometido diante da ”necessidade política de negociação” (BIANCHETTI, 2005, p. 92). De modo que aqui também a noção de igualdade era apenas formal, e a defesa era do mérito individual com a diferença de que o governo pudesse oferecer a chance de oportunidades iguais.

No Brasil, na década de 2000, essas propostas começam pelo reconhecimento dos deveres atribuídos ao Estado de promover a igualdade material e reparar todas as formas de

marginalização e discriminação social, econômica e cultural implementadas e ou reforçadas por esse Estado; o que pode ser sintetizado nas mais recentes políticas públicas de compensação e de inclusão que promovem a equidade na educação brasileira. Nesse sentido, as Ações Afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais como emprego e educação, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades para todos.

Com relação às políticas educacionais nesse modelo neoliberal, Bianchetti (2005, p. 93) considera dois aspectos: em primeiro lugar, “as tendências teóricas coincidentes com essa concepção social e que têm relação com a proposta dos objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo, no que se refere à formação e capacitação das pessoas. Nesse caso nos referimos às políticas ‘em educação’ [...]”. Essas propostas e objetivos dependem das condições políticas do momento histórico e também do poder político dos grupos hegemônicos, embora a educação tenha um processo de desenvolvimento mais dinâmico em relação a outros níveis da sociedade. E as concepções de determinados grupos que não estejam diretamente representados no governo podem ser obstáculos para a efetivação de políticas educacionais do próprio governo.

Nesse ponto, o autor identifica a “teoria do capital humano” como a que melhor respondeu à concepção neoliberal por sua própria característica economicista. Essa teoria trazia para a educação a lógica do mercado e a escola passava a ter a função de formar recursos humanos para uma estrutura de produção. Desse modo, o neoliberalismo deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo.

O outro aspecto faz referência às políticas “para a educação”, que são propostas pelo governo como parte das políticas sociais. “Neste caso as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social” (BIANCHETTI, 2005, p. 94). Amplia-se a lógica de mercado nas políticas que orientam a educação. O papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para sustentação de uma estrutura maior. Isso tem ocorrido nos últimos anos em diferentes governos no Brasil. Sobre esse aspecto o autor se fundamenta na teoria de Friedman para trazer considerações em relação à educação. Na realidade a proposta desse teórico era de que as empresas privadas deveriam investir nos jovens estudantes financiando seus estudos na universidade para receber depois que eles se formassem e se inserissem no mercado de trabalho. O valor investido dependeria da rentabilidade da profissão escolhida pelo estudante.

Na argumentação de Friedman (1985), não há possibilidade de existir uma sociedade democrática e estável sem um mínimo de conhecimento por parte dos cidadãos. Ele enfatiza que a educação é que contribui para a formação de valores e para o bem-estar de todos. Quando uma criança recebe educação, o ganho não é só dela, mas beneficia todos os outros membros da sociedade, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais democrática.

Mesmo assim, esse autor não concorda que o governo devesse financiar ou administrar a educação formal. O governo não poderia exigir que a família arcasse com os custos financeiros da instrução dos filhos porque aqueles que não pudessem pagar, provavelmente deixariam os filhos sem instrução, “o que prejudicaria a educação da criança para o exercício da cidadania numa sociedade livre” (FRIEDMAN, 1985, p. 84). Continua, argumentando que nos níveis mais baixos não seria possível o Estado deixar de subvencionar, pois existe um ganho social em preparar crianças para viver socialmente, toda a sociedade se beneficia e se desenvolve quando conta com indivíduos mais preparados.

De qualquer forma, a imposição de um nível mínimo de instrução pelo Estado, bem como o financiamento desta, justifica-se pelos efeitos colaterais que produz. É nessa direção que Friedman (1985) salienta que os governos em geral financiam a educação administrando diretamente as instituições educacionais, mas que isso poderia ser diferente. “O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais numa instituição ‘aprovada’ de sua própria escolha” (FRIEDMAN, 1985, p. 84). Está claro que esses serviços seriam oferecidos por empresas privadas, que deveriam ser fiscalizadas a fim de manter padrões mínimos, mas isso poderia não ser suficiente para garantir uma base comum de valores considerados necessários à estabilidade social. O que o Estado trata de garantir quando presta esses serviços à população.

Essa teoria que propõe um sistema alternativo com o argumento de que o mercado regularia a qualidade dos serviços prestados prendeu-se aos níveis primários, mas nesses níveis havia considerável concordância da necessidade de o governo proceder ao financiamento, com o argumento de que era a construção de uma sociedade livre que estava em jogo. Valendo-se da mesma teoria, com relação à educação superior, o autor afirma que: “Qualquer subvenção deve ser repassada aos indivíduos, para ser utilizada em instituições de sua própria escolha, com a única condição de que sejam do tipo e natureza convenientes” (FRIEDMAN, 1985, p. 94).

Por um lado, a proposta desse autor para o ensino privado e também o profissional era de que esses níveis fossem financiados por empresas privadas que fariam o investimento no

treinamento de qualquer indivíduo que pudesse satisfazer um padrão mínimo de qualidade, e este concordasse em pagar, depois que finalizasse o curso, o volume de investimento recebido. Seria um investimento no capital humano. Mas o autor alerta para o perigo das imperfeições do mercado, pois treinamentos mais dispendiosos tenderiam a se restringir a indivíduos cujos pais ou benfeitores estivessem em condições de financiar, tornando essas pessoas num grupo não competitivo, enquanto muitos indivíduos talentosos poderiam não obter o capital necessário para os estudos. O resultado disso seria “a perpetuação da desigualdade”. Argumenta, ainda, que: “O desenvolvimento de programas como os apresentados tornaria o capital disponível de modo mais amplo e contribuiria, assim, para tornar real a igualdade de oportunidades, para diminuir as desigualdades e promover o uso completo dos novos recursos humanos” (FRIEDMAN, 1985, p. 100).

No Brasil, esse tipo de financiamento já existe, a exemplo das bolsas de estudos oferecidas pelos financiamentos do Governo Federal. Nos moldes da política neoliberal, não como os propostos na teoria de Friedman, mas como programas que pretendem criar oportunidade de educação superior para todos, exemplos desses programas vêm ocorrendo por meio da adoção de mecanismos que oferecem bolsas de estudo para alunos carentes via programa do crédito educativo hoje transformado no Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), instituído pela Lei 10.260/2001 e empréstimos financeiros a juros subsidiados por instituições bancárias oficiais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Lei n. 11.096/05, que concede isenções fiscais às IES privadas que a ele aderirem, quando concederem bolsas de estudos a estudantes que não têm como custear seus estudos, o que caracteriza estímulo ao setor privado (CHAVES; GEMAQUE, 2010).

Por outro lado, Friedman enfatiza que o investimento público na educação superior não deveria ser feito com base no total financiamento das universidades. Além disso, as universidades públicas deveriam cobrar anuidades que cobrissem os custos educacionais, colocando essas universidades em condição de competição com as universidades privadas. Se a subvenção desse nível de ensino fosse dada ao indivíduo, em vez de manter uma universidade pública inteira, este poderia escolher a instituição e “a adoção de tal sistema tornaria mais efetiva a competição entre os diversos tipos de escolas, e mais eficiente a utilização de seus recursos. Também diminuiria a pressão por assistência direta do governo a universidades privadas, preservando, assim, sua independência e diversidade” (1985, p. 94). No Brasil, essa teoria não foi desenvolvida, embora a ideia de cobrar anuidade das universidades públicas já tenha sido discutida no âmbito da educação superior.

Chaves e Gemaque, (2010, p. 72) afirmam, sobre o financiamento da educação superior no Brasil, que:

O desafio do financiamento tem fundamento nas reformas da educação superior postas em prática após a crise de Bem-Estar Social, na Europa, e do Nacional-Desenvolvimentismo na América Latina (...). Estas visaram (visam) ajustar as ações do Estado, adequando-o à nova ordem internacional cuja centralidade se configura, entre outros, no crescente aumento dos valores orçamentários destinados à acumulação do capital [...].

De modo que o neoliberalismo impulsiona uma política, num contexto mundial, que coloca a educação como uma mercadoria que possui os atributos e possibilidades de qualquer outro bem produzido na sociedade. O mercado, que funciona como um juiz imparcial encarrega-se de colocar cada um no lugar que lhe corresponde, “assim também com relação à educação. Os neoliberais podem se gabar de estar à frente de uma transformação sócio-econômica gigantesca, que vai perdurar por décadas” (ANDERSON, 1995, p. 19).

Na década de 1980, o discurso político do neoliberalismo trouxe à tona o termo ‘global’ para apresentar um mundo como sendo ‘sem fronteiras’ e as grandes empresas como ‘sem nacionalidade’, e, claro, como sendo um processo benéfico e necessário, expressado na palavra globalização, significando que as forças de mercado estão, por fim, liberadas (CHESNAIS, 1996).

Sobre a emergência dessa sociedade global, Ianni (1999) afirma ser a ‘era do globalismo’, no sentido de que o mundo parece ter se transformado numa imensa fábrica, onde se desenvolvem estruturas de poder que expressam articulações e contradições no âmbito da sociedade global. Nesse contexto,

[...] o capitalismo tornou-se propriamente global. A reprodução ampliada do capital, em escala global, passou a ser uma determinação predominantemente no modo pelo qual se organizam a produção, distribuição, troca e consumo. O capital, a tecnologia, força de trabalho, a divisão do trabalho social (...) todas essas forças estão atuando em escala mundial. Juntamente com outras, políticas e socioculturais, são forças decisivas na criação e generalização de relações, processos e estruturas que articulam e tensionam o novo mapa do mundo. (IANNI, 1999, p. 18)

Esse autor define a globalização do mundo como sendo um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial.

Por sua vez, Chesnais (1996, p. 34) define a mundialização como o resultado de dois movimentos que estão interligados, mas que são distintos. “O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo já conheceu. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e

desmantelamento de conquistas sociais e democráticas”, aplicadas desde 1980 com os governos de Thatcher e Reagan.

Com a proposta acima e com a desregulamentação, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais puderam se expandir à vontade e explorar os recursos naturais, humanos e econômicos onde fosse mais conveniente. Aproveitando, ainda, as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias informacionais aplicadas à produção industrial e às atividades de gestão e de finanças, os grupos puderam reorganizar sua internacionalização, instalando-se num mundo sem fronteiras onde conseguissem maiores vantagens na produção e nos lucros (CHESNAIS, 1996).

Com relação a esse assunto, Sanfelice (2008, p. 71) afirma que nesses novos tempos a economia se transformou, cada vez mais, em transnacional e as fronteiras dos Estados-nação foram se alterando. E uma das inovações mais decisivas dos novos tempos foi “a nova divisão internacional do trabalho, pela presença das empresas multinacionais nos países periféricos, e que possibilitou o atendimento dos mercados locais e também do mundial”. A produção tornou-se globalizada, as empresas passaram a escapar do controle de um só Estado e esse novo quadro trouxe implicações para a educação no Brasil. “Cresceram as ocupações que exigiam educação secundária e superior. A educação básica, quando não de fato ainda universalizada, já tinha o reconhecimento de que se tornara necessária em tal dimensão” (SANFELICE, 2008, p. 72). Esse mesmo autor conclui que tudo a que se assistiu dos anos 1980 do século XX até os dias atuais, em torno da educação, que o capital, onde quer que esteja e como quer que se organize,

[...] tem suas necessidades locais, nacionais ou transnacionais para se produzir ou se reproduzir, usando a essência da Educação ou simplesmente explorando-a como mercadoria. No que é da essência da Educação – promover o acesso dos seres humanos à cultura e conhecimento disponíveis – fez-se todo tipo de reformas, orquestradas pelas Agências, com o uso do poder local. (...) Deseja-se corrigir detalhes e acomodar a educação à globalização, à mundialização da produção, à reestruturação do trabalho e à transnacionalização do capital. (SANFELICE, 2008, p. 80)

Ante os novos tempos, segundo o autor citado, a educação se destacou como item de pauta, porém a lógica de tratar essa educação continua arcaica. O fato é que num mundo de globalização, vivendo um modelo neoliberal, considerado um sistema excludente, a educação também é posta na lógica de mercado como um produto que se encontra à disposição de quem quiser, e puder comprar, principalmente, a educação de nível profissionalizante e a superior.

Por outro lado, na obra “A educação para além do capital”, Mészáros (2005) enfatiza o sentido estruturante da educação e afirma que esta não é um negócio e não deve apenas qualificar para o trabalho, mas para a vida.

Mészáros é considerado um dos mais importantes pensadores da atualidade, sempre militou em defesa da escola das maiorias e compreende a educação como forma de superação dos obstáculos da realidade. Defende uma escola que oferece possibilidade de libertação para todos, mas o autor que apresenta sua obra alerta que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11). Ainda sobre o tema de que é preciso mudar a estrutura, informa “[...] que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11).

De acordo com esse autor, “A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva do sistema capitalista (...) e legitima os interesses dominantes” (2005, p. 15). Enfim, a educação acaba se transformando também numa peça desse processo de acumulação de capital de modo a permitir que seja possível a reprodução do mesmo sistema injusto de classes.

Nesse sentido, salienta que:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2005, p. 16 - grifo do autor)

O impacto da lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. “É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35). O autor argumenta que as instituições formais de educação são responsáveis e, portanto, parte importante do sistema global de internalização¹⁸, o que

¹⁸ O autor considera internalização como o que ocorre quando os indivíduos são induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade. Cada indivíduo adota como suas as

precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo desse sistema, em todas as suas dimensões.

O mesmo autor ainda considera que: “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). Portanto, a questão fundamental desse momento em que impera a lógica do capital é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, esse modo de internalização historicamente prevalecente.

Mas como o próprio autor admite, o êxito depende de tornar consciente esse processo de mudança. “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48). Continua, afirmando que essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito.

Finaliza o argumento lembrando que não adianta cair na tentação de promover reparos institucionais formais, pois essa teoria reformista significa deixar a educação continuar aprisionada dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido pela lógica do capital. A única solução realista é ampliar a ideia de que a aprendizagem é a própria vida e se situa fora das instituições formais e esse processo não pode ser manipulado e controlado pela estrutura formal. Essa aprendizagem comporta tudo, das respostas críticas em relação ao ambiente material às experiências do trabalho e aos próprios envolvimento dos indivíduos ao longo da vida com os confrontos e conflitos morais, políticos e sociais. Esses valores permanecem e podem sim provocar uma ‘contraconsciência’ para promover uma ‘transformação emancipadora’. O autor completa a ideia: “Contudo, a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Nesse aspecto da conscientização é preciso lembrar a contradição sociedade e natureza apresentada por Ianni (1999) quando essa contradição se universaliza em forma desconhecida para indivíduos, classes, coletividades e povos. Embora se apresente de formas diferentes em cada canto do planeta, “à medida que se desenvolve a globalização, (...) o globo terrestre se revela o nicho ecológico de todo o mundo e a difusão global das políticas econômicas e do

metas de reproduções objetivamente possíveis do sistema, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p.47)

estilo de vida baseado na indústria está exaurindo a riqueza ecológica do nosso planeta” (1999, p. 23).

Além da contradição força de trabalho e capital, dinamizada pela reprodução ampliada do capital, que envolve educação formal ou não, mas um preparo necessário para viver essa nova configuração mundial. Essa ideia vem ao encontro da proposta de Mézáros (2005) quando defende uma educação para a maioria, que possibilitasse a conscientização das pessoas sobre a situação política que elas vivem depende do envolvimento de todos, mais ainda dos que são responsáveis pelo sistema institucional.

No Brasil, ainda sob forte influência do modelo neoliberal, que dominava os países centrais bem como os periféricos, o ajuste do Estado não afeta apenas a esfera econômica, mas redefine também o campo político e, principalmente, as relações sociais. O Estado se distancia da questão social e o enfrentamento das desigualdades sociais, antes proposto pelo Estado, acaba sendo transferido para a sociedade civil. Aos poucos, são extintas as políticas de universalização, que são substituídas por políticas focalizadas, de combate à pobreza.

Os anos 1980 foram decisivos para o início da Nova República no Brasil. Depois de anos de ditadura militar, em 1984, o povo brasileiro foi às ruas das grandes cidades para pedir pelas eleições diretas para Presidente da República. Porém, o Congresso Nacional decidiu pela eleição indireta, e um Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves para Presidente e José Sarney para Vice-Presidente do País. Tancredo Neves morreu sem assumir o governo e José Sarney assume a Presidência da República em 15 de março de 1985 (VIEIRA, 2000). Esse contexto político é caracterizado como de transição democrática de um governo autoritário para um mais democrático, mas ainda sem contornos claros com relação às políticas que serão adotadas. Essa autora afirma que:

Vive-se um tempo de busca, de ensaios e de grande efervescência na organização da sociedade. (...) De outra parte, essa transição, pressionada pela conjuntura internacional e nacional, contraditoriamente, vem marcada pelo questionamento do Estado como agente que assegura os direitos sociais, expressos nos serviços públicos, inclusive no oferecimento da educação pública. (VIEIRA, 2000, p. 20 - 21)

No setor educacional, nos últimos anos da década de 1980, todas as organizações ligadas a esse setor voltaram a sua atenção para a Constituinte que elaborou o documento que marcou esse período, a Constituição Federal de 1988. O final dessa década, bem como a de 1990, compreende um período complexo para o panorama da educação brasileira, que convivia com discursos e práticas definidos por agendas externas (VIEIRA, 2000).

Com o Estado reduzido em seu papel e tamanho, nos anos 1980 e também nos de 1990, todo aspecto de políticas sociais esteve sob a influência da chamada agenda neoliberal. O argumento era de que para reduzir a crise do Estado era preciso reduzir os gastos públicos e os cortes vieram principalmente com pessoal e com as políticas sociais. As reformas propostas tinham a finalidade de intensificar a abertura do mercado para investimentos estrangeiros e a consequência imediata foi o aumento do desemprego e da demanda por serviços públicos de assistência social, previdência, saúde e educação (VIEIRA, 2000).

Com relação aos ajustes estruturais e de reformas orientados pela política de mercado, no Brasil, Sguissardi (2009, p. 199) afirma que: “O que se denomina de modernização, que se iniciou com o governo de Collor de Mello (1990-1991) e seguiu-se no de Itamar Franco (1992-1994), recrudescer no de FHC 1995-2002”. Em especial, no período de Fernando Henrique Cardoso: “No octênio FHC ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior”, afirmou Sguissardi (2009, p. 199).

O ajuste fiscal ocorreu, então, por meio da privatização das empresas estatais, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reformas, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, entre outros.

Sobre as regras impostas nesse período, afirma o autor:

São suficientemente conhecidas as recomendações do *Consenso de Washington*, que sintetizariam, ao final da década de 1980, as recomendações de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), entre outros, para que se precise comentá-las. Bastará aqui relacioná-las: equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos. (SGUISSARDI, 2009, p. 200)

O autor comenta que durante o período em estudo foi observado que o quadro de concentração de renda permanece quase inalterado, o que demonstrou que as políticas públicas na economia e nos serviços não tiveram caráter distributivo de renda. “Nesse contexto devem ser vistos o quadro da educação superior e as ‘reformas pontuais’ por que esse tem passado” (SGUISSARDI, 2009, p. 201). Aqui, Sguissardi (2009, p. 209) trata das ‘reformas pontuais’ que “não dependem necessariamente de uma lei específica, mas de uma série de instrumentos legais e de medidas como a redução dos recursos financeiros,

garantidores da mudança, tiveram como pano de fundo os ajustes da economia sugeridos pelo diagnóstico neoliberal”.

No final do século XX, a ciência e a educação superior tornaram-se mais presentes como fatores de produção, portanto, parte integrante da economia, em países centrais ou da periferia. Por isso, do mesmo modo que o modelo neoliberal identifica entre as causas do fracasso da economia do Estado de Bem-estar sua falta de competitividade, a educação superior, como parte dessa economia, precisa cuidar dessa falta de competitividade. O que deveria tornar-se num promissor mercado de serviços:

O reconhecimento legal, no Brasil, das IES com fins lucrativos antecipou a agenda da OMC e, de alguma forma, enfraquece a posição (oficiosa) do Brasil, contrária, no âmbito dessa organização, à regulamentação desses *serviços*. A descoberta desse traço essencial à educação superior (competitividade) permite que se fale nas IES como empresas econômicas a serem administradas de modo empresarial/gerencial. (SGUISSARDI, 2009, p. 209-210)

As teses que, do ponto de vista da economia ou da administração pública, afetam profundamente as políticas públicas de educação superior e vão influenciar nessa questão e sua maior ou menor implementação pelo poder público. Como exemplos: a) a tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior.

Essa tese foi apresentada com o seguinte objetivo:

[...] induzir os países em desenvolvimento a investirem seus parcos recursos públicos prioritariamente na educação primária e, posteriormente, na educação secundária, ao mesmo tempo em que recomendava a diminuição dos investimentos públicos na educação superior e a diversificação de suas fontes de recursos (fim da gratuidade e imposição de taxas de matrículas e mensalidades) [...] (2009, p. 211 apud Sguissardi, 2005b, p. 198).

A seguir, outro exemplo: b) tese da universidade de ensino versus universidade de pesquisa. Sobre essa tese, o autor comenta que foi feito um extenso documento sobre a crise da educação superior e, neste, o *deficit* público aparece como consequência do chamado excessivo comprometimento de fundos públicos com o ensino superior, principalmente, com as universidades chamadas de pesquisa.

Desta tese decorrem as *recomendações* de maior *diferenciação institucional*, ‘incluindo o desenvolvimento de instituições privadas’, e a criação de *incentivos* ‘para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados’ (grifo do autor). (2009, p. 212 apud World Bank, 1994, p. 4 e 29)

Em decorrência desse documento, segundo esse mesmo autor, recrudescer o processo de redução de gastos públicos federais para as Instituições Federais de Ensino Superior e de expansão da privatização desse nível de ensino. Por fim, c) tese do ensino superior como bem antes privado que público. Essa tese teria sido apresentada num documento preparado pelo Banco Mundial, em 1998, nas discussões da Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em Paris. “Neste documento faz-se, antes de tudo, um balanço das reformas no que concerne ao financiamento e à gestão das universidades e demais IES e afirma-se a constatação de um ‘movimento surpreendentemente homogêneo’ nesse processo [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 112).

Esse documento apresenta alguns resultados de recomendações feitas em documentos anteriores do Banco Mundial, tais como expansão de matrículas e de IES, cada vez mais diferenciadas; redução do custo por aluno; orientações e soluções do mercado; diversificação de fontes ou busca de recursos não estatais entre outras. Essas orientações identificam-se com os princípios da economia neoliberal que fundamenta a apresentação da tese do ensino superior como bem antes privado que público. De acordo com Sguissardi (2009), essas teses parecem estar orientando o trânsito da universidade brasileira, além de ter reforçado diversas ações das reformas chamadas pontuais da educação superior nos últimos anos, no Brasil.

Em síntese, pode-se afirmar que no contexto em que se encontra a educação superior brasileira, somente com aporte significativo de recursos públicos, com projetos que favoreçam a expansão do acesso e a garantia da permanência dos jovens que buscam esse nível de ensino, seria possível melhorar. Mas não seria possível atingir minimamente a meta prevista no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que era de atender 30% da população, na educação superior, na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2011.

Nesse sentido, Dilvo Ristoff (2008, p. 49) reforça a ideia de que dez anos após a LDB ainda permanecem grandes desafios para a educação superior no Brasil. Afirma que essa educação continua excludente e inacessível a uma grande parcela da população brasileira e analisa as características básicas desse nível de ensino apresentadas como desafios a serem enfrentados, afirmando, inclusive, que é preciso “colocar esses desafios como prioridades inarredáveis da agenda nacional.” Separa esses desafios nas seguintes categorias: expansão, privatização, diversificação, centralização, desequilíbrio regional, ampliação do acesso, desequilíbrio de oferta, ociosidade de vagas, corrida por titulação e lento incremento na taxa de escolarização superior. Desses, alguns itens são relevantes para esta pesquisa, por exemplo, a expansão como ideia associada à democratização da educação superior.

Algumas categorias trazidas pelo autor serão tratadas por esta pesquisa, uma vez que para desenvolver o tema da expansão da educação superior é preciso trazer as categorias da ampliação do acesso, da democratização e da interiorização, o que leva, conseqüentemente, à evolução de matrículas, taxa de escolarização, oferta de vagas, entre outras.

Com base na teoria exposta, esta pesquisa busca investigar a política de expansão por meio da interiorização. O sentido da categoria interiorização que se emprega neste projeto é o de descentralização das universidades dos grandes centros, com grande concentração populacional, para as regiões periféricas, consideradas mais distantes, independente da quantidade de população, localizadas no interior do próprio estado ou do país. Com o sentido de caracterizar esse movimento que leva as Instituições de Educação Superior a criar novos *campi* em outras localidades, multiplicando-se em várias unidades, como estratégia para promover o acesso e a expansão desse nível de ensino. Essa temática pode receber a contribuição de autores como (FIALHO, 2005; DOURADO, 2001; MELLO, 2010; SILVA, 2008; BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003; PISTORI, 2004;) que, em geral, escreveram sobre a regionalização e o processo de interiorização na região Centro-Oeste, como deslocamento dos estabelecimentos de ensino, o crescimento da oferta de cursos, ampliação de vagas, entre outros assuntos e essas abordagens trazem importantes referências para esta pesquisa.

Com base nas reflexões propostas por pesquisadores da educação superior, citados neste texto, pretende-se trabalhar com as categorias de análise da democratização e do acesso, na perspectiva da viabilização do acesso dos estudantes à educação superior como forma de promover a inclusão de todos nesse nível de ensino.

Por democratização entende-se nesta proposta não apenas o sentido de ampliação geográfica, mas também o sentido de ampliação de oportunidades de acesso para todos os setores das classes mais necessitadas, até então excluídas desse nível de ensino, que deve ser oferecido não só por meio do processo de privatização, mas também por meio da oferta de educação pública. No sentido das palavras de Ristoff (2008, p. 45) “[...] significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior [...]”. Por meio de ações que assegurem não só o acesso, mas também a permanência a todos os que procuram a educação superior, ou seja, é preciso ter lugar para todos os que não podem pagar o ensino privado nas instituições públicas.

Para trabalhar as categorias democratização e acesso busca-se fundamento nos estudos de Mancebo (2008); Ristoff, (2008); Oliveira (2008); Catani (2008); Azevedo (2008) e Bittar (2010), como referência principalmente no estado de Mato Grosso do Sul, entre outros. Para o

conceito de democratização, em Boaventura de Sousa Santos (2003); Norberto Bobbio (1979, 1986, 2005); Marco Aurélio Nogueira (2005); entre outros.

De modo que para iniciar a investigação, a contribuição das produções científicas elencadas nesse referencial servirá como fundamento teórico para alicerçar os primeiros passos da pesquisa que se pretende desenvolver. Certamente ao longo do trabalho de investigação, outros estudos irão se agregando como forma de embasamento teórico que sustentará a pesquisa.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Delimita-se a pesquisa entre os anos de 1993 a 2010, justificando esse período o fato de que, embora criada em 1979, a implantação da UEMS ocorreu após a publicação da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul CEE/MS nº 08, de 09 de fevereiro de 1994. Mais tarde, por meio do Parecer CEE/MS nº 215 e da Deliberação CEE/MS nº 4.787, ambos de 20 de agosto de 1997, foi-lhe concedido credenciamento por cinco anos, ficando também determinada, como instrumento de acompanhamento, a apresentação do relatório anual da Instituição, portanto, considera-se o ano de 1993 como ano de sua criação, o que ocorreu num contexto de ideologia neoliberal e de reformas educacionais no país. A delimitação em 2010 deve-se ao fato de que esse foi o último ano do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, naquele governo, houve uma intensificação nas reformas educacionais com proposição de novos compromissos com a expansão da educação superior no país.

O processo de pesquisa se inicia desde o momento em que se tem uma ideia e a transforma num problema. Para descobrir a resposta desse problema, busca-se um caminho a ser percorrido, por meio do método científico, para se chegar a determinado resultado e, para tanto, estabelecem-se as várias fases pelas quais deverá passar a investigação. Nesse ponto, reforça-se a importância de se utilizar de estratégia fundamentada em pressupostos que definem o ponto de vista que a pesquisa pretende defender. Para Richardson e colaboradores (2011, p. 54), é absolutamente necessário que possam ser identificados os pressupostos do pesquisador em relação à sociedade e ao mundo em geral, uma vez que é a partir disso que se pode “identificar a perspectiva epistemológica utilizada pelo pesquisador. Essa perspectiva orientará a escolha do método, metodologia e técnicas (...) utilizadas ante o objeto ou fenômeno que deseja estudar”.

Ao definir pesquisa como atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, Minayo (2001, p. 16) afirma entender por metodologia “o caminho do pensamento

e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. [...] a teoria e metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis”.

Assim, definir o método de investigação no campo da pesquisa educacional é tarefa das mais importantes, e esta é uma escolha que se relaciona à natureza e aos objetivos da pesquisa. Por isso, a necessidade de construir um planejamento a ser seguido na execução do estudo. Após delimitar um problema, o trabalho de pesquisa deve ser planejado e executado de acordo com normas requeridas pelo procedimento técnico-metodológico escolhido.

Para tratar do tema, esta proposta de pesquisa pretende utilizar dados de natureza qualitativa e quantitativa, uma vez que será necessário trabalhar com dados estatísticos, mas também com pesquisas bibliográficas, análise de documentos, bem como com a legislação sobre educação superior brasileira. Com relação à orientação filosófica na busca de caminhos e manifestações teóricas que auxiliem no desvelar e na compreensão do objeto, procurar-se-á seguir a abordagem na perspectiva do referencial teórico que orienta a temática da Educação como campo de conhecimento, proposta como área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, que traduz essa preocupação, expressa nos estudos e investigações desenvolvidos. A temática insere-se na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, que traz entre seus objetivos:

Analisar os processos macro-estruturais que fundamentam as políticas públicas sociais, com ênfase para as políticas educacionais; o papel do Estado na formulação, regulação e avaliação das políticas públicas educacionais e os processos de exclusão educacional e as políticas de acesso e permanência na escola nos vários níveis e modalidades.
(http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1)

É nesse contexto que se definem os contornos da pesquisa proposta neste projeto. Com relação ao processo de investigação, Alves-Mazzotti afirma que entre as muitas tentativas de caracterização do “paradigma qualitativo” existentes, a principal característica dessas pesquisas é o fato de seguirem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (1999, p. 131).

Ainda, sobre concepções de métodos, Gamboa argumenta que as alternativas devem ser colocadas “no nível das grandes tendências epistemológicas que fundamentam não somente as técnicas, os métodos e as teorias, mas também a articulação desses níveis entre si

e desses níveis com seus pressupostos filosóficos” (1997, p. 88). De modo que a escolha de um procedimento não implica uma visão única, pois é preciso considerar:

[...] a explicitação das concepções de sujeito e de objeto (...) e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos antológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história etc). (GAMBOA, 1997, p. 88)

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, devido à sua característica crítica, focaliza o raciocínio teórico e os procedimentos de seleção, coleta e análise dos dados, ressaltando a consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagens (GAMBOA, 1997). Quando se integram esses elementos dentro de um todo que se articula, é preciso utilizar a pesquisa quantitativa. O autor explica que: “Na perspectiva dialética, a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados na construção do objeto” (GAMBOA, 1997, p. 105).

A utilização das categorias quantidade-qualidade, nas pesquisas com enfoque dialético, relacionam-se às dimensões quantitativas e qualitativas dentro do princípio do movimento. Para Gamboa (1997, p. 105):

Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador [...].

O mesmo autor argumenta que: “Na pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa” (GAMBOA, 1997, p.106).

Minayo (2001, p. 22) corrobora tal afirmação quando estabelece que a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística “apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível’ e ‘concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. A autora afirma, na mesma página, que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. “Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Como se pôde observar, a abordagem crítica é essencialmente relacional, pois “procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são

produzidas, mediadas e transformadas” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 139). Sobre o assunto, Minayo (2001, p. 24) afirma que uma abordagem dialética se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, “[...] mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar na parte, a compreensão e a relação com o todo”.

Entende-se ser dentro desta perspectiva que esta pesquisa se desenvolverá. Para a identificação de um delineamento da pesquisa, buscou-se os argumentos de Gil (2010, p. 50) para justificar que embora a proposta seja de fazer uma pesquisa documental, não há como dispensar a pesquisa bibliográfica. “Esta classificação não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo”. Desenvolvida com base na produção científica elaborada, a pesquisa bibliográfica permite o conhecimento do fenômeno, além de ser indispensável nos estudos históricos.

De modo que, além do universo de documentos a serem investigados, ainda há um rol de informações adicionais que fazem parte do processo de idealização, regulamentação e execução do sistema da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que são de domínio dos profissionais que se envolveram direta ou indiretamente com a sua criação. Essa proposta está assentada em Chizzotti (2005, p. 79):

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Sobre pesquisa educacional, Frigotto enfatiza que é na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade. Para ele, a análise dos dados representa “o esforço do investigador de estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema” (1991, p. 14), para constituir o universo da pesquisa.

Esta pesquisa propõe uma investigação a ser desenvolvida de acordo com as seguintes fases metodológicas que envolvem, inclusive, a pesquisa de campo (coleta de dados empíricos):

a) *Pesquisa bibliográfica:*

Procedimento iniciado com a revisão da literatura, cujo primeiro esforço foi o de resgatar a produção na área do conhecimento, de dados existentes, de estudos realizados e de documentos produzidos sobre o tema. Para Bittar e Peixoto, esses estudos “têm por objetivo sistematizar a produção do conhecimento num determinado campo do saber e possibilitam a compreensão dos processos vigentes de produção do conhecimento na área, bem como a sinalização de temáticas não ou insuficientemente estudadas” (2009, p. 14). Para isso, foi necessário levantamento e análise da categorização da produção científica que trata da democratização, da expansão, do acesso e da interiorização da educação superior no Brasil.

Inicialmente, foi realizada uma busca com ferramentas proporcionadas por meio das novas tecnologias de informações, internet, em sites que permitem a seleção desse material, na base de conhecimentos gerados pelas bibliotecas virtuais e de grandes projetos que permitem a pesquisa digital, como a Rede Universitas/Br, que agrega parte da produção científica sobre a educação superior no Brasil.

Para responder o primeiro objetivo proposto, que é o de investigar as políticas públicas de educação superior, no Brasil, com ênfase para as políticas de ampliação do acesso, pretende-se fazer a análise dos documentos reunidos e na literatura, no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto das políticas de caráter neoliberal.

Para fundamentar a categoria “democratização”, pelo viés da ampliação das oportunidades de participação e a categoria “expansão”, pretende-se demonstrar, por meio da evolução dos dados estatísticos, com ênfase na ampliação do número de vagas, no desdobramento ou criação de novos *campi* e do aumento do número de cursos, na Educação Superior no estado de Mato Grosso do Sul, que a expansão amplia a oportunidade de acesso a esse nível de ensino. Ancorado no referencial teórico estabelecido na produção científica de autores como Ianni, Cury, Bobbio, Santos, Nogueira, Coutinho, Bittar, Sguissardi, Peixoto, Oliveira, Azevedo, entre outros, todos citados no referencial teórico desta proposta.

O objetivo que propõe examinar o processo de interiorização da UEMS, no contexto da expansão da educação superior brasileira, trata da categoria da Interiorização da educação superior no país, com ênfase para a interiorização em Mato Grosso do Sul, será investigado com a busca específica nas séries históricas sobre a evolução da universidade, do número de cursos, áreas do conhecimento oferecidas, turnos, do número de vagas, de matrículas, de concluintes, nos Resumos e Sinopses da Educação Superior do INEP/MEC, com ênfase nos dados da UEMS. Será providenciada essa busca nos dados de Brasil, Centro-Oeste e Mato

Grosso do Sul (mas apenas alguns, pois a ênfase deverá ser nos dados da UEMS). A categoria da interiorização foi tratada por autores como Dourado, Bittar, Veloso, Fialho, Oliveira, entre outros, também citados no referencial teórico.

b) *Pesquisa documental*: a investigação deverá buscar a legislação pertinente ao tema, desde a LDB até a legislação dos órgãos oficiais responsáveis pela educação superior no país. Também serão utilizados como fontes os documentos oficiais da UEMS, como fichas, questionários socioeconômicos aplicados nos vestibulares, atas e resoluções de reuniões dos órgãos colegiados superiores: Conselho Universitário (COUNI) e Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE).

O levantamento de fontes documentais da Universidade consiste em fase fundamental para a compreensão do processo de expansão que esta pesquisa pretende investigar, pois pesquisar os dados históricos do processo de criação da UEMS nos documentos oficiais do estado de Mato Grosso do Sul (Leis e Decretos) e da Universidade em Atas e Resoluções dos Colegiados, Estatuto, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatórios de Comissões Próprias de Avaliação (CPA), planilhas e registros acadêmicos tais como o do número de cursos, da evolução do número de vagas oferecidas, de ingressos, de matrículas, de egressos, estabelecidos em dados estatísticos que vão mostrar os caminhos que a educação superior vem tomando no estado de Mato Grosso do Sul para chegar ao desenho que tem hoje.

Isso permitirá atingir os objetivos de compreender o processo de expansão da UEMS, explicitando seus propósitos no âmbito das políticas estaduais de Mato Grosso do Sul, e o de investigar a relação entre o processo de interiorização da UEMS e a democratização da educação superior em Mato Grosso do Sul, por meio da ampliação do acesso.

O trabalho com os documentos da UEMS será compreendido em dois momentos, primeiro, trata da coleta desses documentos e o segundo, trata da análise do conteúdo.

Com base em Minayo (2001, p. 53), entende-se campo nessa pesquisa como o recorte feito em termos de espaço, “representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Desta forma, ao delimitar o espaço a ser investigado tem-se como referência o campo amostral definido dentro do universo da UEMS. Nesse caso, a localização dos documentos está resumida num único lugar, na sede da Universidade, localizada na cidade de Dourados/MS. Quando os documentos selecionados estão reunidos, permite melhor gerenciamento do tempo destinado à pesquisa.

Consolidar o trabalho de campo requer várias articulações que devem ser estabelecidas no início a pesquisa. Para Minayo (2001, p. 62), uma pesquisa não se restringe

“à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva a reformulação dos caminhos da pesquisa pela descoberta de novas pistas”. Esse tipo de pesquisa estuda a realidade presente, ou seja, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade e utiliza como instrumentos de coleta de dados a observação.

Num primeiro momento será necessária a aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes relevantes para a pesquisa. Para obter acesso aos acervos e fontes documentais da UEMS será necessário formalizar um pedido de autorização para a realização da pesquisa, dirigido ao órgão competente da Universidade, no caso, à Pró-Reitoria de Ensino e à Divisão de Registro Acadêmico (DRA/UEMS), com a finalidade de esclarecer a Instituição sobre a relevância e os objetivos da pesquisa.

O procedimento será o de fazer o levantamento e análise de dados estatísticos no campo determinado para a pesquisa e também nas séries históricas do Censo da Educação Superior, que são disponibilizados no Banco de Dados do INEP/MEC, portanto, quantitativamente, considerando os dados relacionados à expansão de matrículas, aos cursos, às áreas do conhecimento oferecidas, turnos, número de concluintes, locais de oferta (unidades), entre outros.

Para tanto, será necessário coletar informações em órgãos da Universidade tais como:

- 1- Divisão de Processo Seletivo (DPS/PROE/UEMS), que armazena dados referentes a todos os processos de vestibulares, desde a organização legal e operacional até os relatórios finais de desempenho.
- 2- Divisão de Registro Acadêmico (DRA/UEMS), responsável pelo controle dos procedimentos de registro acadêmico do aluno, desde a matrícula até a emissão do diploma.

Uma vez obtida autorização, o próximo passo será a atividade de fazer o levantamento de todo o material a ser utilizado, ou seja, proceder à coleta de dados utilizando as seguintes fases da metodologia:

- 1 – Selecionar documentos disponibilizados nas Divisões da Pró-Reitoria de Ensino e na Divisão de Registro Acadêmico, como “retrato legal” dos cursos, Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), Relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), Estatuto da Universidade, Plano de Cargos, Carreira e qualificação dos professores, a evolução do número de cursos e de alunos da Universidade, entre outros, que são susceptíveis de oferecer as informações necessárias para responder aos objetivos propostos no projeto. Proceder ao levantamento e análise das séries históricas dos dados estatísticos da UEMS, como evolução

do número de cursos, da oferta de vagas, de alunos matriculados, de alunos egressos etc, no período de 1993 a 2010.

2- Fotocopiar os documentos que poderão ser copiados, reunir o material para uma primeira leitura a fim de ter as primeiras orientações, impressões em relação à mensagem dos documentos. Nesta fase, não se faz uma interpretação sobre o teor dos documentos, pois o objetivo aqui é o de reunir documentos que tenham relevância para a pesquisa, deixando para outra fase o ato de interpretar o conteúdo do material selecionado;

3- Leitura criteriosa do material selecionado, passando a uma leitura mais precisa em função de responder às questões básicas ou hipóteses levantadas pela pesquisa; estabelecer o universo de documentos a serem selecionados para análise. Definidos esses documentos, estabelecer critérios e categorias para a análise dos mesmos.

A análise documental consiste em uma série de operações que visam a estudar e a analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. O método mais conhecido de análise documental é o histórico que consiste em estudar os documentos com o objetivo de investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sociocultural e cronológico.

A análise de documentos terá o objetivo de identificar o processo de expansão da Universidade, primeiro local, depois, em análise mais ampla, compreender o movimento de interiorização da educação superior pública no estado, sempre fundamentado numa postura teórica.

Finalmente, a elaboração da síntese da investigação, que de acordo com Frigotto, é a “exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos etc” (1991, p. 14). De forma que na síntese deve-se demonstrar o conhecimento ampliado, que por sua vez deverá servir de base para outras pesquisas que certamente virão, adquirindo, assim, um sentido para sua realização.

6. CRONOGRAMA

| ANOS | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|----------------------------|------|------|------|------|
| Levantamento bibliográfico | X | X | - | - |
| Levantamento de Dados | - | X | X | - |
| Análise dos Dados | - | X | X | - |
| Disciplinas | X | X | - | - |
| Leitura – análise | X | X | X | - |
| Redação prévia | - | X | X | - |
| Redação definitiva | - | - | X | X |
| Exame de Qualificação | - | - | X | - |
| Defesa da Tese | - | - | - | X |

Primeiro ano – 2010

Cursar os créditos das disciplinas obrigatórias e eletivas; fazer levantamento bibliográfico e documental; cumprir a orientação individualizada para elaboração do Projeto de Tese; participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs), vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente; participar de atividades científicas realizadas pelo GEPPEs e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Segundo ano – 2011

Continuar cursando os créditos das disciplinas obrigatórias; cumprir a orientação individualizada; fazer a revisão teórica e reestruturação do Projeto de Tese; participar de atividades realizadas pelo GEPPEs e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e de outras atividades científicas na área; participar de atividades científicas realizadas pelo GEPPEs e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e outras atividades científicas na área; fazer leituras de aprofundamento teórico e iniciar o levantamento de dados fundamentais para a pesquisa.

Terceiro ano – 2012

Continuar o levantamento de dados; fazer leitura para fundamentação e análise dos dados; participar de atividades científicas na área, participar de atividades realizadas pelo GEPPEs e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); elaboração da síntese da investigação para redação prévia da Tese e fazer o Exame de Qualificação.

Quarto ano – 2013

Conclusão das atividades de escrita da Tese; defesa e revisão da Tese, conforme sugestões e orientações da banca; depósito final da Tese e conclusão das atividades do Programa.

7. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 4. reimpr. da 2ª ed. 1999. São Paulo: Thomson, 2004.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**. Tradução de Luís Fernandes e Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9 a 23.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTAR, Mariluce. Política de educação na Região Sul de Mato Grosso e a influência da congregação salesiana. Comunicação oral apresentada ao **VI Congresso Internacional da Brazilian Studies Association - BRASA**, Atlanta, Geórgia/USA. 2002. Paineis: Ocupação

Territorial, Ordens Religiosas e Educação no Brasil. Núcleo Temático – Educação: novas visões. 2002. Disponível em: < <http://sitemason.vanderbilt.edu/files/aXqIzm/Bittar%20Mariluce%20.pdf>>. Acesso em 30/04/2011.

_____, 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-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n.16. Campo Grande: UCDB. p. 147-164, jul./dez. 2003.

_____, Mariluce; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Acesso e Permanência no Processo de Expansão da Educação Superior – Pós-LDB/1996**. Projeto de Pesquisa. Campo Grande – Belo Horizonte: UCDB-UFMG, 2009.

_____, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Ensino noturno e expansão do acesso de estudantes-trabalhadores à educação superior. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, (Coleção INEP 70 anos, v.2), 2008, p. 89 - 110.

_____. Mariluce; RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Educação superior em Mato Grosso do Sul: 1991 – 2004. In: **Educação superior brasileira 1991 – 2004**. Mato Grosso do Sul. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BITTAR, Mariluce. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. 1999. Tese (Doutorado). UFSCar, São Carlos/SP.

_____, Mariluce. A construção da categoria na perspectiva da análise dialética – uma aula de Octávio Ianni. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 417 – 422, abr. 2011 – ISSN: 1676 – 2584. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html>> Acesso em 24/10/2011.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, vol. I e II, 2009.

BOBBIO. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 62/2009. Brasília: Senado Federal. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**: Emenda constitucional n. 14 de 12 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal. 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1997

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. In:

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 30 (jul/dez. 2010). Campo Grande: UCDB, 1995. p. 267 - 281.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; GEMAQUE, Rosana M. de O. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. In: **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 30 (jul/dez. 2010). Campo Grande: UCDB, 1995. p. 71 - 84.

_____, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, (Coleção INEP 70 anos, v.2), 2008, p. 330 - 348.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORDEIRO, Maria José de J. Alves. **Negros e indígenas cotistas da universidade estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. <http://www.ucdb.com.br/mestradoeducacao/grupogepes/index.php?id_menu>. Acesso em 19/05/2010.

COUTINHO, Carlos Néilson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2 ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.

FERREIRA, Taísa. A interiorização do ensino superior. **Revista Desafios-Desenvolvimento** – On-line. Edição n. 58. Jan./fever. 2010. Reportagem publicada em 23/03/2010. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=13909#>. Acesso em 01/06/2011.

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

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. MOROSINI, Marília Costa. Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 16 (dezembro, 2003). Campo Grande: UCDB, 1995.

_____, Maria Estela Dal Pai. MOROSINI, Marília Costa. et. al. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. In: **Série-Estudos** – Periódico do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 30 (jul/dez. 2010). Campo Grande: UCDB, 1995. p. 117 - 165.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciano Carli. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 2ª ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Tradução de Leonel Valandro. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1994.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

_____, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, número especial, p. 417–4222. abr. 2011 – ISSN: 1676 – 2584. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html>> Acesso em 24/10/2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Comunicado 66. PNAD 2009 – **Primeiras análises da situação da educação brasileira: avanços e problemas**. Publicado em 18 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6159:agencia-brasil-ipea-analisadados-da-pnad-sobre-educacao&catid=159:clipping&Itemid=75>. Acesso em 15-06-2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da educação superior – **evolução 1980 – 2007**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em 16/06/2011.

_____. Censo da educação superior 2009: **Resumo Técnico**. Brasília: MEC/Inep/Deaes. Ano 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf>. Acesso em 19/06/2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior: 2009. **Sinopse**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 18 de setembro de 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, (Coleção INEP 70 anos, v.2), 2008, p. 55 – 70.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia (**SEMAC**). Disponível em: <<http://www.ms.gov.br>>. Acesso em 29/04/2011.

_____. http://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul. Acessado em 22 e 27/04/2011.

MELLO, Valter Acássio de. **A expansão da educação superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do Ideb em Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Dourados, MS: UFGD, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. ed. 4ª. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

_____, Maria Cecília de Souza (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. **Expansão e qualidade da educação superior em Goiás**. 2009. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/expans%C3%80o%20e%20qualidade.pdf>. Acesso em 19/06/2011.

_____, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____, João Ferreira de; Et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP (Coleção Inep. 70 anos, v.2), 2008. p. 71 a 88.

PARAGUASSU. Lisandra. Número de vagas nas federais cresce 63% em quatro anos. Notícias. **O Estado de São Paulo**. Edição Digital, publicado em 20/02/2010. Disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100228/not_imp517276,0.php. Acesso em 18/06/2011.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Inclusão social na educação superior. In: **Série- Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 30 (jul/dez. 2010). Campo Grande: UCDB, 1995. p. 236 – 266.

RELATÓRIO. Comissão Própria de Avaliação (CPA) - **UEMS ciclo 2008 a 2010**. Publicado em julho de 2011. Disponível em www.uems.br. Acesso em 20-10-2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores José Augusto de Souza Peres; et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. 12 reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP (Coleção Inep. 70 anos, v.2), 2008. p. 39 a 50.

_____, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Marília Morosini (Org.). Brasília: MEC/INEP, 2008, p. 37 – 52.

_____, Dilvo; GIOLO, Jaime. Educação superior no Brasil – panorama geral. In: **Educação superior brasileira 1991 – 2004 - Mato Grosso do Sul**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

SANFELICE, José Luís. Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, Estado, Educação**. Campinas: Alínea, 2008. p. 65 - 83.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**. Coleção Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos. vol. 1. Porto: Afrontamento, 2003, p. 39-60.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil**. Universidade brasileira no século XXI. São Paulo: Cortez, 2009. p. 162 – 194.

_____, Valdemar. **O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?**. In: Universidade brasileira no século XXI. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-54.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF, 2008.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (Educere) - PUCPR, Curitiba, 2009**, p. 4555 – 4566.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

<http://www.anped11.uerj.br>. Acesso em 26/04/2010.

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html? Idtese>. Acesso em 29/04/2010.

<http://www.ibge.com.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=500630&r=2>. Acesso em 26/10/2011.

www.ucdb.br/mestrados/. Acesso em 20/03/2010.

<http://www.mestradoeducaçao.ucdb.br/geppes>. Acesso em 28/12/2009.

http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1. Acesso em 01/06/2011.

<http://www.uems.br/portal/historia.php>. Acesso em 23/05/2010 e 28/05/2010.

<http://www.uems.br/portal/perfil.php>. Acesso em 23/05/2010 e 28/05/2010.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul. Acesso em 22 e 27/04/2011.