

NEUSA OVIEDO RAMIREZ

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:
A EXPANSÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
(1996 a 2009)**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Julho – 2011**

NEUSA OVIEDO RAMIREZ

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:
A EXPANSÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
(1996 a 2009)**

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

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariluce Bittar

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Julho – 2011

Ficha catalográfica

Ramirez, Neusa Oviedo

R172p Políticas de educação superior: a expansão dos cursos de ciências contábeis no Brasil (1996-2009) / Neusa Oviedo Ramirez; orientação, Mariluce Bittar, 2011.
108 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

1. Ensino superior e Estado 2. Política e educação superior
3. Contabilidade – Ensino superior I. Bittar, Mariluce II. Título

CDD – 378.81

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:
A EXPANSÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
(1996 a 2009)**

NEUSA OVIEDO RAMIREZ

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Mariluce Bittar (UCDB)
Orientadora

Prof^a. Dr^a Tereza Christina M. Aguiar Veloso (UFMT)

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo (UCDB)

CAMPO GRANDE, JULHO DE 2011

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

Dedico a Deus e aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas e neta por entenderem as ausências e pelo apoio e estímulo incondicional na caminhada do programa de Mestrado, toda vez em que e desânimo se fazia presente.

À professora Mariluce Bittar, minha orientadora por não desistir de mim e pela forma competente e agradável que critica, incentiva e ensina tornando-se uma parceira na construção do conhecimento.

Aos professores Jefferson Carriello do Carmo e Tereza Christina M. Aguiar Veloso, pela disponibilidade, interlocução crítica, sugestões e partilha, que culminaram na finalização dessa Dissertação.

Às professoras Regina Cestari de Oliveira e Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli, pela paciência nas discussões, e incentivo à pesquisa.

Aos coordenadores do curso de ciências contábeis da Universidade Católica Dom Bosco presencial Adelino Meneguzzo e virtual Eloir Trindade Vasquezpor acreditarem no trabalho proposto e incentivarem a participação no Programa de Mestrado em Educação.

E, finalmente, a todos que de forma direta ou indireta colaboraram para a realização desse trabalho.

A todos meu carinho e muito obrigada!

RAMIREZ, Neusa Oviedo. **Políticas de Educação Superior:** a Expansão dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil (1996-2009). Campo Grande, 2011. 110 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta Dissertação apresenta como objetivo analisar a expansão do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil, na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul, em função das políticas públicas de cunho neoliberal que imprimem caráter de mercantilização à educação superior, identificando em que medida essas características estão presentes na expansão do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis. Insere-se na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE), da UCDB. O recorte temporal se refere a 1996 a 2009, adotando-se como estratégia metodológica análise dos dados dos Censos da Educação Superior do INEP no período e pesquisa bibliográfica focando a relação entre políticas públicas neoliberais e a educação superior, expansão, privatização e mercantilização, e levantamento de fontes documentais como decretos, leis portarias, resoluções etc. Os dados revelam que as políticas neoliberais permeiam todo o processo de expansão da educação superior no Brasil com presença mais marcante no primeiro período da análise, de 1996 a 2001, e indica que no período de 2002 a 2009, acontece uma parada e /ou diminuição da expansão do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil. A expansão mercantilista imprime sua marca em toda educação superior no Brasil, na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul. Foi possível constatar que a expansão do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil segue a tendência nacional da educação superior, com características específicas em função do perfil profissional de seus egressos, da necessidade do mercado e do próprio curso. É um curso que nasceu diretamente relacionado à necessidade do mercado de trabalho e os dados revelam que o curso é oferecido em maioria significativa no turno noturno.

Palavras-Chave: Política de Educação Superior; Curso de Ciências Contábeis; Expansão e Mercantilização.

RAMIREZ, Neusa Oviedo. **Higher Education Policies: the expansion of Accounting courses in Brazil (1996-2009)**. Campo Grande, 2011. 150 p. Thesis (MA) Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This Dissertation presents how goals consider the expansion of the undergraduate course in accounting Sciences in Brazil face-to-face, in the mid-western region and in Mato Grosso do Sul, in the light of the public policies of neoliberal slant that print character merchandising to higher education, identifying to what extent these characteristics are present in the expansion of undergraduate course in accounting Sciences classroom. Part of the research line "educational policies, school management and teacher training, graduate program in Education-masters and doctorate, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) and links to the Group of studies and Research Policies of higher education (GEPPEs), from UCDB. The temporal clipping refers to 1996 to 2009, adopting as a methodological strategy of Census data analysis of higher education of INEP in period and bibliographic research focusing on the relationship between public policy and higher education, neoliberal expansion, privatization and commodification, and survey of documentary sources as decrees, laws, ordinances, resolutions, etc. The data reveal that neoliberal policies permeate the entire process of expansion of higher education in Brazil with presence more striking in the first sentence of the review which is from 1996 to 2001 and indicates that during the period from 2002 to 2009, is a parade and/or decreased expansion of the undergraduate course in accounting Sciences in Brazil face-to-face. The mercantilist expansion prints your brand throughout higher education in Brazil, in the mid-western region and in Mato Grosso do Sul. It was found that the expansion of the undergraduate course in accounting Sciences at witnessed Brazil follows the national trend of higher education, with specific characteristics in terms of their professional profile, graduates of the market need and the course itself. It is a course that was directly related to labour market needs and the data shows that the course is offered in most significant turn nocturnal. Accordingly, we could infer that attends the training of the worker's labor in the exercise area.

Keywords: Higher education policy; Course of accounting Sciences; Expansion and Commercialization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crescimento das Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil - 1996 a 2009	49
Tabela 2 - Cursos de Graduação Geral e Cursos de Graduação em Ciências Contábeis Presencial – Categoria Administrativa – Brasil 2008	51
Tabela 3 - Matrícula por área do conhecimento, por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil – 1998	51
Tabela 4 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por organização Acadêmica e Categoria Administrativa da Área Geral e Área Detalhada Ciências Sociais Negócios e Direito – Brasil – 2008	52
Tabela 5 - Os dez maiores cursos do Brasil por número de matrículas e concluintes	69
Tabela 6 - Número de IES por Categoria Administrativa - Brasil, 1996 a 2009	71
Tabela 7 - Cursos Presenciais de Ciências Contábeis – Brasil – 1996 a 2009	71
Tabela 8 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial em Ciências Contábeis - Brasil – por gênero – 1996 a 2008	75
Tabela 9 - Cursos Presenciais de Ciências Contábeis – Brasil – Regiões – 1996 e 2009	77
Tabela 10 - Cursos Presenciais de Ciências Contábeis – Região Centro Oeste – 1996 a 2009	81
Tabela 11 - Curso Presencial de Ciências Contábeis – Região Centro Oeste por Estado– 1996 a 2009	82
Tabela 12 - Evolução dos Cursos Presenciais de Ciências Contábeis na Região Centro Oeste por Estado de 1996 a 2006	83
Tabela 13 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial em Ciências Contábeis – Mato Grosso do Sul – Brasil – 1996	92
Tabela 14 - Evolução da Matrículas Presenciais – Curso Graduação em Ciências Contábeis Mato Grosso do Sul – 1996 a 2009	93
Tabela 15 - Curso Presencial de Ciências Contábeis – Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 (gênero e turno)	96
Tabela 16 - Matrícula Curso Presencial Graduação em Ciências Contábeis – Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 (ingressantes e concluintes)	97

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Cursos Presenciais de Ciências Contábeis no Brasil por Região – 1996.....	72
GRÁFICO 2: Cursos Presenciais de Ciências Contábeis no Brasil por Região – 2009.....	73
GRÁFICO 3: Cursos Presenciais de Ciências Contábeis na Região Centro-Oeste – Categoria Administrativa – 1996 a 2009.....	78
GRÁFICO 4: Evolução dos cursos presenciais de Ciências Contábeis - Região Centro-Oeste Por Estado - 1996 a 2009.....	84
GRÁFICO 5: Evolução da Interiorização dos cursos presenciais de Graduação em Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul - 1996 a 2009.....	88
GRÁFICO 6: Cursos de Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – Brasil – 1996.....	89
GRÁFICO 7: Cursos de Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – Brasil – 2009.....	90
GRÁFICO 8 – Evolução das Matrículas – Curso de Graduação Presencial em Ciências Contábeis – Mato Grosso do Sul - 1996 a 2009.....	93
GRÁFICO 9: Expansão dos Cursos Presenciais Graduação em Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – Categoria Administrativa – 1996 a 2009.....	95
GRÁFICO 10 - Evolução das Matrículas no Curso Presencial de Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 – (gênero).....	96
GRÁFICO 11: Comparativo das Matrículas no Curso de Graduação Presencial em Ciências Contábeis -Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 (ingressantes, vagas e Concluintes).....	97

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande
CFC – Conselho Federal de Contabilidade
CNI – Conselho Nacional da Indústria
CVM – Comissão de Valores Mobiliários
FACEDA – Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração
FADAFI – Faculdades Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras
FADIR – Faculdade de Direito
FASSO – Faculdade de Serviço Social
FE - Faculdade de Educação
FEA - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUCMT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola
GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
IFRS – Internacional Financial Reporting Standart
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MT – Mato Grosso
PDN – Plano de Desenvolvimento Nacional
PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAS – Statistical Analysis System

SEMAC – Secretaria de Estado do Meio Ambiente, do Planejamento da Ciência e Tecnologia

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SUDECO – Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS.....	23
1.1. Desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a influência do neoliberalismo	23
1.2 As Reformas do Estado e da Educação Superior	29
1.3. Educação superior após o período de democratização	35
1.4 A Expansão da Educação Superior e da Área de Ciências Sociais Negócios e Direito no Brasil de 1996 a 2009	41
CAPITULO II - O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL	51
2.1 Evolução dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.	51
2.2 O Profissional da Contabilidade.....	59
2.3 O Processo de Privatização e Mercantilização do Curso de Ciências Contábeis	63
CAPITULO 3 - O CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA REGIÃO CENTRO-OESTE E EM MATO GROSSO DO SUL.....	75
3.1 A expansão do curso presencial de Ciências Contábeis na Região Centro-Oeste	75
3.2 Expansão e interiorização do curso de Ciências Contábeis em Mato Grosso do Sul	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

A questão central desta pesquisa foi a análise da relação das políticas públicas de Educação Superior com o processo de expansão do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis, a partir de 1996, ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 2009, data do último Censo da Educação Superior, publicado pelo Ministério da Educação. O objetivo geral consistiu em investigar as características da expansão dos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil, na Região Centro Oeste e em Mato Grosso do Sul.

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco e integra o Projeto Interinstitucional “Políticas de Expansão da educação Superior no Brasil pós LDB”, sob coordenação nacional da Professora Doutora Deise Mancebo, e coordenação do sub-projeto, sob a responsabilidade da Professora Doutora Mariluce Bittar, intitulado “Acesso e permanência na expansão da educação superior, pós LDB”. A dissertação vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE), da UCDB, que por sua vez articula-se ao Grupo de Trabalho (GT 11) “Política de Educação Superior”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que congrega pesquisadores em educação superior de todo o Brasil e da América Latina.

A expansão dos cursos de graduação presencial e a distância no Brasil nos últimos anos é uma realidade que vem preocupando teóricos e pesquisadores em educação no país, pelo caráter mercantil identificado no processo de expansão, em detrimento da educação

como bem público, direito do cidadão e dever do Estado, ampliação essa com qualidade no mínimo duvidosa. Qualidade essa abordada nesse trabalho como ampliação e aprofundamento de conhecimento geral e de mundo e não apenas conhecimento técnico, autonomia cognitiva, capacidade de gerir e/ou resolver problemas e empregabilidade como "desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada" (MOROSINI, 2001, p. 92).

Os cursos de graduação expandiram-se por todo Brasil, em função das políticas de cunho neoliberal¹ praticadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002).

O curso de Ciências Contábeis acompanha o movimento de ampliação da graduação superior. Simultaneamente ao processo de expansão, a Presidente do Conselho Federal de Contabilidade, a educadora Maria Clara Bulgarin, após observar a inadequada formação dos bacharéis egressos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, em relação ao perfil profissional que o mercado espera de um contador, inicia uma intensa campanha no sentido de valorizar o profissional da contabilidade.

O interesse em investigar as características do processo de expansão dos cursos de graduação presencial no Brasil decorre do fato de esta pesquisadora atuar nas áreas contábil, como profissional liberal e como professora universitária. Após a formação superior em pedagogia e atuação durante vários anos apenas como educadora da educação infantil e ensino fundamental, houve a oportunidade de buscar formação superior na área contábil, quando começou a atuar como profissional dessa área. O convite para atuar como professora de educação superior, na área de contabilidade, veio por consequência das duas formações superiores, em pedagogia e Ciências Contábeis, visto que este último é eminentemente técnico, de formação para o mercado de trabalho específico, e confere apenas o grau de bacharelado a seus concluintes. Em Ciências Contábeis não há a formação para a docência, sendo necessário ao profissional contábil que pretenda atuar na área de educação superior a formação complementar. Em geral, a formação para a docência na educação superior se faz no Mestrado, mas, o curso de Ciências Contábeis não possui graduação *stricto sensu* e/ou mestres suficientes para atuar na docência, sendo essa uma das maiores dificuldades

¹ O neoliberalismo surgiu após a 2ª Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte nos países capitalistas centrais. Pode-se dizer que sua origem esteve relacionada ao texto o “Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek de 1944, uma espécie de reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. A promoção do livre comércio, a estabilização macroeconômica e as reformas estruturais deram origem ao General Agreement on Trade and Tariffs (GATT) e as instituições gêmeas que nasceram das deliberações de Bretton Woods: o Banco Mundial, em 1945 e o Fundo Monetário Internacional, em 1946. (CARVALHO, 2004, p. 3)

enfrentada pelo curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. No caso desta pesquisadora, o curso de pedagogia possibilitou de certa forma, atuação diferenciada na docência no curso de Ciências Contábeis, sendo que a pós-graduação *stricto sensu* no mestrado se revela uma necessidade.

Tendo em vista tal preocupação de pesquisa optou se pelo referencial teórico cujo aporte está centrado nos escritos sobre as políticas públicas de educação referentes à expansão da educação superior no âmbito da reforma do Estado e da educação superior, no período de 1996/2009, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e parte no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). A coleta e a análise de dados foram realizadas nos dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2006 a 2008, enviados em planilhas excel para a mestranda por técnicos do INEP, em função de solicitação assinada pela mestranda e orientadora à presidente do órgão, e mais tarde complementados por dados² de 2009, enviados por técnicos do INEP.

Para iniciar os estudos, foi realizado levantamento dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de 1998 a 2008, e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), no mesmo período. Por meio do recorte mais amplo “políticas públicas de educação superior e o processo de expansão” identificamos três Dissertações de Mestrado que abordam a expansão da educação superior das quais duas têm como campo de análise o processo de expansão e interiorização no estado de Mato Grosso do Sul e uma no estado de Mato Grosso. Essas dissertações possuem relação com a presente dissertação em função dos temas discutidos e das categorias de análise como expansão mercantilização e interiorização da educação superior, são as dissertações: a) de Eloisa Bittencourt Fernandes, Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul (1979 a 2001); b) de Milena Ines Sivieri Pistori que aborda especificamente a expansão do curso de direito no Mato Grosso do Sul com o título “Expansão e Interiorização dos cursos de Direito em Mato Grosso do Sul”; c) de Myrian

² Quando da elaboração deste trabalho os dados do Censo da Educação Superior no Brasil do ano de 2009, estavam disponíveis na página do INEP no formato de micro dados visualizados apenas por meio de software Statistical Analysis System (SAS¹) ou Statistical Package for the Social Sciences - pacote estatístico para as ciências sociais (SPSS¹). Esses aplicativos estatísticos exigem conhecimentos específicos para manuseá-los e acessar os dados de 2009, o que impossibilitou a análise da expansão da educação superior presencial em ciências contábeis do ano de 2009, impossibilidade gerada pela falta de conhecimento técnico da pesquisadora em manusear o software e de tempo hábil necessário para aprender.

Teresa Maciel Arruda e Sá que analisa o processo de expansão dos Centros Universitários no Brasil, por meio do estudo do Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

Ampliaram-se as buscas para o Grupo de Trabalho (GT 11) da ANPEd na intenção de fazer o levantamento da produção sobre políticas públicas de educação superior e os cursos de Ciências Contábeis. No primeiro recorte “políticas públicas de educação superior” e “políticas públicas de educação superior e o processo de expansão” encontramos diversos artigos que fomentam a discussão acerca da mercantilização e expansão dos cursos de educação superior, nos quais pesquisadores defendem a expansão como forma de garantir o acesso ao maior número possível de concluintes do ensino médio. Alguns entendem a expansão das instituições de educação superior (IES) como necessária à profissionalização da mão-de-obra para o mercado. Outros entendem que o acesso à educação superior sem a mediação adequada que permita ao acadêmico o acesso ao conhecimento e cultura acumulados ao longo dos anos e que desenvolva a capacidade de reflexão e autonomia cognitiva, contribui mais para a alienação dos acadêmicos do que para sua formação integral e consciente como sujeito histórico.

Nesse sentido encontramos seis trabalhos que abordam a expansão da educação superior. O primeiro texto, de autoria de Karine Nunes Moraes (FE/UFG) “Política de Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Goiás”, apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd (2001), teve como objetivo analisar o processo político de interiorização da educação superior brasileira, nas décadas de 1980 e 1990, em particular compreender tal processo na UFG. Na 25ª Reunião Anual da ANPEd, em 2002, encontramos três trabalhos que abordam a expansão da educação superior em três Estados: Paraná, São Paulo e outro em Belém do Pará, cada qual com abordagem específica. Sob o título “Ensino superior: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná”, a autora Marlize Rubin Oliveira busca, por meio do contexto regional e das principais políticas nacionais de educação superior, compreender o processo de “expansão da educação superior no sudoeste do Paraná [...] e traçar um perfil das Instituições de Ensino Superior (IES), com base em seus objetivos, cursos, vagas e professores.” (2002, p. 1). O artigo sobre “Expansão do ensino público superior paulista: um novo modelo de universidade?” de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, da UNESP (2002), analisa o processo de expansão da educação superior pública do Estado de São Paulo. Na análise do “Acesso e expansão do ensino superior de Belém: o público e o privado em questão”, (2002) as autoras Vera Lúcia Jacob Chaves e Arlete Maria Monte de Camargo têm

com foco a análise da política de expansão do ensino superior implementada no município de Belém-Pará pela via do público e do privado, no período de 1990 a 2001.

Na 29ª Reunião Anual da ANPEd, em 2007, encontramos o texto de Denise Bessa Leda “Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das Universidades federais: mais uma dose da reforma Universitária? no qual a autora analisa as políticas de educação superior e o processo de expansão das IES públicas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2006, em uma “[...] perspectiva crítica que ultrapasse a descrição dos fatos” (LEDA, 2007, p. 1). O trabalho busca discutir a proposta do governo Lula, o projeto “Universidade Nova” ou como foi denominado o “Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI).

Outras consultas foram feitas, agora na área de Ciências Contábeis quando se busca por produções que tenham como tema a expansão da educação superior de Ciências Contábeis. Na área contábil, a única IES que possuía programa de mestrado e doutorado até 2003, era a Universidade de São Paulo, (USP), e existiam apenas 9 IES que possuíam o programa de mestrado em contabilidade³, reconhecidos pela CAPES. Nesses, as dissertações são focalizadas na área do negócio, da controladoria, na formação de professores para o curso de Ciências Contábeis, na qualidade do ensino de contabilidade no Brasil e na necessidade de se ampliar pesquisas na área contábil. Dissertações com o tema expansão, mercantilização da educação superior em Ciências Contábeis não foram encontradas.

Outro espaço de consulta possível são os *sites* de busca que, neste trabalho, foram importantes para se fechar os levantamentos a respeito dos trabalhos disponibilizados em meio virtual. Buscamos pelo recorte “mestrado e doutorado em Ciências Contábeis” e encontramos uma tabela com listagens informativas sobre 60 (sessenta) dissertações defendidas no “programa multiinstitucional e inter-regional de pós-graduação em Ciências Contábeis mestrado em Ciências Contábeis”, disponível no site institucional da Universidade de Brasília (UnB). Nessa listagem, como no levantamento feito no site de outras IES que possuem o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em contabilidade, as dissertações defendidas se referem, em sua maioria, a temas da área de negócios, controladoria, qualidade do ensino, perfil profissional, processo ensino-aprendizagem e outros.

³ Anotações pessoais referente à palestra proferida por Maria Clara Bulgarin, Presidente do Conselho Federal de Contabilidade no "II Convenção dos Contabilistas do Estado de Mato Grosso do Sul". O evento aconteceu nos dias 11 e 12 de setembro de 2009, no Anfiteatro do Bloco C da UCDB - Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamarandé, 6000, Bairro Jardim Seminário, em Campo Grande, MS. Confirmado pelo site institucional da Universidade Nacional de Brasília - UNB

No periódico do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Série Estudos, no número 16, ano 2003, encontra-se o Dossiê sobre “educação superior”, no qual se identificam vários artigos que abordam o processo de expansão e/ou interiorização, a mercantilização a reforma universitária, o SINAES, políticas públicas e outros temas relacionados à temática.

Sobre a mercantilização da educação superior, isto é, a educação como serviço na relação do comércio e mercado, encontra-se o artigo de Silva Júnior e Lima, (2003). Com o tema “A educação superior é mercadoria ou direito no âmbito da Organização Mundial do Comércio?”, os autores debatem o assunto do Fórum Social Mundial que aconteceu em agosto de 2003, em Porto Alegre, abordando a “iminência da institucionalização da mudança na educação, com destaque para o ensino superior que, de direito social passou a ser vista como mercadoria” (ibid., p. 73). Os autores analisam também o Acordo Geral sobre Comércio de Serviço no âmbito da Organização Mundial do Comércio, no qual a educação aparece na lista da OMC como um serviço. Silva Júnior. e Lima afirmam que,

[...] é inegável que o Estado autoritário e despótico produziu, neste “breve século XX”, o grande macroacordo social-democrata, quando os capitalistas internalizam, como privado, aquilo que é público, numa espécie de neopatrimonialismo, que, agora, se expressa no Estado mínimo neoliberal e na privatização dos direitos, especialmente na educação, com destaque para o seu nível superior, com base em um novo pacto social produzidos pelas políticas públicas e pela formação de um novo ser social: cidadão mínimo: útil, só e mudo. A educação superior tornada mercadoria por meio do AGCS/GATT⁴ na Organização Mundial do Comércio é o ápice desse processo e acentua as contradições entre as forças de Davos e de Porto Alegre. (SILVA JÚNIOR; LIMA, 2003, p.77).

No texto de Oliveira e Dourado (2003, p. 79 - 92) intitulado “A Reforma da Educação superior e seus desdobramentos nas universidades Federais: tópicos para um debate”, os autores, professores da Universidade Federal de Goiás, fomentam discussões que permitam compreender a reforma da educação superior no Brasil e a relação com o papel das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) na definição “de um projeto de nação que leve em conta a educação superior como bem público, patrimônio social e direito inerente ao processo de constituição de cidadania” (ibid., p. 79). Afirmam que as IFES, sendo pressionadas a ajustarem-se às demandas e exigências do mercado, no que diz respeito à formação de seus acadêmicos, acabam, por consequência, reduzindo a liberdade acadêmica de

⁴ AGCS- Acordo Geral sobre Comércio em Serviços .(SILVA JÚNIOR.; LIMA, 2003,p.64).
GATT- Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio. .(SILVA JÚNIOR.; LIMA, 2003,p.63).

produção. As universidades públicas como “produtoras do conhecimento autônomo voltado para o bem estar coletivo e para a emancipação social” (ibid., p.89) tem o papel de contribuir para o desenvolvimento da nação “redução das desigualdades regionais por meio da produção e disseminação do saber social historicamente construído” (ibid., p. 90) e para cumprir seu papel se faz necessário assegurar o financiamento público e a autonomia das IFES.

A respeito dos “Processos de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul” encontra-se o artigo de autoria de Mariluce Bittar, Maria das Graças Martins da Silva e Tereza Christina M. Aguiar Veloso (2003). Neste são fornecidos dados sobre a expansão quantitativa do ensino superior em ambos os estados, intensificada na década de 1990, ressaltando que este processo nem sempre é acompanhado de qualidade e compromisso social. Afirmam que o processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste de acordo com os dados analisados, “estão concentrados na esfera privada que detém 90,90% das 198 IES contra 9,09% da esfera pública”, (ibid., p. 151) e deste total de 198 IES, 52,52% estão instaladas no interior dos estados que compõem a Região Centro-Oeste. Concluem ainda que “o processo de interiorização da educação superior no Brasil apresenta-se como uma estratégia de desenvolvimento econômico das cidades do interior” (ibid., p. 162). Pelo fato de esse processo de desenvolvimento não refletir as aspirações populares, mas apenas aspirações particulares do empresariado da educação e dos Prefeitos municipais resultam apenas em expansão quantitativa, desprovida de qualidade e compromisso social.

As pesquisadoras caracterizam o processo de interiorização sob quatro perspectivas e descrevem o processo de interiorização iniciado no Brasil e na Região Centro-Oeste, a saber:

a) movimento de abertura de novos campi ou unidades de ensino por instituições públicas e privadas já consolidadas em suas sedes (seja na capital ou no interior); b) movimento das universidades públicas de “prolongamento de atividades em situação temporária, como cursos de graduação, em convenio com prefeituras municipais visando o oferecimento de “turmas especiais”; c) movimento de atração se pessoas do interior dos estados que desejam inserir-se em cursos de formação de professores, oferecidos pelas IES privadas, por meio de cursos modulares (ou “parcelados”), os quais funcionam em período de férias escolares e, d) movimento de “ocupação de território” desencadeado tanto pela iniciativa pública como pela iniciativa privada, como estratégias para ocupar espaços e atrair não só alunos, mas recursos provenientes de fontes alternativas como prefeituras, secretarias, ONGs, entre outras. (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003, p. 162)

No levantamento bibliográfico realizado não identificamos textos que abordem Ciências Contábeis e políticas de expansão da educação superior, essa lacuna na área da pesquisa em política de educação superior e ciência contábil nos permite afirmar a relevância da proposta deste trabalho de pesquisa, que poderá nos possibilitar o conhecimento da realidade do processo de expansão dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil.

Para desenvolver esta pesquisa, elegeram-se os seguintes dados de análise: gênero, turno, público e privado, expansão e interiorização. O setor público abrange as instituições de educação superior federais, estaduais e municipais, o setor privado as instituições particulares de caráter empresarial e as instituições comunitário-confessionais e filantrópicas.

Segundo o entendimento de Dourado (2001, p. 23) a expansão da educação superior é “a garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso) e as modalidades em que se efetivam esse processo (criação de escolas, expansão de vagas)”.

A interiorização é uma das formas de expansão da educação superior e produto “resultante dessas políticas adotadas cujo desdobramento tem implicado a descentralização da oferta de vagas e a criação de escolas no interior dos Estados” (DOURADO, 2001, p.23). O sentido de interiorização se refere ao deslocamento de estabelecimento da educação superior centrais para as regiões periféricas, (de uma macro região brasileira mais desenvolvida para outra menos desenvolvida) e no interior do próprio estado da federação quando da criação de campi em outras localidades.

Organiza-se esta dissertação, estruturando-a em três capítulos. No primeiro capítulo discorre-se de forma geral e sucinta sobre o capitalismo, no esforço de identificar as políticas de cunho neoliberais que permeiam as reformas do Estado brasileiro em função do modo de produção capitalista contemporâneo que se instala no Brasil e suas influências nos processos de expansão da educação superior nos anos 1990 e 2000.

No segundo capítulo aborda-se a cronologia histórica do curso presencial de Ciências Contábeis, de sua criação por meio das aulas de comércio no Brasil Imperial, evolução no tempo e espaço. Analise-se também expansão, privatização e interiorização dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

No terceiro capítulo discorre-se sobre a expansão dos cursos de Ciências Contábeis na Região Centro Oeste e em Mato Grosso do Sul, por meio dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) identificando suas características de expansão na região e no estado.

CAPITULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

O objetivo desse capítulo é identificar as políticas de cunho neoliberais que permeiam as reformas do Estado brasileiro em função do modo de produção capitalista contemporâneo que se instala no Brasil e suas influências nos processos de expansão da educação superior.

1.1. Desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a influência do neoliberalismo

Para entender o processo de expansão da educação superior no Brasil e situá-lo no contexto das reformas neoliberais faz-se uma breve digressão histórica do capitalismo contemporâneo que se consolida no Brasil.

Percebe-se a dificuldade de conceituar capitalismo porque, de acordo com Bobbio (2004), na cultura corrente se “atribuem ao termo conotações e conteúdos frequentemente muito diferentes” Para este autor, o conceito de capitalismo possui duas acepções: uma “restrita” e outra “extensa”. A acepção restrita “designa uma forma particular [...] ou subsistema econômico [...] considerado uma parte de um mais amplo e complexo sistema social e político [...]”. Nessa acepção restrita o capitalismo “é só um elemento” do sistema e do processo de industrialização e/ou de uma sociedade complexa. Na acepção extensa o

capitalismo é designado como uma relação social geral este “[...] atinge a sociedade no seu todo como formação social, historicamente qualificada, de forma determinante, pelo seu modo de produção” (ibid., p. 141). O autor explica que

A própria história do conceito de Capitalismo oscila entre estas duas acepções. Não se trata de uma controvérsia nominalista, solúvel através de um acordo entre os estudiosos, mas de uma questão de identificação do mundo moderno e contemporâneo, que envolveu e envolve a identidade e a ideologia de vastos grupos sociais. (BOBBIO, 2004, p. 141)

Ainda em relação ao termo, Bobbio (2004) esclarece que o capitalismo pode ser visto sob diversas óticas como a sociológica, econômica politológica entre outras e que para conceituá-lo se faz necessário, antes de tudo

[...] determinar melhor a peculiaridade do Capitalismo como conjunto de comportamentos individuais e coletivos, atinentes à produção, distribuição e consumo dos bens. Embora esta peculiaridade tenha sido e continue sendo objeto de controvérsia histórica, cultural e sociológica, podemos elencar algumas características que distinguem o Capitalismo dos outros modos históricos de produção. Eles são: a) propriedade privada dos meios de produção, para cuja ativação é necessária a presença do trabalho assalariado formalmente livre; b) sistema de mercado, baseado na iniciativa e na empresa privada, não necessariamente pessoal; c) processos de racionalização dos meios e métodos diretos e indiretos para a valorização do capital e a exploração das oportunidades de mercado para efeito de lucro. [...] Esta racionalização ou modernização política culmina na formação do sistema político liberal, que historicamente coexiste com o Capitalismo. (ibid., p.141).

O capitalismo como relação da forma de produção foi gestado em meio à decadência da sociedade feudal, e em substituição a ela, inicialmente na Inglaterra para depois se expandir pelo mundo. Sobre essa transição Marx (1984, p. 281) explica:

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e, sobretudo, parcimoniosa, e, por outro lado vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A lenda do pecado original teológico nos diz como o homem foi condenado a ganhar o pão com o suor de seu próprio rosto. Mas, a história do pecado original econômico nos revela por que existe gente que não necessita suar para comer. Seja como for, não importa. É assim que se explica que, enquanto os primeiros acumulavam riqueza, os segundos acabaram por não ter mais nada que vender do que a sua própria pele. Deste pecado original se origina a pobreza das grandes massas, que ainda hoje, apesar do tanto que se trabalha, nada têm para vender além de si mesma, e também a riqueza de poucos, riqueza

que não pára de crescer, mesmo que já faça muito tempo que seus donos deixaram de trabalhar. [...] Na história da acumulação primitiva, já vai longe o tempo das transformações que serviram de ponto de partida para a nascente classe capitalista e, sobretudo, o momento em que grandes massas de homens foram despojadas repentina e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas ao mercado de trabalho como proletários livres e deserdados. E serve de base para todo este processo a expropriação, que priva os produtores rurais, o camponês, de suas terras. Sua história apresenta uma modalidade distinta em cada país e, em cada um deles, recorre a diferentes fases, em distinta gradação e em épocas históricas diversas.

O texto esclarece que o enfraquecimento da relação de servidão típica da ordem feudal como relação de produção predominante, foi sendo substituída pelo assalariamento da força de trabalho que ocasiona a expansão da produção de mercadorias e rompe o isolamento dos feudos, amplia o mercado unificando-o e criando o estado-nação burguês. Percebe-se, ainda, que os “ideais” construídos partindo da idéia de eliminação da servidão, relação predominante na sociedade feudal, preconizavam a construção de uma sociedade voltada para os interesses coletivos. No entanto, estas foram vencidas e abandonadas e o que se consolidou foi a transformação dos imensos territórios em propriedades privadas com o assalariamento dos trabalhadores que passou a ser a relação de produção predominante. Por fim, verifica-se que os diversos estágios do desenvolvimento capitalista se definem pelas condições de produção da mercadoria e pelo assalariamento da mão de obra.

Esses estágios são periodizados por Csaba Déak⁵ (1991) em que divide o desenvolvimento capitalista em dois estágios: o estágio extensivo e o estágio intensivo de acumulação.

No primeiro estágio o extensivo, a ampliação da produção da mercadoria que possibilita a acumulação do capital se dá pela extensão do assalariamento que promove e acrescenta o efeito do aumento da produtividade. Nesse estágio está revestido dos princípios de liberdade, justiça e prosperidade e da forma da ideologia do liberalismo. Estes princípios podem ser verificados, também em Hayek, (1990, 43), quando assinala:

[...] libertar o indivíduo das restrições que o mantinham sujeito a padrões determinados pelo costume ou pela autoridade no que dizia respeito às suas atividades ordinárias. [...] a tese coerente de defesa da liberdade econômica resultou do livre desenvolvimento das atividades econômicas, que tinham sido um subproduto imprevisto e não planejado da liberdade política. (HAYEK, 1990, p. 43)

⁵ A autora para discutir as fases do capitalismo contemporâneo apropria-se de Michel Anglieta teórico da regulação.

Para Deák (1991) as sociedades anteriores ao capitalismo registravam suas relações de classe em sua constituição, suas leis⁶. A sociedade burguesa as disfarça por meio dos “ideais” de liberdade, bem comum, interesse coletivo e igualdade entre os indivíduos da sociedade que em favor destas são levados ao comportamento “racional” isto é a esquecer a existência dos conflitos sociais.

Deák (1991) quando discute a fase de esgotamento capitalista, no século XIX acentua que nos países da Europa e das Américas acontecem em décadas diferentes, na Inglaterra, por volta do fim das Guerras Napoleônicas (1815), mas teve uma sobrevida por conta da expansão imperial até a crise de 1865 na Alemanha, aconteceu na década de 1880; nos Estados Unidos, na década de 1920, crise da bolsa de Nova York, e no Brasil, em meados da década de 1970.

Quando o estágio de desenvolvimento extensivo se esgota e não há mais espaço para a expansão da produção pela via expansionista o capitalismo avança para um estágio mais complexo de acumulação do capital e entra no estágio intensivo de produção da mercadoria. Para Deák (1991) nesse estágio o aumento da produção de mercadorias se limita ao aumento da produtividade do trabalho que por sua vez está atrelada à melhoria das técnicas de produção.

Diante da leitura interpretativa, posta por Deák (1991) sobre as fases do desenvolvimento do capitalismo inglês infere-se sobre os estágios do capitalismo no Brasil considerando, em um primeiro momento, que o processo de assalariamento do trabalhador ocorreu de forma tardia, pelo fato de a privatização da propriedade privada ter sido acompanhado pela escravidão da mão-de-obra. Este fato só veio ter outro contorno com o processo de imigração e que as relações entre capital e trabalho permitiram que o trabalhador viesse a ser assalariado. O trabalho escravo no Brasil retardou a instalação e predominância do trabalho assalariado base material necessária para a reprodução capitalista. A sociedade brasileira tornou-se efetivamente capitalista, quando por meio da lei das terras (Lei n. 601 de 18 de setembro de 1850)⁷ e da suspensão do tráfico de escravos negros em 1850 o Brasil passou a remunerar por meio da moeda o trabalho braçal dos imigrantes europeus. Para Deák (1991) o princípio da acumulação no Brasil fica subordinado ao princípio da expatriação,

⁶ A França e outros países da Europa, mantinham a divisão da sociedade em três Ordens ou Estados típicos do regime feudal – Clero ou Primeiro Estado, Nobreza ou Segundo Estado, e Povo ou Terceiro Estado – cada qual regendo-se por leis próprias (privilégios), com um Rei absoluto ou seja, um Rei que detinha um poder supremo independente no topo da hierarquia dos Estados. (nota da autora)

⁷ Junto com o código comercial, é a lei mais antiga ainda em vigor no Brasil.

resultando em acumulação entravada que se refere à transferência para a metrópole colonizadora, de parte da produção anual do país perdendo esta produção como forma de acumulação própria e perpetuando o padrão de expatriação de excedente, condição da reprodução da sociedade de elite de extração colonial no Brasil.

Xavier (1990, p.27) quando analisa o Brasil no cenário mundial, em suas relações capitalistas e comerciais afirma que:

A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial. No cerne dessa economia mundial, constituída como um todo estruturado, as economias nacionais articulam-se através de relações de dominação-subordinação, que determinam diferentes posições no processo de reprodução ampliada do capital.

Na ótica do capitalismo comercial brasileiro o seu predomínio acontece, por meio, da circulação de mercadorias em função do desenvolvimento incipiente das relações capitalistas de produção industrial que ocasiona o desenvolvimento lento das forças produtivas. Sobre este contexto Xavier (1990, p. 30) explica que,

[...] essa situação refletia, justificava e mantinha a posição ocupada pelo Brasil na economia mundial. [...] de exportador de produtos agrícolas, essa dependência em relação aos centros mais avançados do capitalismo internacional reforçava esse domínio do comércio na economia brasileira em geral. [...] A fragilidade social do empresariado industrial que aqui foi se constituindo, seus vínculos econômicos com o grupo latifundiário, assim como a sua dependência em relação ao capital estrangeiro, com o qual muitas vezes estava diretamente associado, dificultavam o fortalecimento da autonomia relativa da economia nacional na transformação das formas internas de dominação capitalista. Sem esse esforço por "independência" não se poderia garantir, no país, um conjunto de mudanças econômicas, políticas e sociais que alterassem radical e globalmente a ordem econômico-social gerada pelas formas tradicionais da dominação do capital. Mas, ao contrário, daria origem ao capitalismo industrial típico das economias que se integraram tardiamente no mercado mundial capitalista, já sob a égide do capital financeiro internacional e, como tal, controlado pelas potências imperialistas, com todos os ônus políticos e sociais da dependência.

Como no século XIV e XV, no início do capitalismo e da ideologia liberal, o Brasil não “existia” no mundo como possibilidade de exploração burguesa de mão-de-obra ou exploração industrial, então não há implementação do sistema ideológico de produção capital e trabalho, antes somos fruto de apropriação da terra. No Brasil apenas a distribuição e forma de utilização da terra como monocultura e produção em grandes quantidades caracteriza a ascensão burguesa capitalista. No Brasil a forma de reprodução capitalista repete a sociedade

de elite, de extração colonial, isto é, concentra nas mãos de um percentual mínimo da população os meios de produção e acumulação de capital.

Com o processo de industrialização e acumulação do capital industrial no Brasil acontece a partir da década de 1930 durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Vargas tinha como plano de governo iniciar e efetivar o processo de industrialização no país, com isso a indústria nacional cresceu significativamente nas décadas de 1930 e 1940, mas se concentrando nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Depois passamos por períodos de estagnação para iniciar em 1960, outro momento de desenvolvimento industrial brasileiro que aconteceu no governo de Juscelino Kubitschek quando este abriu a economia nacional para o capital internacional, atraindo indústrias multinacionais, como as montadoras de veículos internacionais Ford, General Motors, Volkswagen e outras indústrias. Sobre o modelo econômico implantado, Aquino (1990, p. 260) esclarece que o mesmo

[...] conduziu ao reforço do desenvolvimento capitalista baseado na entrada em massa do capital estrangeiro amplamente favorecido e atraído. Segundo os dirigentes da República ditatorial vivia-se um modelo de desenvolvimento capitalista associado. Na realidade, as multinacionais passaram à posição de hegemonia na economia do Brasil. Constatou-se, então, que, além da desnacionalização da economia, houve um descomunal endividamento externo e o aumento acelerado da concentração de renda. Não se pode negar que a industrialização cresceu, mas é inegável que a sociedade empobreceu.

Romanelli (1987), ao discutir a fase expansionista da industrialização brasileira, no anterior ao golpe militar acentua que as relações entre política e economia possuíam um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político de tendências populistas e o modelo econômico de expansão da indústria. Essa expansão contou com a importante participação do Estado na direção e na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica.

A década de 1960 no Brasil marcou o retrocesso político do país e o início do governo ditatorial militar após o golpe de 1964, quando os militares por meio da força e do terror tomam o poder e assumem a direção do país.

No período, após a crise capitalista dos anos de 1970, no âmbito, econômico e político o Brasil passa a entrar no ideário Neoliberal. Isso ocorreu com o Governo Collor e teve seu apogeu com o Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil no período de 1995 a 2002. Neste período ocorre a Reforma do Estado Brasileiro, cujo cerne ocorreu nos anos de 1990, em que o Estado brasileiro passa a ser considerado “Estado mínimo”, concepção

fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. Ainda, neste período, foi implementada a reforma da educação brasileira veiculando a idéia da educação como “direito de acordo com a capacidade de cada um”, (BRASIL, 1996) transferindo a responsabilidade de acesso à educação superior ao cidadão, eximindo o Estado de prover esse direito.

1.2 As Reformas do Estado e da Educação Superior

São vários modelos e abordagens e/ou concepções que tentam explicar de forma clara a etimologia e origem do conceito de Estado, sua função e evolução. Para entender o conceito de Estado Moderno vamos buscar as contribuições de Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704), autores clássicos da teoria do Estado, sem a intenção de esgotar a discussão apenas entender como surge o Estado moderno.

Para Hobbes (1979) a instituição do Estado tem por objetivo garantir a segurança do povo, mas esta só é possível pelo uso da espada, porque “[...] os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar qualquer segurança a ninguém” (ibid., p. 103). O autor parte da concepção do homem em estado de natureza, no qual os homens são iguais, desfrutam dos bens naturais, mas por serem totalmente livres e naturalmente maus, vivem em constante medo da morte violenta. Nesse caos onde “[...] todo homem é inimigo de todo homem” reina a discórdia gerada pela competição, a suspeita, desconfiança e a aspiração pelo poder e glória (ibid., p.76). O Estado surge a partir da necessidade dos homens estabelecerem um acordo entre eles, com o objetivo de regular e refrear o desejo de poder, riquezas e propriedades.

Para Hobbes o Estado é garantia de paz entre os homens, protegendo-os do próprio egoísmo, possibilitando o trabalho, o conhecimento e a vida em sociedade, e afirma que sem o Estado

[...] não há lugar para a indústria, pois seu fruto é incerto; conseqüentemente não há cultivo da terra, nem navegação, nem uso das mercadorias que podem ser importadas pelo mar; não há construções confortáveis, nem instrumentos para mover e remover as coisas que precisam de grande força; não há conhecimento da face da Terra, nem cômputo do tempo, nem artes, nem letras; não há sociedade; e o que é pior do que tudo, um constante temor e

perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta. (HOBBS, 1979, p.76).

Locke (2005) complementa acrescentando a visão liberal de que a ação do Estado e os direitos individuais devem estar de acordo com o bem comum. Para esse autor o Estado passa a ser instituído como um pacto entre homens livres que mutuamente dão a um grupo de homens o poder de governá-los, estabelecendo um corpo político e evitando o estado de guerra. Igualdade, liberdade e propriedade são categorias imprescindíveis para Locke. E alguns direitos individuais como o direito a propriedade e a liberdade de iniciativa econômica devem ser garantidos pelo governo.

O conceito de propriedade para Locke (2005, p.123), refere-se a tudo que os homens têm, “[...] quer na própria pessoa, quer nos bens materiais” e esta se justifica pelo trabalho empenhado por cada homem para adquirir aquilo que é seu.

Embora a terra e todos os seus frutos sejam propriedades comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade particular em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seus braços e a obra de suas mãos, pode-se afirmar, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire da natureza no estado em que lho forneceu e no qual o deixou, mistura-se e superpõe-se ao próprio trabalho, acrescentando-lhe algo que pertence ao homem e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. (LOCKE, 2005, p.38).

Semelhante a Hobbes (1979) e Locke (2005), Rousseau (1762) apresenta o Estado como fruto do pacto ou do contrato social. Porém, para ele, por meio do pacto os homens confiam ao soberano o poder de governá-los, com a finalidade de manter o bem comum.

Os autores clássicos cada qual em seu tempo e contexto contribuem para o entendimento do Estado como um pacto entre governantes e governados. Hobbes (1979) defende a necessidade de um soberano que detenha o poder em nome da razão e dos homens livres, e que esse poder não é dom divino e exclusivo da monarquia, mas de consenso entre os homens em estado de natureza que abrem mão de sua liberdade, para entregá-lo ao soberano. Este deve governar com o objetivo de proteger o homem do próprio homem, e garantir a paz pois o homem em estado de natureza é mau e egoísta. Para Hobbes, o estado de guerra ocorria em estado de natureza. Na época de Locke e Rousseau o Estado já estava constituído.

Para Locke (2005) o estado de guerra aparece toda vez que o poder legislativo monopoliza ou negligencia o poder colocando em risco a vida a liberdade e a propriedade dos indivíduos em sociedade. Para Rousseau (1762), o estado de guerra aparece quando os

homens instituem a propriedade privada, acabando com a igualdade vigente no estado natural, gerando os conflitos de interesse entre os membros da sociedade nascente provocando o estado de guerra. A fim de livrar-se desta situação de guerra constante, os homens concordavam em instituir o Estado, no caso, a própria sociedade civil. Em síntese na teoria clássica de Estado, este surge a partir da necessidade dos homens estabelecerem um acordo entre eles, com o objetivo de refrear e regular o desejo de poder, riquezas e propriedades, e, na visão liberal a ação do Estado e os direitos individuais devem estar de acordo com o bem comum. E, alguns direitos individuais como o direito à propriedade e a liberdade de iniciativa econômica devem ser garantidos pelo governo.

Instituído o Estado burguês, a burguesia se estabelece como classe hegemônica, e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que outrora justificava a revolução burguesa, são utilizados somente como forma de legitimar a conservação do novo regime, o capitalismo.

Maquiavel (2007), em “O Príncipe”, concebe o Estado, antes de tudo, como uma construção humana. E como tal, evolui à medida que o próprio ser humano e a sociedade evoluem.

Neste enfoque deve-se salientar a abordagem de Maquiavel em relação ao Estado. O autor abordou aspectos relevantes da formação e da constituição do Estado, contribuindo para a interpretação das relações de poder e da política. A concepção de Estado para Maquiavel fundamenta-se em suas próprias técnicas e leis e na concentração de poder, e a política considera

[...] a natureza do homem em seus aspectos mais amplos e não somente nos aspectos relacionados com a ética e a moral. [...] Os serviços sociais como saúde, educação, segurança, etc. quase sempre geridos direta ou indiretamente pelo Estado, apenas mascaram a verdadeira característica maquiavelista do Estado”. (apud NUNES, 1998, p. 35)

Segundo Bobbio (2004) ao referir-se a Adam Smith em “A Riqueza das Nações” explica que Smith foi quem elaborou as primeiras análises sobre a questão da atividade econômica como fundamento da sociedade civil, e por meio dela explica os desdobramentos da formação e evolução do Estado comparando as funções do “Estado clássico” e o “Estado liberal”. O Estado liberal passa a intervir na economia de acordo com o desenvolvimento dos processos de produção, atrelado as fases do capitalismo ora incorporando ora fundindo o “Estado Político” com “Estado Civil”.

Pensar alguns dos aspectos da concepção do Estado Moderno no âmbito de nossa pesquisa em tempos de crise deste Estado equivale fazer algumas considerações a partir dos anos de 1929.

Segundo Lima (2009) explica que o ano de 1929 é considerado um marco na história econômica mundial em razão da queda das ações da Bolsa de Valores de Nova York, gerando a crise financeira que repercutiu no mundo todo, “colaborando para o aumento do totalitarismo na Europa. Nos Estados Unidos, durante o governo de Franklin Delano Roosevelt (1933-1945), um conjunto de medidas econômicas foi adotado no sentido de superar a crise” (ibid., p.35). Essas medidas ficaram conhecidas como Estado de bem estar social e baseavam-se nas teorias de John Maynard Keynes (1883-1946), que defende a intervenção do Estado na economia a fim de garantir o funcionamento do sistema capitalista. Keynes acreditava que o Estado deveria realizar gastos públicos visando o social, condenava a especulação financeira e defendia a taxação tributária, com o intuito de inibir essa prática. Porém suas idéias foram duramente criticadas após a Segunda Guerra Mundial. Liberais como Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista austríaco e Milton Friedman (1912-2006), economista norte-americano, viam na intervenção estatal o perigo da acomodação dos cidadãos beneficiados pelas políticas sociais.

No contexto da crise do Estado de Bem Estar Social, nos anos 1970, surge a concepção neoliberal de Estado. Essa concepção redefinirá as funções do Estado capitalista, atribuindo-lhe características de um Estado não intervencionista, em favor do livre mercado. O Estado neoliberal terá como características fundamentais a redução do Estado à “Estado mínimo”, a elevação das taxas de juros, o corte nos impostos e a saída do Estado da economia por meio de programa de privatizações. O pensamento neoliberal tem fortes representantes como Reagan em 1980, nos EUA; Margareth Thatcher em 1979, na Inglaterra. ; Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, no Brasil.

No Brasil, a partir da década de 1970, com o choque do petróleo que o modelo de desenvolvimento econômico é questionado e, conseqüentemente, a estrutura do Estado brasileiro. A estrutura administrativa e burocrática do Estado aumenta provocando a ineficiência do Estado; o governo não consegue mais atender as demandas sociais. Ao final da década de 1970, o Estado entra em uma crise aguda que se acentua nos anos 1980, provocando o que os economistas, chamariam "a década perdida". Foi nessa década (1980) que o programa de desburocratização pensado por Hélio Beltrão, em 1967, entra em

funcionamento efetivo na tentativa de acabar com o excesso de burocracia que emperrava a máquina pública. Beltrão, agora como Ministro da Desburocratização (1980) estimulou o governo a rever e revogar leis consideradas obsoletas, impulsionando o Estado a se modernizar, buscando a agilidade e eficiência na prestação de serviços á sociedade como todo. (PEREIRA 1996).

Na década de 1980, também a Secretaria de Modernização administrativa contribui com a reforma do Estado. Estimula o debate e implementação de técnicas de gestão inovadoras na rotina dos órgãos públicos, que motiva pequenos avanços na forma do Estado pensar seus recursos humanos e que gradualmente levará em 1990 o Estado a aceitar as recomendações de organismos multilaterais na gestão interna dos governos brasileiros. Lima (2002 p. 43) explica que:

A interferência dos organismos internacionais na definição da política educacional brasileira remonta aos anos iniciais do nacional desenvolvimentismo e desde então estas intervenções vêm se apresentando no conjunto das políticas sociais. Fonseca (2000) define três fases distintas do processo de assistência técnica do Banco Mundial ao Brasil na área educacional: a primeira, nos anos de 1950, através de um intercâmbio entre educadores brasileiros e norte americanos; a segunda, a partir dos anos de 1960, no interior de acordos econômicos e também através da Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América (Usaid), criada no âmbito da “Aliança para o Progresso” e muito centralizado em investimentos em infraestrutura; e a terceira, a partir dos anos de 1970, com um aumento significativo de verbas para projetos educacionais integrados à política de desenvolvimento do Banco e centralizados no discurso de “alívio da pobreza”.

A participação dos organismos internacionais na condução da economia e política dos países emergentes inaugura a influência das recomendações do Banco Mundial na condução e desenvolvimento destes países. No Brasil as exigências e ou recomendações surgem logo após a promulgação da Constituição de 1988, com Presidente Fernando Collor de Mello. Em campanha prometeu modernizar o país de acordo com a receita econômica neoliberal quando implementaria a redução do papel do Estado, a eliminação dos controles burocráticos da política econômica, a abertura da economia e o apoio às empresas brasileiras para se tornarem mais eficientes e competitivas perante a concorrência externa. Mas com a crise do governo de Fernando Collor de Mello que acabou em sua cassação no dia 02 de outubro de 1992, essa intervenção foi adiada e passando pelo Vice Itamar Franco. De acordo com Lima (2002, p. 46) “ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado, não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas

também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1992, e com o primeiro Plano Real⁸ (1994) já é possível, a coesão das forças conservadoras em torno da agenda neoliberal, cuja finalidade é atender as exigências dos organismos internacionais, quanto sugere alterações na carta magna aprovada em 1988. (CADERNOS ANDES, 2007).

Quanto a reforma do Estado, na gestão FHC, anos de 1990, ainda sob orientação dos organismos multinacionais é possível constatar que a estrutura estatal retira-se das atividades de produção de bens e serviços por meio das privatizações com o argumento de que não são básicos à população, para concentrar-se nas áreas de educação, saúde, segurança, saneamento, entre outros. Foi nesta década que o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do governo de Fernando Henrique Cardoso, autor do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, por meio do qual são privatizados e/ou terceirizados praticamente todos os setores de infra-estrutura, que davam sustentação à máquina do Estado brasileiro. Nesta reforma introduz o debate sobre desempenho, qualidade, eficácia excelência e outros termos especificamente empresariais nas empresas estatais, fortalecem as carreiras típicas e normatiza uma serie de mecanismos mais flexíveis para a contratação de serviços terceirizados. Ainda, direciona as políticas de recursos humanos para o que julgava essencial restringindo concursos, reduzindo a atuação do Estado conforme agenda neoliberal efetivando o Estado mínimo para as políticas públicas.

Em 1998 a então Ministra da Administração Pública e Reforma do Estado do Governo de Fernando Henrique Cardoso, Claudia Costin, radicalizou na contenção dos gastos públicos por meio de uma agenda de contenções considerada até hoje como a mais radical. Implementou o ajuste fiscal e o controle rígido das despesas com pessoal, reduzindo ainda mais o tamanho do Estado por meio da “publicização” (MARE, 1997, p.18). A publicização

⁸ O programa brasileiro de estabilização econômica é considerado o mais bem-sucedido de todos os planos lançados nos últimos anos para combater casos de inflação crônica. Combinaram-se condições políticas, históricas e econômicas para permitir que o Governo brasileiro lançasse, ainda no final de 1993, as bases de um programa de longo prazo. Organizado em etapas, o plano resultaria no fim de quase três décadas de inflação elevada e na substituição da antiga moeda pelo Real, a partir de primeiro de julho de 1994. A partir daí, a inflação foi dominada sem congelamentos de preços, confisco de depósitos bancários ou outros artificialismos da heterodoxia econômica. Em consequência do fim da inflação, a economia brasileira voltou a crescer rapidamente, obrigando o Ministério da Fazenda a optar por uma política de restrição à expansão da moeda e do crédito, de forma a garantir que, na etapa seguinte, o Brasil possa registrar taxas de crescimento econômico auto-sustentáveis, viabilizando a retomada do crescimento com distribuição da renda. Disponível em: <www.fazenda.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2011)

se refere a transferência de atividades e recursos para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado ainda presta. Em relação a esses serviços e de acordo com a doutrina aplicada é

[...] que se convencionou chamar de ‘neoliberal’, substitui-se o conceito de direito social – Art. 6º da C.F./1988, que o define como direito de todos e dever do Estado – pelo de “serviço sociais e científicos”, com o entendimento de que os investimentos na infra-estrutura e na execução desses serviços não seriam mais, a rigor, obrigações exclusivas do Estado. Dentre esses chamados “serviços sociais e científicos” estão: escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, etc. Atividades essas que dizem respeito aos direitos sociais, mas que passam a ser concebidas como atividades sujeitas à “constituição de quase mercados”, segundo argumentação nos documentos do MARE. (MARE, 1997, p.18).

1.3. Educação superior após o período de democratização

A organização da educação superior brasileira é recente quando comparado com os europeus ou os da América do Norte. A primeira instituição de ensino superior no Brasil, data do início do século XIX e o desenvolvimento da organização universitária teve início na década de 1930 e concretiza-se com a instituição da pesquisa depois da reforma de 1968.

Nos anos da primeira reforma universitária a política educacional adotada pelo governo militar faz uso da visão utilitarista, da educação com inspiração na “Teoria do Capital Humano”⁹ por pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, uma forma de subordinar a educação à produção. A educação passou a ter como principal função habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização.

Após a reforma educacional dos anos 1990 a educação superior pública brasileira não passou ilesa nesse movimento de reformas e no âmbito das políticas neoliberais assume um caráter, também de formação para o trabalho. Esta formação amplia-se com a reforma do

⁹ A *Teoria do Capital Humano* (teoria desenvolvida na década de 1960, por Theodore Schultz), fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a esse axioma. A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros se acomodam em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais. (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2005)

Estado, com as novas formas de produção e com a ampliação e dependência econômica do país em relação às potências hegemônicas. Podemos exemplificar esta formação, ainda, por meio do curso de Ciências Contábeis que segue a mesma tendência visto que foi pensado, desde sua criação como aulas de comércio no Brasil colônia, para atender ao mercado de trabalho e seu conteúdo é essencialmente técnico, pragmático, patrimonialista e neoliberal.

No Brasil, com o processo de redemocratização e a aprovação da nova Constituição Federal, em 1988, é reafirmada a educação como direito do cidadão. Isso se consolida com a nova Lei de Diretrizes de Base (LDB), construída ao longo de oito anos permeados por discussões e debates, e, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É a partir dessa legislação que definimos nosso recorte histórico, por ser ela um marco importante na configuração da educação brasileira e após quinze anos de sua aprovação ainda têm grandes desafios a vencer. A LDB preceitua a flexibilidade para a educação superior, a diversificação das formas de oferta, das instituições ofertantes e dos cursos ofertados.

[...] o modelo político que abrigou a LDB e lhe deu materialidade, por vários anos, acreditava (ou fazia acreditar) que a lei da oferta e da procura tinha força suficiente para democratizar a educação e elevar-lhe a qualidade. O sistema seria mais saudável, mais democrático e mais adaptado à nova realidade brasileira e mundial se muitas instituições participassem da oferta de educação superior, se os cursos tivessem a plasticidade exigida pelo novo momento da ciência, da técnica e da cultura, se as profissões acompanhassem a velocidade das relações produtivas globalizadas. Ao Estado bastaria avaliar e, com isso, disponibilizar à sociedade os elementos de escolha e crítica necessários para fazer progredir o melhor, o mais qualificado e, também, o mais barato. Estava dado o primeiro grande elemento para que o mercado educacional pudesse se consubstanciar: a disseminação de um credo. O segundo elemento, a oferta privada, não haveria de ter dificuldade de se estabelecer no Brasil, pois na legislação e no discurso as coisas se encaminhavam favoravelmente a essa alternativa. (GIOLO, 2009, p. 3)

A política neoliberal de privatização da educação superior ganha reforço com a fragmentação da organização acadêmica do sistema federal de educação superior por meio do Decreto n. 2.306 de agosto de 1997¹⁰, que regulamentou o funcionamento do sistema federal

¹⁰ A classificação foi alterada pelo Decreto 3.860/2001, quando as IES passaram a classificar-se em 3 tipos: universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades e Institutos superiores ou escolas superiores, que também é revogado pelo Decreto 5.773/2006, quando a classificação das IES passa a vigorar como a) universidades, b) centros universitários e c) faculdades. As alterações no texto legal não modificam a fragmentação e refletem-se nos dados do censo da educação superior, coletados e disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP).

de ensino superior, até o ano de 2001 determina no artigo 8 que as instituições de educação superior, devem ser organizadas academicamente em cinco tipos de instituições: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e Institutos superiores ou escolas superiores, dos quais somente as universidades devem manter a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão como princípio educativo, enquanto as outras formas de instituições se dedicariam exclusivamente ao ensino. A classificação das Instituições de Educação Superior (IES) privadas em a) particulares, e b) confessionais, filantrópicas e comunitárias, normatizada pela LDB de 1996, passam a aparecer no censo da educação superior a partir dos dados de 1998.

Vale lembrar que no contexto da aprovação da LDB, o discurso defendido pelos neoliberais que na ótica dos mesmos justificava a privatização se referia à ineficiência do Estado como empreendedor e gestor que gasta muito e realiza pouco. “A LDB é a expressão desse momento e desse contexto e acabou sendo decisiva para a criação do mercado educacional” (GIOLO, 2009, p. 3) no Brasil.

Historicamente, no Brasil, atribui-se à União a responsabilidade de atuar na educação superior. Como prevê a Constituição Federal que preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um. Lima (2002 p.47) relata que o discurso do Banco Mundial

[...] considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação especialmente a superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados, depreende-se que, para garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível o fortalecimento da expansão do ensino privado. Desta forma, o processo de privatização envolve dois movimentos: a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, da cobrança de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infraestrutura das instituições, entre outros mecanismos.

Sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996, foi elaborado e aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, a Lei n. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Em seus objetivos e metas, prevê a “expansão do sistema educacional

brasileiro até o final da década, em 30% para os ingressantes na faixa dos 18 – 24 anos, no ensino superior. A expansão previu ainda para o ano de 2004 aproximadamente 3 milhões de estudantes na graduação. No ano de 2000 aproximadamente 2 milhões de estudantes freqüentavam cursos superiores, dos quais 44,5% em cidades do interior do país, 66,7% em instituições privadas, de um total de 922 IES. A taxa de sucesso dos discentes da graduação estava ao redor de 62% (BRASIL, 2001).

Considerando as políticas do período de 1996 a 2009 a expansão do sistema ocorreu no modo presencial, na educação a distância e semipresencial. Cabe lembrar que um dos critérios definidores de universidade é a presença de 1/3 de docentes com mestrado e/ou doutorado, o que trouxe como conseqüência, a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Porém a expansão não significa aproximar-se da universidade que queremos um centro de ensino, pesquisa por excelência como sonhado no início da colonização do país. O que temos é um aglomerado de faculdades denominadas “universidades” com o objetivo de formar a mão de obra para alimentar o sistema capitalista vigente.

Política publica por si só não garante as reformas solicitadas e esperadas. O PNE de 2001, afirma que, para alcançar as metas propostas em seu corolário é necessário o envolvimento da sociedade civil como um todo, acompanhando a cobrando as metas. Isto se faz necessário para que a “educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro” (BRASIL, 2001, p. 28).

Rodrigues (2007), na obra intitulada “os empresários e a educação superior”, analisa as propostas dos empresários brasileiros (empresários industriais e empresários da educação superior) para a reforma da educação superior nos últimos anos focalizando as propostas de reforma universitária do governo Lula¹¹. A última versão da reforma universitária PL n. 7.200/2006, segundo Rodrigues (2007) engavetada no Congresso Nacional com as 368 emendas parlamentares, ainda não saiu do papel, está disponível no site do congresso e tem anexado a ele textos dos dois segmentos empresariais interessados no segmento educacional do Brasil, cada qual defendendo seus interesses, ou seja, a mercantilização da Educação Superior decorre da necessidade de expansão do capital

¹¹ A proposta de "reforma universitária" encontra-se em sua quarta versão, apresentada pelo Executivo como PL nº 7.200/2006, que tramita no Congresso Nacional apensado a dois projetos anteriores, o PL n. 4.212/04, que, por antiguidade, tornou-se o projeto principal, e o PL nº 4.221/04.

financeiro que alcança os setores da economia que ainda não estão organizados de acordo com a lógica do modo capitalista de produção.

Gentili¹² (2003), explica que há muitas dimensões do processo de mercantilização da educação; a mais ampla é a progressiva perda da idéia de educação como direito social:

Afirmar que a educação é um direito social significa que a educação deve estar numa sociedade democrática fora de qualquer regra ou norma mercantil, isto é, não pode estar submetida a um processo de compra e venda. Infelizmente, na nossa sociedade, a falência do Estado e a falta de cumprimento dos deveres constitucionais e democráticos, por boa parte dos governos da América Latina, fizeram com que a educação tendesse cada vez mais a ser mercantilista, a ponto de transformá-la num bem, ou seja, um serviço que é vendido a quem dispõe de mais recursos. (GENTILI, 2003)

A reforma universitária engavetada no congresso nacional tem a pretensão de fomentar as discussões acerca da educação e seu papel na formação do cidadão brasileiro, isto é, do homem não apenas do profissional.

Nesse caminho do debate, temos dois segmentos, os empresários industriais e os empresários da educação que embora pareçam em lados opostos defendem a educação conforme seus propósitos e interesses particulares, isso implica dizer que ambos vêem a educação como mercadoria. A educação mercantilizada vista pelos dois segmentos possui apenas a particularidade de que a primeira vê a educação como insumo, matéria prima, capital humano¹³ que exige boa “qualidade” para produzir novos produtos e a segunda como mercadoria de troca pronta. Mas ambos têm como objetivo final a possibilidade e expectativas de acumulação do capital econômico e financeiro. Vaidergorn (2001, p. 85) aponta que:

[...] a educação superior, distintamente da educação básica (fornecedora da mão-de-obra treinável) é estratégica, dentro dessa concepção de modernidade globalizada. Um dos fundamentos da inserção no mundo competitivo atual é o domínio e a produção do conhecimento, que passam a ser um bem – identificando- se aí um dos papéis a que se destinam as universidades.

Rodrigues (2007) descreve os pontos dos interesses comuns e de divergências existentes (nos textos anexados ao Projeto de reforma universitária) entre as propostas dos principais segmentos da classe burguesa brasileira interessada na educação, representados

¹² Disponível em: < <http://www.jornalopcao.com.br/index.asp?secao=Entrevistas&idjornal=10>> Acesso em: 25 out. 2010.

¹³ Capital humano tem como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção, e por isso, segundo essa teoria, deve merecer atenção especial dos planejadores de políticas educacionais. (nota da autora).

pelos empresários industriais e os do ensino, ou seja, pela associação de cada grupo, Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação. Ambos têm como fim a transformação da educação em mercadoria, apesar de defenderem certas particularidades, de acordo com a necessidade e interesse de cada segmento, dando a impressão inicial de “conflito” estabelecendo o que o autor denominará a "dupla face" do processo de mercantilização da educação. Para Rodrigues, a mercantilização da educação acontece em função da mercadorização da educação, vista, ora como mercadoria de troca e acúmulo de capital ora como insumo necessário a produção de novos produtos, bens e serviços que possibilitem a acumulação do capital.

Os empresários visualizam a educação como nova forma de expansão, ampliação e acumulação de capital. A revolução capitalista no Brasil, apesar de tardia, carrega as características do constante movimento em busca de novos mercados e formas de acumulação do capital, derruba fronteiras, relativiza relações e torna volátil e efêmero produtos e serviços e ainda transformam direitos essenciais da população (como educação, saúde, segurança, etc.) em produtos e serviços a ser explorado pela iniciativa privada.

Boaventura Sousa Santos, (2008) ao analisar o processo de privatização da educação superior no Brasil, afirma que

Na universidade pública, ele [o modelo econômico neoliberal] significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas -, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (ibid., p. 18).

Mariluce Bittar, (2008) em sua reflexão sobre a expansão das IES, concorda com Boaventura quando ao analisar a Lei nº 9.493/1996, aprovada sob a influência das políticas neoliberais afirma que

[...] em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados. (ibid., p. 12)

A reforma do Estado provocou reformas para as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, e tornou-se mais evidente no setor privado, no qual as reformas ocorrem a partir de propostas relativas à legislação desse nível de ensino, de acordo

com um “redesenho elaborado por seus representantes”, (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1997).

Trindade (2001, p. 30) constata que “investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis no Brasil” que ocupa lugar de destaque no cenário internacional em função da “privatização da Educação Superior na América Latina: no *ranking* internacional sua posição é o 7^a enquanto os Estados Unidos é o 20^o em relação a matrículas no setor privado”.

A disseminação de instituições privadas nesse período de 1996 a 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, também se fundamenta no encolhimento da Educação Superior pública por meio das políticas neoliberais, com o objetivo de torná-la um setor produtivo voltado aos interesses do livre mercado, nos moldes empresariais. Significa dizer que as universidades públicas vêm passando por um processo de transição determinado pela reestruturação produtiva - que constitui o advento do novo padrão de acumulação de capital - associado às políticas neoliberais de reforma do Estado; perante o qual, a educação deixa de ser um “direito” “dos cidadãos” passando a ser considerada “como qualquer outro serviço público que pode ser terceirizado ou privatizado” (CHAUI, 2001, p. 177).

Para Marilena Chauí (2001), reforçada por Sguissardi (2004) está em construção, uma “universidade operacional e profissional”, ou seja, uma universidade com características de organização empresarial, abandonando as características de uma instituição social.

1.4 A Expansão da Educação Superior e da Área de Ciências Sociais Negócios e Direito no Brasil de 1996 a 2009

A expansão da educação superior no Brasil sob a ótica jurídica e legal, defendida pelos educadores implica em expandir o direito de acesso à educação superior aos egressos do ensino médio. Mas Ristoff alerta que “a expansão, não pode ser confundida com democratização”, a expansão define-se pelo crescimento expressivo do sistema educacional por meio de vagas oferecidas, instituições criadas e matrículas efetivadas.

Ristoff (2008) afirma que a expansão da educação superior ampliou as “oportunidades de acesso para setores da classe média até então excluídos desse nível de ensino”, criando oportunidades para que trabalhadores tenham acesso à educação superior.

“Esta ampliação do acesso confunde-se em grande parte com o próprio processo de privatização, pois ocorreu principalmente como resultado da forte exclusão historicamente reinante nas universidades públicas” (ibid., p.43). Democratizar para o autor é

[...] 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. Não basta mais expandir o setor privado as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, 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. (ibid., p. 45)

No Brasil dos anos 1990, as políticas públicas são reorganizadas por meio da reforma do Estado que como vimos nos itens anteriores altera os padrões de intervenção estatal, redireciona formas de gestão, de modo a ajustar as políticas públicas, e em especial, as educacionais, às orientações dos órgãos internacionais e sob o escudo das Políticas Neoliberais. Tais ações, no campo da educação, se expressam na aprovação de leis, sendo a principal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fazendo parte de um movimento mais amplo de alinhamento de paradigmas no campo da globalização, como condição de inserção das sociedades na modernidade, a educação superior passa a ser pressionada a atender tais demandas do mercado e da sociedade. E, como a educação superior pública não possui condições de atender a demanda dos concluintes do ensino médio, em função das políticas de cunho neoliberal que promoveu o sucateamento das universidades públicas, abre-se a possibilidade de a educação em geral e mais especificamente a educação superior seja oferecida pelo setor privado.

As IES privadas com fins lucrativos (empresas comerciais) foram reconhecidas desde 1997, por meio do Decreto nº 2.306/1997 que no caput do seu artigo define:

Art. 7º. As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, para-fiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (BRASIL, 1997)

Este Decreto foi substituído em 2001 pelo Decreto nº 3.860/01, que no artigo terceiro versa sobre as entidades mantenedoras das IES privadas:

Art. 3º As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de **natureza civil ou comercial**, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro. (BRASIL, 1997)

Como consequência dessa política que permitiu à iniciativa privada oferecer os “serviços” de educação e cultura, como mercadoria na relação de comércio e mercado, percebe-se a corrida dos empreendedores capitalistas em explorar esta atividade vista como lucrativa.

Bianchetti (2001) explica que os neoliberais classificam as sociedades em livres e totalitárias. Nas sociedades livres inclui-se as sociedades de mercado e nas sociedades totalitárias, as sociedades planificadas, sejam elas “socialistas ou capitalistas (corporativistas ou keynesianas)” (BIANCHETTI, 2001, p. 81).

Os programas de ajuste econômico do FMI ou do Banco Mundial inspirados no ideal neoliberal e elaborado pelos corpos técnicos dessas instituições estabelecem linhas de ação política e econômica [...] substituiu a planificação dos governos (por meio das políticas sociais), pela planificação dos grupos financeiros internacionais. Essa planificação exclui vários setores sociais da planificação na saúde, moradia e educação, “porque são o excedente do modelo de sociedade regida por uma lógica de acumulação crescente” (BIANCHETTI, 2001, p.85).

As políticas de cunho neoliberal defendem o livre mercado como regulador das relações sociais e econômicas e o Estado subsidiário. Na educação, a lógica do mercado supõe uma relação entre demanda e oferta do serviço educativo. “A ação do Estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado. Ele premiará as instituições responsáveis por serviços de melhor qualidade para a demanda do mercado sancionando as ineficientes, por meio da retirada da demanda” (BIANCHETTI, 2001, p.112).

Fundamentado na lógica de mercado, os documentos oficiais da educação superior, apontam para a necessidade da reforma educacional, no qual os termos flexibilização e privatização eram usados frequentemente. Sguissard (2000) revela que os documentos oficiais enfatizam a necessidade de “máxima diversificação institucional e flexibilização curricular” como forma de superar a ineficiência das universidades públicas e a inadequada formação de seus egressos que não atendiam ao mercado de trabalho. “[...] Trata-se do modelo de universidades de ensino, já largamente hegemônicas [...] responsáveis

maiores pelo aligeiramento ou má qualidade da educação superior no país” (Id. Ibid). A ação governamental proposta às universidades públicas consistia em transformar o modelo jurídico das universidades públicas para organizações sociais tipo fundações de direito privado sem fins lucrativos. “As ações de reforma em curso podem ser caracterizadas pela categoria privatização do público” (Id. Ibid).

A relação entre o Estado e as universidades neste novo formato jurídico ocorreria, por meio de um contrato de gestão, que sugeria a adoção de um modelo de administração gerencial empresarial para as instituições públicas. A proposta de reforma das universidades federais nos moldes gerencial e empresarial enfatiza a ineficiência e o colapso dos serviços públicos e “ancorou-se em quatro características fundamentais: privatização, diferenciação, flexibilização e descentralização das estruturas das IFES (com centralização do controle) e do sistema federal de ensino superior”. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1997, p.36).

A privatização das universidades públicas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) se deu por meio da redução drástica do repasse do dinheiro público federal para o financiamento das IFES, o que ocasionou o sucateamento das universidades, a perda de docentes e funcionários qualificados. A falta de recursos fez com que as IFES, para sobreviverem firmassem parcerias com fundações de direito privado, ou criando suas próprias fundações que funcionavam como forma de obter recursos financeiros por meio de oferecimento de serviços, e cursos de extensão pagos.

Observe que o período proposto para essa pesquisa focaliza os dois mandatos do então Presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (1995/2003) e parte do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2004/2010).

Sguissardi (2000, p. 26) explica que é no interior do Plano Diretor da Reforma do Estado que se localiza o projeto de transformação das IES federais nas chamadas organizações sociais. Organizações sociais serão

[...] organizações públicas não estatais – mais especificamente fundações de direito privado – que tem autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e, assim, poder, através do órgão executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. (PEREIRA, 1995, p. 13)

Para o então Ministro Bresser Pereira,

Na união, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os

museus. A reforma proposta é o de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais” ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o poder executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público (PEREIRA, 1996, p. 286).

A descoberta da educação como um nicho de mercado, como uma oportunidade de concentração de capital e renda por meio do oferecimento de um novo “produto” a educação, especialmente a educação superior, expandiu de forma acelerada o mercado brasileiro com novas IES como se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Crescimento das Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil - 1996 a 2009

	1996	2009	Crescimento	1996/2009 Δ%
Total IES	922	2314	1392	151
Públicas	211	245	34	16,1
Federal	57	94	37	64,9
Estadual	74	84	10	13,5
Municipal	80	67	-13	-16,2
Privadas	711	2069	1358	191
Particular	711	1779	1068	150,2
Comum/confes/filant		290		100

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados do MEC/INEP.

Nos dados do INEP a distinção entre as IES privadas em “particular” e “comunitária, confessional ou filantrópica” aparece a partir do Censo de 1998, no arquivo enviado a esta pesquisadora pelo INEP, referente aos dados do curso de Ciências Contábeis (1991 a 2008). Nos dados da educação superior no Brasil consta da sinopse estatística a partir de 2001. Não foi possível identificar as distinções “particular” e “comunitária, confessional ou filantrópica” nos arquivos de anos anteriores a 1998, pois foi a partir de 1996, com a aprovação da LDB, que as IES particulares passaram a se enquadrar nestas categorias, por força do artigo 20¹⁴ da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Art. 20º.** As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: **I** - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; **II** - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; **III** - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; **IV** - filantrópicas, na forma da lei.

Nos dados de 1998, temos que das 2.125.958 matrículas na educação superior, 1.467.888 (69%) são matrículas em universidades; 216.137 (10,2%) das matrículas estão nas faculdades integradas e centros universitários e 444.933 (20,8) matrículas em estabelecimentos isolados.

Analisando a Tabela 1 verifica-se que o total das IES em 1996 era de 922, das quais 211 eram públicas (estatais) e 711 privadas. Em percentual significa dizer que das 922 IES existentes em 1996, aproximadamente 23% (211) estavam sob a administração pública estatal e 77% (711) sob a administração da iniciativa privada. O crescimento verificado em 2009, em valores absolutos, foi de 1392 IES das quais o setor privado responde por 1311 instituições, ou seja, crescimento de 191% em 13 anos. No setor público o crescimento apresentou 16,11%.

A Tabela 1 mostra ainda que houve retração das IES Municipais nesses treze anos, período em que 13 IES municipais deixaram de aparecer nos dados do Censo. Isto significa uma retração de 16,25%, no setor público municipal. As IES federais aumentaram 64,91% e as IES estaduais 10,81%. No universo total o percentual referente às 2.314 IES existentes no Brasil em 2009, 11% são públicas estatais e 89% privadas destas 86% no setor particular e 14% no setor comunitário, confessionais e filantrópico.

A coleta anual de dados no Censo de 2009, relativo a alguns conceitos e indicadores foi reformulada em decorrência das mudanças na metodologia utilizada. O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009, publicado pelo MEC/INEP em 2010, explica que:

Anteriormente, coletavam-se os dados agregados de matrículas por curso. A partir do Censo de 2009, passou-se a coletar os dados individualizados por aluno por tipo de vínculos a cursos (cursando, provável formando, desvinculado, matrícula trancada, falecido). Um mesmo aluno pode estar vinculado a mais de uma IES e a mais de um curso na mesma IES. (MEC/INEP, 2010, p. 10)

Os dados dos cursos de graduação presencial na educação superior do ano de 2008¹⁵ podem ser visualizados na Tabela 2 e sua relação com os cursos presenciais de Ciências Contábeis do mesmo ano. Infere-se que os cursos de Ciências Contábeis no Brasil possuem traços marcantes da mercantilização da educação superior, maior do que a

¹⁵ Não foi possível a análise dos dados de 2009, porque nos dados do censo de 2009 enviados em excel a esta pesquisadora ou no Resumo Técnico disponível no site do INEP, não há a distinção dos cursos privados em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

mercantilização da média dos cursos de graduação presencial no Brasil como mostram os dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Cursos de Graduação Presencial e Cursos de Graduação em Ciências Contábeis¹⁶
Presencial – Categoria Administrativa – Brasil 2008

	Cursos de Graduação	Cursos de Graduação em Ciências Contábeis	%
Brasil	24.719	985	4
Público	6.772	143	2,1
Federal	3.235	57	1,8
Estadual	2.897	59	2
Municipal	640	27	4,2
Privado	17.947	842	4,7
Particular	11.588	607	5,2
Comun/Confes/Filant	6.359	235	3,7

Fonte: INEP Censo 2008

Depreende-se da Tabela 2 que os cursos de Ciências Contábeis (presencial) representam 3,98% (985) do total de (24.719) cursos de graduação presencial no Brasil, destes 0,58% (143) estão nas IES pública e 3,41% (842) nas IES privadas. A concentração dos cursos de Ciências Contábeis nas IES privadas é aproximadamente 5,8 vezes maior do que nas IES públicas. No total de 985 cursos presenciais de Ciências Contábeis no Brasil, 86% se referem a cursos privados; e destes, 72% são cursos privados particulares. É nesta categoria administrativa – privado particular que se desvela a mercantilização.

Os cursos de graduação presencial no Brasil, na categoria privado particular detinham em 2008, 47% (11.588) dos totais de cursos de graduação presencial no Brasil. Os cursos comunitários, confessionais e filantrópicos detinham juntos 26% (6.359); e os cursos públicos eram 27% (6.772). Em relação aos cursos de Ciências Contábeis temos que do total de 985 cursos em 2008, 607 (62%) são cursos presenciais particulares; 235 (24%) são cursos comunitários, confessionais e filantrópicos; e, 143 (14%) são cursos públicos. Em relação aos cursos de graduação presencial no Brasil e os cursos presencial de Ciências Contábeis, os dados revelam que este se concentra em sua maioria na categoria administrativo privado particular com 62% dos cursos, enquanto que nos dados referentes à graduação presencial no Brasil o percentual de cursos na categoria administrativo privado particular é de 47%.

¹⁶ Para fins de análise, neste trabalho, utilizam-se como cursos de ciências contábeis, os cursos nomeados como cursos de auditoria, de contabilidade, de tributação e de ciências contábeis, nos dados do INEP.

Tabela 3 – Matrículas nas 3 maiores áreas de conhecimento por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil – 1998

Natureza e Dependência Administrativa		Total	Ciências da Saúde	Ciênc. Sociais Aplicadas	Ciências Humanas
Total		2.125.958	269.215	924.191	320.949
	Federal	408.640	66.882	108.412	65.978
	Estadual	274.934	31.463	59.431	66.733
	Municipal	121.155	9.868	57.671	19.598
	Privada	1.321.229	161.002	698.677	168.640
Universidades		1.467.888	214.845	590.233	217.681
	Federal	392.873	64.499	107.025	65.059
	Estadual	239.908	27.998	52.567	59.831
	Municipal	67.758	6.234	35.563	10.152
	Privada	767.349	116.114	395.078	82.639
Fac. Integ. e C. Universitários		216.137	15.831	125.769	33.938
	Privada	216.137	15.831	125.769	33.938
Estabelecimentos Isolados		441.933	38.539	208.189	69.330
	Federal	15.767	2.383	1.387	919
	Estadual	35.026	3.465	6.864	6.902
	Municipal	53.397	3.634	22.108	9.446
	Privada	337.743	29.057	177.830	52.063

Fonte: MEC/INEP/SEEC adaptada pela mestranda

Em relação à área do conhecimento referente às matrículas na área de Ciências Sociais Aplicadas, de acordo com o Censo da Educação Superior de 1998, possuía 924.191 matrículas, sendo a maior área em número de matrículas, seguida da área de Ciências humanas que detinha, nesse mesmo ano 320.949 das matrículas e da área das Ciências da Saúde com 269.215 matrículas. A área de ciências sociais aplicadas em 1998 concentrava 65% das matrículas a mais que a área de Ciências Humanas segunda colocada em número de matrículas e 71% em relação à área das Ciências da Saúde, terceira colocada em quantidade de matrículas na área. E ainda no total das matrículas do ano a área detinha 43,47% das matrículas totais que somavam 2.125.958 matrículas. Esses dados estão explicitados na Tabela 3. Das 924.191 matrículas na área das ciências sociais aplicadas, 698.677 são em cursos particulares, que representam 76% das matrículas e 24% estão nos cursos públicos.

Os dados da Tabela mostram que das 698.677 matrículas privadas na área das ciências sociais aplicadas, 395.078 (56,55%) são matrículas em universidades, 125.769 (18%) matrículas em centros universitários e/ou faculdades integradas e 177.830 (25,45%) matrículas em faculdades isoladas.

Tabela 4 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por organização Acadêmica e Categoria Administrativa da Área Geral e Área Detalhada Ciências Sociais Negócios e Direito – Brasil – 2008

Áreas Gerais e/ou Cursos	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais					
	Total					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/ Confes/Filant
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2.165.617	142.609	88.438	59.281	1.279.997	595.292
Biblioteconomia, informação, arquivos	10.206	7.368	1.516	.	703	619
Ciência política e educação cívica	15.312	991	1.162	656	7.384	5.119
Ciências sociais e comportamentais (cursos gerais)	17.466	10.375	4.988	269	417	1.417
Comércio e administração (cursos gerais)	8.547	117	264	260	5.278	2.628
Contabilidade e tributação	204.657	18.115	15.369	6.586	119.413	45.174
Direito	638.741	29.307	17.384	20.599	365.317	206.134
Economia	52.287	18.280	10.222	1.770	10.421	11.594
Gerenciamento e administração	863.718	30.927	28.359	20.905	570.110	213.417
Jornalismo e reportagem	178.465	12.462	4.314	3.798	100.880	57.011
Marketing e publicidade	46.975	1.185	990	637	35.826	8.337
Psicologia	117.219	10.404	2.971	3.263	58.481	42.100
Secretariado e trabalhos de escritório	8.698	1.713	899	538	4.227	1.321
Sociologia e estudos culturais	1.615	1.100	.	.	431	84
Vendas em atacado e varejo	1.711	265	.	.	1.109	337

Fonte: MEC/INEP/DEED 2008

Essas três áreas concentram juntas 1.514.355 matrículas e equivalem a 71,23% do total de matrículas no Brasil. As outras cinco áreas do conhecimento (ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharia e tecnologia, ciências agrárias e lingüística letras e artes) foram suprimidas da tabela para fins de análise, mas representam juntos os outros 28,77%.

Para fins de análise dos cursos de Ciências Contábeis utilizam-se os dados do arquivo específico (2008) enviado pelo INEP para planilhamento e análise do dado, no que diz respeito à classificação de área geral, área detalhada e nome do curso. Incluso na área de ciências sociais aplicadas temos a Área Geral das Ciências Sociais Negócios e Direito e Área Detalhada da Contabilidade e Tributação como se pode visualizar na Tabela 4. Utilizaremos como curso de Ciências Contábeis os cursos que figuram na área detalhada Contabilidade e Tributação (cursos de Ciências Contábeis, contabilidade, auditoria e tributação).

Os Cursos de Ciências Contábeis circulam como o terceiro maior curso em número de matrículas (204.657) ficando atrás apenas dos cursos de Gerenciamento e Administração (863.718) e Direito (638.741) os dois maiores em número de matrículas respectivamente na Área das Ciências Sociais Negócios e Direito. Dos catorze cursos que compõe a área o Curso de Gerenciamento e Administração possuem 39,88% das matrículas, seguido do curso de Direito, com 29,49% e o Curso de Ciências Contábeis com 9,45% das matrículas na área no período disposto na Tabela 4.

As matrículas na área das ciências sociais, negócios e direito, na categoria privada particular de acordo com dados da tabela 4, possui 59% das matrículas, seguida da categoria privada comunitária, confessional e filantrópica com 28%. A categoria privado em relação às matrículas somam 86,6% das matrículas na área das ciências sociais, negócios e direito, enquanto que as matrículas na categoria pública somam 13,4% (federais 6,58%; estaduais 4,08% e municipais 2,7%). O comportamento das matrículas no curso de Ciências Contábeis em relação a área a que pertence mostra que o curso possui 80% das suas matrículas na categoria privada, dos quais 73% das matrículas presenciais estão na categoria privada particular e 20% na categoria pública. As matrículas no curso de Ciências Contábeis no Brasil mostram características da mercantilização.

No capítulo 2 evidenciaremos especificamente o comportamento do Curso de Ciências Contábeis no Brasil.

CAPITULO II - O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

Neste capítulo são apresentadas considerações sobre o surgimento dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sua evolução e expansão com objetivo de identificar as características do processo de expansão e mercantilização da educação superior presencial em Ciências Contábeis no Brasil.

2.1 Evolução dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

O ensino Comercial e de Contabilidade no Brasil teve início com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808. As aulas de comércio criados no Brasil colônia, núcleo embrionário da criação dos cursos de ciência contábil no Brasil, são ministradas à época como treinamentos específico a um pequeno grupo de profissionais da área dos negócios, e, a atividade de contabilidade era considerada particular e sigilosa. Essas aulas foram evoluindo gradualmente em complexidade à medida que a sociedade e a atividade de produção evoluíam, ganhando status de curso na área do negócio, vinculada inicialmente aos cursos de administração e economia. Os cursos comerciais¹⁷ no Brasil foram criados¹⁸ de forma insípida

¹⁷ Os cursos comerciais se referem a cursos estruturados de forma a atender ao ensino das técnicas contábeis com disciplinas práticas e aulas de direito comercial, economia, contabilidade e técnicas de

no final do século XIX e início do século XX para atender a necessidade do mercado referente à atividade comercial em expansão; esses cursos possuem caráter essencialmente prático. Sobre a atividade comercial da época, Furtado afirma que:

Não existindo na Colônia sequer uma classe comerciante de importância (...) resultava que a única classe com expressão era a dos grandes senhores agrícolas. (...) A grande agricultura tinha consciência clara de que Portugal constituía um entreposto oneroso e a voz dominante na época era que a Colônia necessitava urgentemente de liberdade de comércio. (FURTADO, 1995, p.94)

Mesmo porque inicialmente as organizações comerciais, industriais e empresariais no Brasil eram incipientes, mas com necessidades específicas da área, que justificavam a criação de cursos técnicos profissionais e regionais. Até 1888 o Brasil teve sua economia baseada na mão de obra escrava, a contabilidade só se fará necessária quando as relações de produção capitalista são viabilizadas e a indústria e o comércio passaram a solicitar um novo profissional, no caso, o contador.

A contabilidade no Brasil Império¹⁹ (1822 a 1889) era vista como uma atividade específica de alguns profissionais que acompanharam o negócio de parte da elite. A formação do contador acontecia por meio de cursos e aulas de comércio que eram destinados aos trabalhadores da área comercial.

Leite (*apud* CANDIOTTO; MIGUEL, 2009) aponta que a vinda dos imigrantes, principalmente para o estado de São Paulo, propiciou o desenvolvimento do sistema educacional em todas as suas modalidades. Eram quatro os tipos de cursos profissionais existentes nesse período: o industrial, o agrícola, o comercial e o normal, cursos destinados aos trabalhadores.

O desenvolvimento da ciência contábil no Brasil ganhou impulso quando o Governo instituiu o Código Comercial Brasileiro, em 22 de junho de 1850, através da Lei nº

Escrituração e outros. Diferem das **aulas de comércio** inicialmente ministradas a pequenos grupos, previsto no Decreto nº 456/46.

¹⁸ Em 23.11.1808, foi criada uma cadeira de Aula Pública, de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu. Em 1809, foram criadas as Aulas de Comércio, por meio de Alvará de 15 de julho desse ano, iniciando-se o ensino comercial no Brasil. (PELEIAS et al, 2007, p. 5)

¹⁹ Este período é marcado pela substituição da mão-de-obra escrava africana pela mão de obra assalariada dos imigrantes europeus, entre eles alemães, austríacos e italianos, e economicamente pela ascensão da produção do café na região sudeste, que introduz gradualmente o capitalismo agrário no Brasil e culmina com a crise do excesso de produção em 1929 (nota da autora).

556. Para a área contábil, esse código foi um dos elementos motivadores para o desenvolvimento da contabilidade no país, pois obrigava os comerciantes a:

Seguir uma ordem uniforme de contabilidade e escrituração, inclusive com livros próprios para esses fins; Fazer o balanço anual onde deveriam constar todos os seus bens, além de todas as dívidas e obrigações, datando-o e assinando-o; Lançar no livro diário todas as operações de comércio realizadas no dia. (BRASIL, 1850)

A motivação para a instituição desse texto legal foi a crescente ampliação de empresas sociedade anônimas de capital aberto que começaram a surgir no país e a consequente necessidade de regulação dessas instituições. De acordo com Peleias et al (2007) dez anos mais tarde, aconteceu a promulgação da Lei nº. 1083, de 22.08.1860, considerada por diversos estudiosos da área contábil, incluindo o próprio Peleias como a primeira Lei das Sociedades Anônimas do Brasil

Entre os anos de 1889 e 1931, ocorreu uma expansão do ensino comercial devido ao crescimento econômico, aumento da produtividade, imigração européia, expansão da lavoura cafeeira e crescente urbanização. A partir de então, a evolução do ensino contábil se deu de forma mais rápida, a fim de atender às demandas geradas pelo processo de industrialização. Mas, foi no período pós-guerra que ocorreu um reforço da industrialização nacional em substituição às importações, o que impunha o desenvolvimento de mão-de-obra local, seja em funções técnicas quanto em funções administrativas. A partir de então, o governo percebeu a necessidade do profissional contábil devidamente qualificado para atender às demandas impostas pelo capitalismo. (CANDIOTTO; MIGUEL 2009, p.14)

Na medida em que a economia brasileira crescia e se consolidava, as organizações comerciais e industriais se estruturavam e se tornavam mais complexas e sofisticadas demandando a necessidade de profissionais com formação mais sólida. O ensino de Contabilidade, desde sua criação, em 1902, surgiu da necessidade de continuar o processo de evolução do ensino comercial que tinha como

[...] primeira escola especializada no ensino da Contabilidade a Escola de Comércio Álvares Penteado, criada em 1902. Alguns autores preferem fazer recair a honra do pioneirismo na Escola Politécnica de São Paulo, a qual, alguns anos antes, em seu Curso Preliminar, já incluía a disciplina Escrituração Mercantil. Conquanto legalmente e cronologicamente tais autores possam ter razão, o fato de haver a disciplina de Escrituração Mercantil não caracteriza, a meu ver, um Curso de Contabilidade. (IUDÍCIBUS, 2006, p.41)

Foi o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931, da reforma Francisco Campos, que regulamentou a profissão de contador e instituiu o registro obrigatório dos guarda-livros e dos contadores na Superintendência do Ensino Comercial. De acordo com o caput do artigo 2:

Art. 2º O ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar do auxiliar do comércio [...].(BRASIL, 1931)

Esse decreto estruturou o curso profissional de contabilidade e o ensino comercial no Brasil. O artigo 10 do referido decreto, normatiza que:

Art. 10. Para a matrícula no 1º ano do curso propedêutico e de auxiliar do comércio serão exigidos os seguintes documentos: a) certidão provando a idade mínima de 12 anos; b) certificado de aprovação nos exames a que se referem o artigo 3º e seus parágrafos; c) atestado de sanidade e vacinação ou revacinação recente; d) recibo de pagamento da taxa de matrícula. (BRASIL, 1931)

Para acesso ao curso propedêutico²⁰, além do exame de admissão, o candidato deveria ter no mínimo doze anos para ingresso. No nível técnico, o ensino comercial foi dividido em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuário e perito contador, com duração de três anos. Dentre os diversos cursos profissionais, o ensino comercial foi o único a ser estruturado pela Reforma Francisco Campos.

Os primeiros cursos superiores de Ciências Contábeis e Atuárias, que surgiram na década de 1940, foram instalados nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, (IUDICIBUS, 2006, p. 48) centros de ebulição comercial da época, na qual a necessidade de profissionais da área de negócios se fazia premente. O crescimento econômico apresentado pelo Brasil na década de 1940 ensejou o crescimento da contabilidade como profissão e como área de conhecimento. Da criação do curso de Ciências Contábeis no Brasil, na década de 1940, até hoje, percebe-se um crescimento significativo na quantidade de cursos autorizados pelo MEC (em 1973, o Brasil possuía 131 cursos de ciências contábeis aprovados, em 2009 são 1028 cursos). Segundo Hendrichk e Van Breda (1999); Iudicibus

²⁰ A palavra propedêutico nesse documento se refere aos cursos comerciais visto como primeiro estágio de formação para o ensino de atuário ou perito contador. É o que provém ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos, para acesso ao curso mais avançado.

(2006); Martins (2008) e outros pesquisadores esse crescimento está associado ao crescimento econômico observado no Brasil nesse mesmo período.

A criação do curso superior de Ciências Contábeis e Atuárias ocorreram por meio do Decreto-Lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945, e foi tido como o marco para o profissional e a profissão de contadores no Brasil. Logo após sua criação, de acordo com o Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946, surgiu o Conselho Federal de Contabilidade, que definiu as atribuições do contador, profissional diplomado em curso superior, e do técnico em Contabilidade.

O Decreto-Lei nº. 7.988, de 22 de setembro de 1945, no artigo 3º normatizou para o curso de Ciências Contábeis e Atuárias a duração de 4 anos e especificou não só as disciplinas, como também a sequência na qual deveriam ser ministradas (curso seriado), assim dispostos:

Art. 3º O curso de Ciências Contábeis e atuárias será de quatro anos, e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Estatística geral e aplicada.
3. Contabilidade Geral.
4. Ciência da administração.
5. Economia política.

Segunda série

1. Matemática financeira.
2. Ciência das finanças.
3. Estatística matemática e demográfica.
4. Organização e contabilidade industrial e agrícola.
5. Instituição de direito público.

Terceira série

1. Matemática atuarial.
2. Organização e contabilidade bancária.
3. Finanças das empresas.
4. Técnica comercial.
5. Instituições de direito civil e comercial.

Quarta série

1. Organização e contabilidade de seguros.
2. Contabilidade pública.
3. Revisões e perícia contábil.
4. Instituições de direito social.
5. Legislação tributária e fiscal.
6. Prática de processo civil e comercial. (BRASIL, 1945)

Tais cursos foram implantados de forma rígida e para atender demandas econômicas de uma política essencialmente liberal, isto é capacitar o empregado em exercício no mercado de trabalho para atender ao perfil exigido do setor industrial e mercado de capitais

em expansão, no qual este trabalhador está inserido, ampliar a formação de mão de obra para atender a demanda da época. Estavam vinculados diretamente à área de negócios, com o curso de administração e economia.

Tavares (*apud* PELEIAS et al, 2007) aponta as transformações de empresas e empresários, no setor industrial brasileiro da década de 1950, mostrando que:

Os empresários privados revelaram sua vocação industrial ao aproveitarem os anos mais favoráveis do setor externo (1951/52), para importar em grande quantidade equipamentos e investir nos mais variados setores da atividade interna. [...] em termos setoriais, toda a ênfase foi concentrada no secundário, sobretudo nas indústrias de transformação, e o próprio terciário, que se beneficiou de uma série de investimentos de infra-estrutura, transportes e energia e teve uma taxa de crescimento moderada no pós-guerra, sobretudo em alguns setores de serviços e da Administração Pública, que se apresentam em muitos aspectos obsoletos. (PELEIAS et al, 2007, p. 63 e 103).

A Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951, desdobrou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais²¹ mas o que ocorreu na prática, foi o abandono do Curso de Ciências Atuariais, e com ela o abandono da necessidade dos Contadores possuírem conhecimentos matemáticos diversificados e aprofundados. Raras instituições mantiveram o curso de atuárias como é o caso da Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da Universidade São Paulo (FEA USP). A Lei nº 1.401 dispõe, em seu artigo 4º, que “os cursos desdobrados pela presente Lei poderão ser concluídos em três anos, se assim o permitirem as condições didáticas e os horários escolares”, mas na prática tal não ocorreu, pois o curso passou a ser de 4 anos.

A partir de 1955 até 1963, com o governo de Juscelino Kubitschek, (JK) o país atingiu o auge desenvolvimentista. Por meio da Portaria nº 113, baixada por Eugenio Gudin, ministro da Fazenda concedeu-se grandes vantagens ao capital estrangeiro, que JK não revogou, ao contrário utilizou-o para atrair capital estrangeiro para fomentar a indústria de bens duráveis (SAVIANI, 1987, p. 82). Os profissionais da área dos negócios, entre eles os profissionais da contabilidade tinham à sua frente um mercado de trabalho bastante promissor, mas também muito exigente. Com a entrada de capital estrangeiro, vieram também

²¹ O Atuário é o profissional preparado para mensurar e administrar riscos, uma vez que a profissão exige conhecimentos em teorias e aplicações matemáticas, estatística, economia, probabilidade e finanças, transformando-o em um verdadeiro arquiteto financeiro e matemático social capaz de analisar concomitantemente as mudanças financeiras e sociais no mundo. (Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/dia-do-atuario/dia-do-atuario.php>>. Acesso em: 13 mar. 2011)

as empresas de auditoria contábil americana, e foi necessário adequar o perfil profissional e consequentemente a grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis. PELEIAS et al afirma que

Grandes mudanças ocorreram no ensino superior nos anos 1960, com reflexos nos cursos de Ciências Contábeis. Essas mudanças foram motivadas pela Lei nº. 4024, de 20.12.1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), fixando os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores voltados à formação de profissões regulamentadas. O Parecer CFE nº. 397/62 promoveu uma grande mudança no ensino de Ciências Contábeis, ao dividir esses cursos nos ciclos de formação básica e profissional. As disciplinas contábeis foram concentradas no ciclo de formação profissional, com Contabilidade Geral, contabilidade Comercial, Contabilidade de Custos e Auditoria e Análise de Balanços. A Resolução CFE sem número, de 8.02.1963, fixou os mínimos de duração do curso de Ciências Contábeis e ratificou o Parecer CFE no. 397/62. (PELEIAS et al, 2007, p. 27)

Diante das necessidades do mercado e das mudanças no cenário industrial e comercial brasileiro, aconteceu na década de 1960 uma nova “reorganização do ensino comercial” no Brasil (PELEIAS et al, 2007, p. 25).

A contabilidade desempenha importante papel na sociedade empresarial e econômica brasileira, como meio de se obter informações macro e micro econômico fundamentadas na evolução e no contexto do negócio, possibilitando a tomada de decisões dos gestores administrativos, e também para estabelecer e fundamentar projeções futuras, das quais depende a continuidade das empresas. Assim, a formação do contador é fundamental para o desempenho e o cumprimento do papel que a contabilidade exerce na sociedade.

Dentre os ramos do conhecimento humano a contabilidade é reconhecida como ciência social aplicada, uma área geral das Ciências Sociais, Negócios e Direito, é considerada uma ciência que não possui um fim em si mesmo, mas é uma ciência meio, que oferece subsídios e possibilita que a ciência da administração possa gerir os negócios no campo micro e macro econômico. Schmidt (2000, p. 15), explica que “os elementos apresentados fundamentam a classificação da contabilidade como uma ciência, e na classificação científica, o autor optou por incluí-la como uma ciência factual, e, dentre as ciências factuais, a que melhor define a contabilidade, é a ciência social”.

Peleias et al. (2007, p. 20), Hendrick e Van Breda (1999, p. 48) entre outros teóricos da contabilidade sustentam que a contabilidade “está associada ao progresso da humanidade” e consequentemente ao progresso das formas de organização e produção de

bens e serviços. Nesse sentido, “a contabilidade se manifestou antes do homem desenvolver a civilidade. Assim como o homem progrediu, também a contabilidade, necessária ao progresso da humanidade, perseguiu essa evolução” (SCHMIDT, 2000, p. 12). Hendrick e Van Breda (1999) relatam que na ebulição da expansão marítima e da atividade comercial do século XV, e industrial, do século XVIII, fases de organização e evolução da sociedade e do trabalho também a contabilidade como ciência evolui seguindo a formação do patrimônio individual por meio das invenções e descobertas da fase do iluminismo estimulando o nascimento da pessoa jurídica empresarial, e do princípio da entidade.

O ensino secundário era preparatório para acesso ao ensino superior, e o ensino técnico profissional, em que o curso comercial se encaixava, era visto “como uma educação voltada para o atendimento quase que exclusivo dos menos favorecidos, ou seja, do povo” (LEITE, 2005, *apud* CANDIOTTO; MIGUEL, 2009). Talvez venha desse período o fato de os cursos de Ciências Contábeis serem vistos por muito tempo como um curso técnico, para formação de trabalhadores, pouco valorizado, almejado em grande parte apenas pelos profissionais técnicos atuantes na área contábil que pretendem ampliar seus conhecimentos por meio da educação superior. Essa realidade está mudando gradualmente desde 2005, quando o Conselho Federal de Contabilidade, tendo à frente como Presidente da entidade, a Mestre Maria Clara Bulgarin, desencadeou ações e políticas de valorização da categoria profissional. Entre elas estão as ações na área acadêmica: a) realização dos Encontros Nacionais de Professores de Ciências Contábeis e dos Coordenadores de Ciências Contábeis, com o intuito de coletar dados dos cursos em Ciências Contábeis em todo Brasil e fomentar a discussão e reflexão acerca da formação do contador; b) A criação de cursos de pós graduação *stricto sensu* em contabilidade no formato multiinstitucional, para atender as regiões periféricas; c) Oferecimento de bolsas de estudo para os técnicos em contabilidade para que possam frequentar os cursos de graduação e, para os graduados eu tenham interesse na docência, para que possam cursar pós graduação *stricto sensu* mestrado; d) a entidade firmou parceria com o Ministério da Educação e Cultura e o MEC solicitará parecer do Conselho Federal de Contabilidade antes de autorizar o funcionamento de novos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. As ações implementadas na área de atuação do profissional: a) desvinculação da contabilidade societária da contabilidade tributária; b) alteração de alguns artigos da Lei nº 6404/1976, por meio da Lei nº 11.638/2007 e da Lei nº 11.945/2009 que permitem a convergência às normas internacionais; c) mensuração dos ativos contábeis de

forma a priorizar a essência econômica sobre a forma legal; d) criação do Comitê de Pronunciamentos Contábil que têm o objetivo de implementar o processo de convergência das normas brasileiras de contabilidade ao *International Financial Reporting Standart* (IFRS) (normas internacionais); e) inclusão da atividade de contadores como optantes do sistema simplificado de pagamento de impostos; entre outras ações.

Em relação à criação dos cursos superiores de Ciências Contábeis Iudícibus (2006) afirma que:

[...] foi com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, em 1946, e com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, que o Brasil ganhou o primeiro núcleo de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa. Foi por essa época que se iniciou, de forma modesta, mas consistente, a produção de textos com conteúdo científico, teses acadêmicas na área contábil. (IUDÍCIBUS, 2006, p. 41)

A evolução da contabilidade no Brasil acontece por meio da forte influência de várias legislações tanto para a padronização das demonstrações contábeis (Lei nº 6.404/1976), como as legislações que reforçam a necessidade de um “órgão de classe” que fiscalize a prática da profissão, e movimentos que não medem esforços para o reconhecimento da profissão. Peleias et al (op. cit.) aponta como conseqüências da legislação sobre a profissão contábil, a padronização das demonstrações contábeis, a fiscalização do exercício da profissão pelos “órgãos de classe” e a criação no século XX dos cursos técnicos, profissionalizantes e superiores.

2.2 O Profissional da Contabilidade

A contabilidade desempenha importante papel na sociedade empresarial e econômica brasileira, como meio de se obter informações macro e micro-econômicas fundamentadas na evolução e no contexto do negócio, possibilitando a tomada de decisões dos gestores administrativos, e também para estabelecer e fundamentar projeções futuras, das quais depende a continuidade das empresas. Assim, a formação do contador é fundamental para o desempenho e o cumprimento do papel que a contabilidade exerce na sociedade.

Contador ou contabilista são termos usuais para designar o profissional contábil. O profissional contábil é o que trabalha com a área econômica, patrimonial e financeira de uma entidade, quer física ou jurídica. Ele é o responsável pela elaboração das demonstrações contábeis e pelo estudo dos elementos que compõem os bens patrimoniais das companhias de qualquer porte, captura o evento econômico da empresa, registra esses eventos, mensura, avalia e traduz a representatividade dos negócios de um empreendimento. Com isso, ele recomenda as atitudes a serem tomadas que visam a solucionar problemas financeiros, ampliar recursos, maximizar lucros, controlar os processos de produção entre outros. Deve sempre estar atualizado com as leis que regem o patrimônio das pessoas jurídicas (empresas), bem como às datas e prazos das obrigações tributárias e fiscais e interpretar corretamente os dados coletados, para assim adotar os procedimentos necessários para o crescimento da empresa ou instituição.

O contador precisa ter postura ética e profissional, pelo fato de que no exercício de sua profissão, tem acesso a informações privilegiadas das organizações, sendo indispensável o sigilo absoluto acerca de documentos, dados, planejamento estratégicos e outras informações da empresa. Cabe ao contador um contínuo processo de conquista da confiança e respeito de seus pares e empregadores dentro da organização. Dentre todos os profissionais envolvidos nos empreendimentos empresariais ele é o que precisa ter acesso a projetos, eventos, informações estratégicas e sigilosas da empresa, para cumprir de forma adequada seu trabalho qual seja, identificar o evento econômico que a empresa está realizando, registrá-lo de forma adequada e em tempo real, mensurar e acompanhar seu efeito no patrimônio da entidade. O contador é responsável solidário pela empresa junto com o empresário proprietário e o administrador em exercício e em função disso saiu do setor operacional dentro da empresa para a área estratégica.

No momento atual, de 2005 em diante, a contabilidade mudou de *status* no mercado de trabalho graças a uma série de fatores, como “o desenvolvimento da economia brasileira, o processo de globalização econômica das nações, o aprimoramento das tecnologias da informação e a internacionalização das normas contábeis, entre outros” (GIROTO, 2010, p. 13). A autora afirma ainda que em 2010 a “escassez de profissionais qualificados” como analistas ou coordenadores contábeis com inglês fluente, segundo recrutadores de recursos humanos se dá em função de que o “setor de contabilidade tornou-se estratégico para a gestão do negócio”, aliado à

[...] convergências das normas contábeis ao padrão internacional – processo que vem ocorrendo em nível mundial e está alcançando não apenas as grandes companhias, mas também a contabilidade das Pequenas e Médias Empresas (PMEs), das empresas de auditoria e da administração pública. As [...] novas qualificações que estão sendo exigidas pelo mercado de trabalho, envolvem, inclusive, mudança da cultura profissional [...]. (GIROTO, 2010, p. 13).

O bacharel em Ciências Contábeis possui várias áreas de atuação, como a auditoria contábil (interna e/ou externa), a perícia contábil (judicial ou extrajudicial), a contabilidade societária, contabilidade financeira, pública, contabilidade dos fundos de pensão, rural, do agronegócio, do setor médico, contabilidade social, entre outros. Para atuar na área de **auditoria contábil**, é condição *sine qua non* estar apto a lidar com as normas convergidas com as internacionais, e domínio da língua inglesa uma vez que a auditoria tanto interna quanto externa é requerida nas grandes corporações, composta de investidores e acionistas internacionais. Para atuar como auditor o profissional contábil precisa passar pelo exame da Comissão de Valores Mobiliários (CVM). Na área da **perícia contábil** o bacharel em Ciências Contábeis, precisa conhecer os trâmites do processo civil, e é muito útil que tenha experiências acumuladas e variadas nas diversas áreas do conhecimento contábil, tenha passagem em setores (financeiros, de estratégia, de investimentos, na auditoria interna, fiscal, gestão de pessoas e outras) das organizações de porte e origem variados. Os peritos contábeis auxiliam os tomadores de decisão (Juizes da esfera pública, presidentes de Tribunais Arbitrais na esfera privada, empresários, gestores de empresas, e pessoas físicas) com o resultado de seu trabalho. Os relatórios periciais contábeis (laudo e parecer) subsidiam decisões complexas, sobre a preservação do patrimônio de sociedades (empresariais e não empresariais) e pessoas.

A contabilidade pública passa por mudanças que convergem para as normas internacionais e para a transparência do uso do patrimônio público. Os envolvidos na contabilidade pública têm “demonstrado resistência às mudanças” como relata Paulo Henrique Feijó, contador público em entrevista à Revista Brasileira de Contabilidade (2010, p. 15). Feijó explica ainda que o objeto da contabilidade é o patrimônio, e, na contabilidade pública o patrimônio público e com as alterações advindas da convergência às normas internacionais, não significa que a contabilidade pública, “deverá abandonar os controles orçamentários e fiscais” pelo contrário,

[...], pois, dentro da função básica de provedora de informações para a tomada de decisão, caberá à contabilidade apoiar o processo de controle e avaliação do patrimônio, de acompanhamento do orçamento, de geração de informações para as estatísticas fiscais e instrumentalizar os procedimentos para cumprimento dos dispositivos da Lei de Responsabilidade Fiscal. (FEIJÓ, 2010, p. 17)

No ano de 2005, quando do processo de convergência das normas brasileiras de contabilidade, às normas internacionais, a desvinculação da contabilidade societária da contabilidade fiscal, o uso das tecnologias de informação e comunicação, que expõe em tempo real a mobilidade do patrimônio das entidades. Para atender esse mercado volátil e fugaz para capturar, registrar e mensurar de forma adequada o evento econômico se faz necessário um profissional com pelo menos parte das capacidades e competências descritas nos textos que regulamentam a profissão.

O mercado de trabalho que sempre demanda por profissionais contábeis evidencia a escassez de profissionais, com o perfil exigido, e uma sutil valorização da categoria profissional. A expansão de IES e de vagas não atende o formação do trabalhador que possui necessidades e condições específicas para aprender a aprender. Marion e Iudicibus (1986, p. 38), demonstram que o caso é preocupante quando descrevem as principais deficiências do ensino de contabilidade, entre elas a “falta de adequação do currículo; de um programa bem definido; deficiência na metodologia do ensino da Contabilidade; proliferação das instituições de ensino; falta de habilidades de leitura e lógica dos acadêmicos ingressantes e falta de exame de suficiência” entre outras listadas pelos autores. Parte dessas deficiências listadas em 1986 está sendo implantada, como o exame de suficiência para o exercício da profissão instituído pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Outra conquista no caminho da superação das deficiências de formação do contador foi a prerrogativa que o CFC conquistou, sendo convidado a analisar e dar seu parecer à pedidos para autorização de novos cursos em Ciências Contábeis no Brasil.

A mudança de cultura, proposta pelas mudanças na área de atuação do contador, exige formação continuada para os profissionais que já atuam no mercado, alteração e atualização da matriz curricular das IES que pretendem formar bons profissionais para atender a demanda do mercado.

A preocupação do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), com a formação dos profissionais de contabilidade, se mostra pertinente. O resultado da primeira edição de 2011 do Exame de Suficiência aplicados pelo CFC, cuja prova foi realizada no dia 27 de março de

2011, evidenciou um índice geral de aprovação de 30,85% verificado entre os 26 estados e o Distrito Federal, conforme dados divulgados pelo CFC na Revista Brasileira de Contabilidade. Embora o índice modesto já fosse esperado, a preocupação é evidenciada pela vice presidente de Desenvolvimento Profissional e Institucional do CFC. Do total de 14.255 inscritos, 871 (6,51%) não compareceram, dos 13.384 que compareceram 4129 foram aprovados e 9.255 (69,15%) reprovados. O estado com maior índice de aprovação foi o Distrito Federal que aprovou 47,9% do total de 262 inscritos, seguido do estado do Rio de Janeiro que aprovou 41,59% dos 853 inscritos e do estado da Paraíba com 38,31% de aprovados do total de 205 inscritos. O estado do Acre aprovou apenas 3 (4,84%) dos 74 inscritos. O Estado de Mato Grosso do Sul teve aprovação de 47 acadêmicos dos 252 inscritos, o que equivale a 19,75% de aprovação.

2.3 O Processo de Privatização e Mercantilização do Curso de Ciências Contábeis

Como já foi descrito no capítulo 1, mas vale relembra que a privatização dos cursos superiores de caráter empresarial tem seu início na década de 1970, após a reforma universitária consentida da ditadura militar por meio da Lei nº 5.540/1968. “O movimento de 1964 traduziu a opção pelo ajustamento da ideologia política ao modelo econômico neoliberal. Consequentemente, o referido movimento foi feito para garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 1987, p. 92). A demanda por educação superior e a expansão dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil seguem a mesma tendência da educação superior como um todo.

O processo de privatização é fato evidenciado em vários estudos (GIOLO SGUISSARDI, 2004; MANCEBO, 2004; CARVALHO, 2006; BITTAR, 2006). Buscamos verificar em que aspectos referentes às instituições, cursos e dados relativos aos discentes essa privatização se mostrou mais presente no curso de Ciências Contábeis, no Brasil, na região centro oeste com destaque no Estado de Mato Grosso do Sul e que conseqüências trouxe para o sistema de educação superior.

No cenário da educação superior no Brasil, apresentado por Ristoff e Giolo (2006), a expansão e privatização surgem fortemente ligadas. Segundo esses autores, é no

período pós-LDB (1996) que se evidencia o ajuste do sistema educacional brasileiro às regras do mercado, estimulado pela busca crescente da classe média baixa e de alguns setores populares pelo acesso à educação superior. Eles concluem:

Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção. [...] A política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não viam razões para expandir a rede pública. Com efeito, as instituições do sistema federal receberam pouca atenção e pouco investimento, por isso seu relativo encolhimento no conjunto do sistema (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 20).

Giolo (2009)²², afirma que até 1996, ano da aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, os cursos de educação superior expandiram-se no interior das IES já existentes ampliando o número de vagas para atender a reivindicação dos estudantes concluintes de segundo grau e amenizar a demanda por vagas na educação superior. No período de 1996 a 2006 a expansão ocorre por meio da ampliação de novas IES privadas, abrindo possibilidades aos empresários da educação em explorarem a atividade educacional como negócio lucrativo. De 2006 a 2009, Giolo analisa dados do Censo, referentes à expansão e afirma que ela fica mais lenta nesse período.

Inicia-se, de 1996 em diante, o que os estudiosos e pesquisadores da educação chamam de mercantilização da educação. Essa mercantilização acontece em todos os níveis da educação, e com mais ênfase na educação superior. Esse sistema privado subverte a concepção de educação como bem público e direito social. É um “poderoso sistema de ensino privado paralelo ao ensino público, [...] constituído de empresas de ensino voltadas para o mercado e o lucro” (DURHAN, 2005, p. 197). A mercantilização da educação é caracterizada pela expansão de IES e de cursos por meio da iniciativa privada e possui características típicas a cada período histórico. A formação acadêmica estava firmada no ensino profissionalizante,

²² Informações contidas em anotações pessoais referente à conferência ministrada por Jaime Giolo no 85º Colóquio em Educação, com o tema “Educação Superior no Brasil: perspectivas e desafios”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior - GEPPES/UCDB; em 14 de setembro de 2009.

decorrente dos ideais da política educacional napoleônica²³, em detrimento da política educacional humboldtiana²⁴ como se pode verificar na reforma Francisco Campos²⁵:

Nesse formato é que foi concebido o curso de Ciências Contábeis, desde sua fase embrionária, no modelo napoleônico.

De acordo com Bianchetti (2001, p. 94) o neoliberalismo, “reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção”. Deste modo a articulação entre o sistema produtivo e educativo é necessário, visto que a educação está na dependência do mercado e este é “auto-regulador”, equilibrando as ofertas das instituições educacionais com as necessidades do mercado.

Giolo (2009) afirma que a expansão no período anterior a 1996, acontece com a ampliação das vagas no interior das IES. O oferecimento do curso de Ciências Contábeis no interior das IES existentes e nas novas IES que passaram a oferecê-lo se pauta na necessidade do mercado de trabalho por formação desse profissional e a extinção²⁶, em tese, do curso técnico em contabilidade de formação profissional em nível médio.

O recorte temporal da pesquisa não inclui períodos anteriores a 1996, mas para entender as especificidades da expansão dos cursos de Ciências Contábeis e analisar melhor o contexto e os dados da evolução e expansão desses cursos buscamos autores da área de Ciências Contábeis que incluam dados de 1973 a 1996. No trabalho Iudícibus (2010) e Nossa (2010) constata o crescimento no curso presencial de Ciências Contábeis, quando passa de 131 cursos em 1973, para 384 cursos em 1996, uma ampliação de 193,13%.

Em termos absolutos, percebemos que no período de 1973 a 1986, isto é, em 13 anos, somente 63 cursos foram criados, passando de 131 cursos presenciais de graduação em

²³ Os ideais napoleônicos de ensino superior eram voltados para a formação profissional, que haviam sido implementados pela revolução burguesa de 1789, coroadas pela reforma de Napoleão I, tidos como voltados estritamente para o ensino; não se falava em pesquisa. (CUNHA, 1988, p. 15)

²⁴ "Depois da fundação da universidade de Berlim por Humboldt [...] o modelo foi rapidamente adaptado em toda a Alemanha, e, mais tarde, viria a exercer uma influência decisiva na concepção das grandes universidades norte-americanas, como Harvard ou Yale – que são, na sua essência, [...] universidades humboldtianas. O princípio central da idéia humboldtiana de universidade é a famosa “*unidade indissolúvel do ensino e da investigação*”. [...]. Dois outros princípios importantes deste modelo de universidade são o da liberdade do ensino e da aprendizagem e o da necessária maturidade e autonomia do estudante universitário. O primeiro diz respeito não apenas à liberdade do docente [...] mas igualmente à liberdade de escolha, pelo estudante, do seu próprio percurso de aprendizagem, [...] (José Manuel Boavida Santos. Disponível em: <http://www.urbi.ubi.pt/060221/edicao/_op_santos.htm> . Acesso em: 04 jan. 2011).

²⁵ Francisco Campos foi uma figura política importante no cenário nacional que interveio nas questões do ensino da contabilidade no país. Com a reforma Francisco Campos de 1931, estruturou-se o ensino profissional de contabilidade.

²⁶ O curso de formação profissional de ensino médio em contabilidade (técnico em contabilidade) foi extinto pela Lei, mas ainda hoje é oferecido por diversas instituições de ensino.

Ciências Contábeis para 196 e no período de 1986 a 1996, em dez anos 190 cursos de Ciências Contábeis presencial foram criados.

No período de 1996 a 2001 os dados mostram crescimento de 50,52% quando os cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil passam de 384 para 578 cursos; no período posterior, de 2001 a 2006, é evidenciado um crescimento de 53,29%, os cursos presenciais de Ciências Contábeis passam de 578 para 886. No decênio de 1996 a 2006, os dados coletados apontam ampliação de 130,73%, quando os cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil passam de 384 em 1996 para 886 em 2006. No ano de 2008 já eram 985 cursos presenciais em Ciências Contábeis em funcionamento no Brasil.

Nos dez anos pós LDB, foram criados 601 cursos, ou seja, aproximadamente 61% dos cursos de Ciências Contábeis existentes no Brasil até o ano de 2008, foram criados e/ou aprovados para seu funcionamento após a aprovação da LDB de 1996.

A década de 1990 é marco em relação à expansão da educação superior pela iniciativa privado-empresarial tendo em vista a implementação de novas políticas públicas educacionais, depois da aprovação da Constituição Federal de 1988 e da aprovação da LDB em 1996.

A Constituição Federal do Brasil, nos seus artigos 205, 206, III, 209, e 213, permite o crescimento do ensino privado, porque dispõe o ensino como livre, garantindo-lhe, autonomia, e, ainda, oferece subsídios financeiros à sua manutenção.

Na LDB está inscrita uma nova regulamentação para a educação superior que supõe diversificação e diferenciação de estruturas e que reflete, em certa medida, as orientações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Essa diferenciação aparece no Capítulo 45 da LDB e foi regulamentado por meio do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, quando as IES passaram a ser classificadas em cinco modalidades:

- a) universidades - que possuem mais autonomia, porém com mais exigência para o funcionamento;
- b) centros universitários - possuem as mesmas prerrogativas das universidades, mas menos exigências no que diz respeito à formação do quadro docente.
- c) faculdades integradas;
- d) faculdades;
- e) institutos superiores ou escolas superiores. (BRASIL, 1997)

Outro item importante que estimula a privatização diz respeito ao que preconiza a LDB de 1996, em seu artigo 52;

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

A exigência da Lei nº 9.394/1996 serve para “justificar” a ampliação de vagas nas IES isoladas visto que as exigências do artigo 52 e incisos da LDB são aplicáveis apenas às “universidades”.

Percebe-se a dificuldade de as universidades cumprirem as determinações do artigo 52 e seus incisos em todos os cursos de educação superior sem exceção. No que diz respeito ao curso superior de Ciências Contábeis essas dificuldades são ainda maiores, os cursos de Pós-Graduação, Mestrado e/ou Doutorado na área são oferecidos nas universidades dos grandes centros impossibilitando muitos docentes dessa área de os frequentarem. Além disso, no mercado econômico o profissional contábil com boa formação, com o mínimo de autonomia intelectual e capacidade de buscar soluções de forma autônoma, escolhe uma determinada área, amplia e aprofunda conhecimentos sobre a mesma de acordo com a necessidade de seu contexto de atuação.

O mercado de trabalho no Brasil demanda por profissionais das áreas tecnológicas e das ciências sociais aplicadas e, os cursos de graduação que mais crescem nos últimos anos estão na área de ciências sociais aplicadas, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas na modalidade de ensino presencial - Brasil – 2009

Cursos	Matrículas	(%)
Total	5.115.896	100
1. Administração	874.076	17,1
2. Direito	651.600	12,7
3. Engenharia	419.397	8,2
4. Pedagogia	287.127	5,6
5. Enfermagem	235.281	4,6
6. Comunicação social	205.409	4,0
7. Ciências Contábeis	205.330	4
8. Educação Física	163.528	3,2
9. Letras	145.241	2,8
10. Ciências Biológicas	133.204	2,6
Outros cursos	1.795.703	35,1

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed 2009

O curso de graduação em Ciências Contábeis foi o que mais cresceu na década de 1990, e início de 2000, figurou no Censo de 2009, como um dos dez maiores cursos do Brasil, de acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2009.

Nos dados do Censo de 2009, o curso de Ciências Contábeis, tem 205.330 matrículas. O crescimento foi observado nas IES isoladas onde disciplinas de contabilidade são ministradas por professores, profissionais de outras áreas ou até mesmo por bacharéis recém formados em Ciências Contábeis, e, em regime de professor horista, o que não garante uma formação adequada do cidadão nem do profissional que atenda ao mercado de trabalho. (Censo, 2009)

O modelo neoliberal adotado pelo Estado brasileiro tem influenciado fortemente as políticas educacionais vigentes. E estas, no que diz respeito ao ensino superior, têm levado à expansão das vagas nas IES, sobretudo nas particulares, sob o discurso de democratização do acesso a este ensino sem, contudo, ter garantido a permanência das camadas mais vulnerável da população.

O mercado econômico estabelece a necessidade de mão-de-obra qualificada e os trabalhadores buscam atender a essa necessidade de qualificação por meio da educação, com o intuito de permanecer no mercado, contribuir para a ampliação do seu desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento do país.

[...] Na busca de qualificação profissional caminham os discentes e os docentes do ensino superior, a fim de garantir sua “empregabilidade” num mercado de trabalho onde o ser humano é cada vez mais descartável e a necessidade de formação continuada transforma-se numa exigência sem a qual as chances de emprego tornam-se cada vez mais escassas e com a qual não se pode garantir o almejado emprego. Em suma, reinam as contradições causadas por um modelo que reifica o homem, sob o discurso de igualdade e liberdade em busca da felicidade, ou melhor: do sucesso. (LIMA, 2009, p. 73)

Os cursos de Ciências Contábeis no Brasil atendem a demanda por profissionais da área do negócio e também se vêm pressionados a expandir muito mais que outros cursos, pelo fato de os profissionais da contabilidade atuar diretamente no monitoramento e acompanhamento de processos de produção que agregam valor aos produtos e serviços e mais valia ao patrimônio das entidades. O número de IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis também se amplia e acompanha a tendência da privatização.

Na década de 1990, quando da aprovação da LDB, as relações de IES públicas e privadas já evidenciavam diferenças quantitativas significativas que de acordo com dados das tabelas e tenderam a se ampliar.

Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil, 1996 a 2009

Ano	Brasil	Pública	Privada
1996	922	211	711
2000	1180	176	1004
2004	2013	224	1789
2008	2252	236	2016
2009	2314	245	2069
		%	%
1996/2000 $\Delta\%$	28	-16,6	41,2
2000/2004 $\Delta\%$	71	27,3	78,2
2004/2008 $\Delta\%$	12	5,4	12,7
1996/2009 $\Delta\%$	151	16,1	191

Fonte: tabela elaborada pela autora com dados do MEC/INEP

De acordo com a Tabela 6, evolução das IES nos treze anos de vigência da LDB de 1996 a 2009, em 1996, existiam 922 IES no Brasil, a ampliação de 1996 a 2009 é de 1392 IES o que corresponde a 151%, totalizando em 2314 IES no ano de 2009. A relação de IES públicas/privadas em 1996 era de 23% IES públicas e 77% IES privadas; no ano de 2009 essa relação é de 11% de IES públicas e 89% de IES privadas.

Tabela 7 – Cursos de Graduação Presencial de Ciências Contábeis – Brasil – 1996 a 2009

Ano	Brasil	Público	Privado
1996	384	111	273
2000	510	116	394
2004	763	124	639
2008	987	143	842
2009	1028	150	878
		%	%
1996/2000 $\Delta\%$	32,81	4,5	44,32
2000/2004 $\Delta\%$	49,61	6,9	62,18
2004/2008 $\Delta\%$	29,36	15,32	31,77
1996/2009 $\Delta\%$	167,71	4,9	221,61

Fonte: tabela elaborada pela autora com dados do MEC/INEP

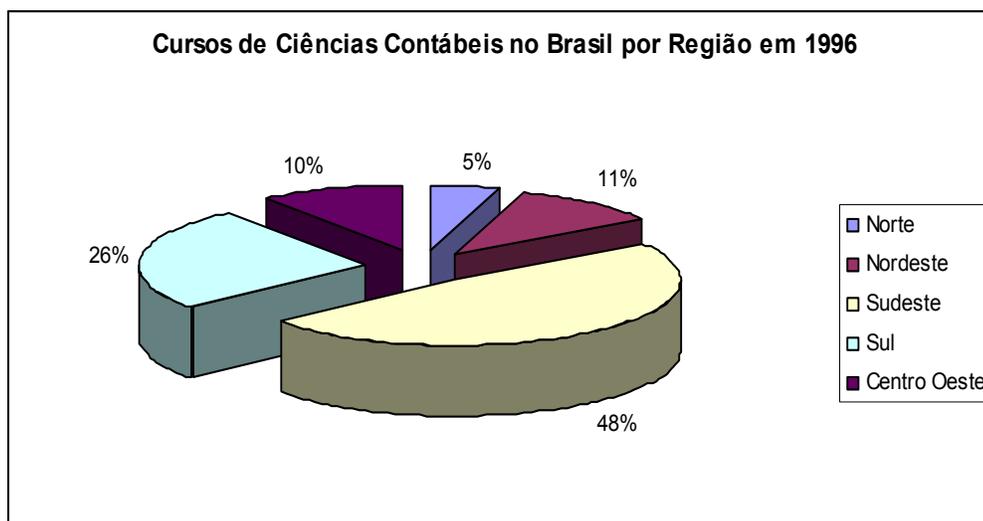
Depreende-se da Tabela 7 que a expansão dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, é contínua nas duas categorias, tanto pública como privado.

O maior crescimento no setor privado aconteceu no período de 2000 a 2004 (62,18%), final do segundo mandato do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002); e no setor público a maior ampliação é verificada nos anos de 2004 a 2008, (15,32%), no primeiro mandato de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). A taxa de crescimento do setor privado diminuiu nos anos de 2004 a 2008, e refletiu no percentual de crescimento do curso presencial de Ciências Contábeis no Brasil.

Os dados da pesquisa apontam para redução sutil, em termos percentuais no conjunto do sistema educacional. Nas regiões sudeste e sul que representavam respectivamente 48,18% e 26,4% dos cursos presenciais de Ciências Contábeis em 1996, reduziram sua participação em 2009, para 43% a região sudeste e 21% a região sul.

Os Gráficos 1 e 2 assinalam a mobilidade na composição das IES no período de 1996 e de 2009.

GRÁFICO 1: Cursos Presenciais de Ciências Contábeis no Brasil por Região – 1996



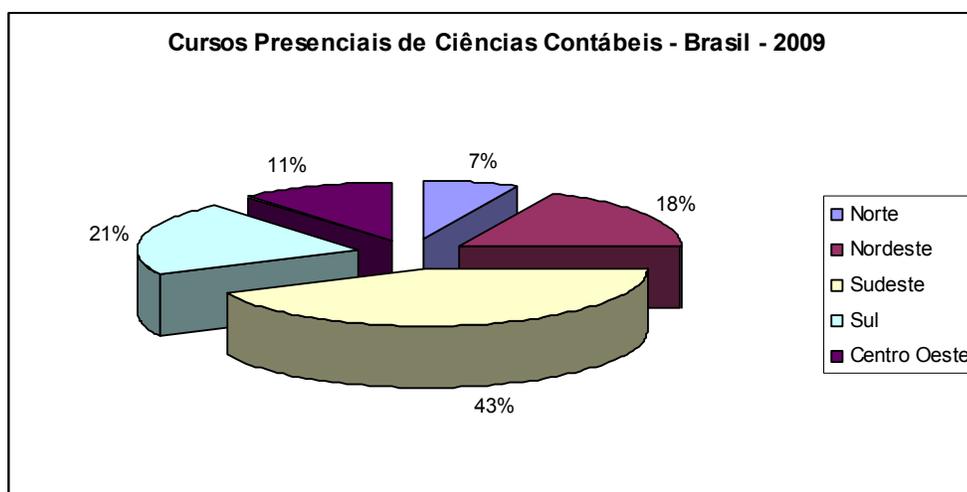
Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/INEP

Comparando os gráficos entende-se que a expansão foi maior em termos percentuais nas regiões norte, nordeste e centro oeste do país no período de 1996 a 2009. A

expansão se fez presente em todas as regiões do Brasil e modificou de forma sutil o quadro existente em 1996, como mostra o gráfico 2. No gráfico 2 os dados mostram que a região nordeste foi a que apresentou taxa de crescimento maior quando evoluiu de 11% em 1996 para 18% em 2009.

Estes dados reforçam a tese da necessidade de ampliação de IES públicas, nas regiões mais carentes do país, onde a base da economia ainda é a agricultura e a pecuária, isto é fornecedor da matéria prima.

GRÁFICO 2: Cursos Presenciais de Ciências Contábeis no Brasil por Região - 2009



Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/INEP

A interiorização da educação superior no Brasil é observada pela ampliação de instituições de educação superior e de vagas nas regiões menos desenvolvidas como Norte, Nordeste e Centro Oeste. Em relação aos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis essa interiorização é comprovada pelos dados analisados nos gráficos 1 e 2, pelo deslocamento dos cursos em 2009 para as regiões menos industrializadas.

Iudícibus (2006, p 28) afirma, em relação à ciência contábil que “o grau de desenvolvimento das teorias contábeis e de suas práticas está diretamente associado, na maioria das vezes, ao grau de desenvolvimento comercial, social e institucional das sociedades, cidades ou nações em cada época.” Acrescentaríamos em nosso contexto que a necessidade de ampliação de IES na área de ciência contábil está diretamente relacionada com a demanda da região, e esta, está relacionada com a necessidade da sociedade, do mercado e da economia local e regional.

A ampliação e criação de cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis em IES públicas enfrentam barreiras como falta de professores com a titulação adequada para lecionar nesses cursos. Iudícibus e Marion (1993) observam que a falta de professores em número suficiente e com tempo integral, na graduação é prejudicial e, na pós-graduação pode ser fatal, devido às dificuldades de orientação das pesquisas de mestrado e doutorado.

Para garantir formação aos graduandos em contabilidade, pelas universidades foi preciso antes de tudo ampliar Programas de Mestrado para atender a demanda por professores da área, sendo que a única IES que oferecia o Curso de Doutorado em Ciências Contábeis até 1999, era a Universidade de São Paulo, (USP), e apenas 4 IES possuíam o Curso de Mestrado em contabilidade, reconhecidos pela CAPES. Todos concentrados na região sudeste. Em função dessa demanda o Brasil possuía, em 1999, apenas 90 doutores e 450 mestres em contabilidade. Constatada a demanda por cursos *stricto sensu* na área contábil, por meio dos dados levantados por pesquisadores da USP e UNB e divulgadas pela Presidente do Conselho Federal de Contabilidade CFC, Mestre Maria Clara Bulgarin, algumas IFES interessadas em oferecer o curso buscam soluções e constatam que

[...] nenhuma das instituições federais de ensino superior possuía condições para, isoladamente, implementar um Programa de Pós-Graduação na área de Ciências Contábeis fez com que os representantes de algumas IFES procurassem novas soluções. No âmbito das discussões iniciadas delineou-se a possibilidade de que quatro das instituições mais diretamente interessadas na proposta unissem esforços com o objetivo de implementar um Programa multi-institucional, que era, segundo representantes da CAPES, a primeira iniciativa do gênero no Brasil. Assim, apenas com a união da infra-estrutura acadêmica e administrativa disponível em tradicionais universidades federais (UnB, UFPB, UFPE, UFRN) foi iniciada a implementação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Para efeitos operacionais, foi delegada à UnB a gestão do Programa e a emissão do diploma aos concluintes. Os professores doutores da área de Ciências Contábeis vinculados às quatro instituições definiram que o Programa de Pós-Graduação seria iniciado com um curso de mestrado, sendo que após a consolidação dessa etapa seria dado início ao curso de doutorado. Para estimular e ampliar os efeitos positivos da implantação do Curso de Pós-Graduação sobre o Desenvolvimento Regional do Ensino Superior e da pesquisa na área de Ciências Sociais Aplicadas, definiu-se, também, que haveria duas turmas a cada ano: uma na região Centro-Oeste (Núcleo Brasília) e outra na Região Nordeste. Essa característica multiinstitucional e inter-regional implicou a formação de duas turmas: o chamado Núcleo Brasília e o Núcleo Nordeste. Os alunos do Núcleo Brasília vêm tendo a oportunidade de ter aulas ministradas por professores do Nordeste. Da mesma forma, professores da UnB também têm se deslocado para o Nordeste para ministrar aulas aos alunos do Núcleo Nordeste. Em 15 de

março de 2005, o programa contava com 84 alunos. (Disponível em: <www.unb.br>. Acesso em: 20 set. 2010)

Peleias et. al (2007, p 16) afirmam que a criação desse tipo de programa no Brasil tem semeado condições necessárias para o aumento da produção científica em Contabilidade, e esse crescimento tem levado a uma maior presença de trabalhos de pesquisa em Contabilidade em importantes eventos científicos brasileiros e internacionais. Dessa forma, considerando-se a importância da regionalização da política de pós-graduação e a necessidade de criação de programas temáticos e multidisciplinares que respondam às especificações e vocações das regiões, observa-se que o Brasil ainda necessita de uma política mais descentralizadora quanto a este tipo de qualificação profissional.

O Curso de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil, de acordo com dados do INEP é oferecido essencialmente no turno noturno. Em 1996, as matrículas no curso de graduação presencial em Ciências Contábeis, no turno noturno eram de 88% e no diurno 12% do total de 112.751 matriculados. No ano de 2008 as matrículas no curso de graduação presencial ampliaram-se para 204.657 matrículas das quais 92% são no turno noturno e 8% diurno. Em 2009, as matrículas crescem para 205.330 matrículas.

A participação feminina nos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, desde 1996, é constante e em 2005 ultrapassa a 50% das matrículas como os dados da Tabela 8 confirmam.

Tabela 8 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial em Ciências Contábeis - Brasil – por gênero – 1996 a 2008.

Ano/categoria	Feminino	Masculino	Total	% Feminino
1996	53.226	59.525	112.751	47,21
1997	55.530	60.739	116.269	47,76
1998	58.542	63.885	122.427	47,82
1999	61.535	66.160	127.695	48,19
2000	60.149	66.467	126.616	47,51
2001	63.934	69.932	133.866	47,76
2002	69.949	74.163	144.112	48,54
2003	75.960	78.909	154.869	49,05
2004	80.628	81.033	161.661	49,87
2005	86.366	84.071	170.437	50,67
2006	91.654	87.640	179.294	51,12
2007	98.899	91.764	190.663	51,87
2008	108.409	96.144	204.553	53,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

A participação feminina nos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, desde 1996, é constante e em 2005 ultrapassa a 50% das matrículas como se depreende nos dados da Tabela 8.

Nas regiões mais industrializadas do país (sudeste e sul) há uma quantidade maior de curso superior presencial de todas as áreas enquanto que nas outras regiões a quantidade de curso superior é expressivamente menor. Esse fenômeno ocorre com a educação superior em todo Brasil e constata-se expansão de cursos em todas as regiões.

A expansão e privatização da educação superior, graduação em Ciências Contábeis na modalidade presencial, na região Centro Oeste e em Mato Grosso do Sul será abordada com detalhes no capítulo 3.

CAPITULO 3 - O CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA REGIÃO CENTRO-OESTE E EM MATO GROSSO DO SUL

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre a expansão dos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis na região Centro Oeste e em Mato Grosso do Sul, por meio da análise dos dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) identificando as características da expansão na região e no estado.

3.1 A expansão do curso presencial de Ciências Contábeis na Região Centro-Oeste

A Região Centro-Oeste do Brasil é composta por quatro unidades federativas a saber: o estado de Goiás, de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, e o Distrito Federal, onde fica Brasília capital do país. A Região Centro-Oeste é a segunda maior região do Brasil em extensão territorial com uma área de 1.606.371,505 km² ²⁷. A divisão oficial do Brasil em regiões baseia-se nas características econômicas e ocupação humana do território nacional. A regionalização elaborada pelo IBGE divide o país em cinco macrorregiões. Os limites de todas elas acompanham as fronteiras político-administrativas dos estados que formam o país.

²⁷ Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2011

Cada uma das macrorregiões do IBGE apresenta características particulares. Algumas dessas características são naturais, impressas na paisagem, outras são produzidas pela atividade social de construção do espaço geográfico.

As regiões Centro-Oeste e Norte são os espaços geográficos de povoamento mais recentes, que continuam a sofrer um processo de ocupação. Por isso, a paisagem natural encontra-se, em grande parte, preservada, a base econômica é a agropecuária e a agroindústria. A região começou a ser ocupada mais rapidamente após a construção de Brasília, inaugurada em 1960. De lá para cá aumentou bastante a população regional²⁸. Aumentaram também a criação de gado e a produção agrícola. Mesmo assim, existem áreas com densidades demográficas muito baixas, como o Pantanal.

Em contrapartida a região Centro-Oeste é a segunda região de maior população urbana no país, 89% dos habitantes vivem em cidades. A urbanização dessa região é ainda mais recente e se explica pela criação de Brasília, bem como de uma explosão do agronegócio. A agropecuária impulsionou a urbanização do Centro-Oeste, cujas cidades apresentam atividades econômicas essencialmente de caráter agroindustrial.

A expansão dos cursos de Ciências Contábeis na Região Centro-Oeste foi impulsionada por movimentos e projetos que tinham como objetivo a integração e desenvolvimento da região. As pesquisas efetuadas apontam evolução em termos percentuais em função dos números absolutos serem bem reduzidos.

Tabela 9 – Cursos Presenciais de Ciências Contábeis – Brasil – Regiões – 1996 e 2009

		Total	Público	Privado
1996	Brasil	384	111	273
	Norte	19	9	10
	Nordeste	41	24	17
	Sudeste	185	22	163
	Sul	100	44	56
	Centro Oeste	39	12	27
2009	Brasil	1.028	150	878
	Norte	71	13	58
	Nordeste	187	43	145
	Sudeste	436	32	405
	Sul	216	41	175
	Centro Oeste	116	21	95

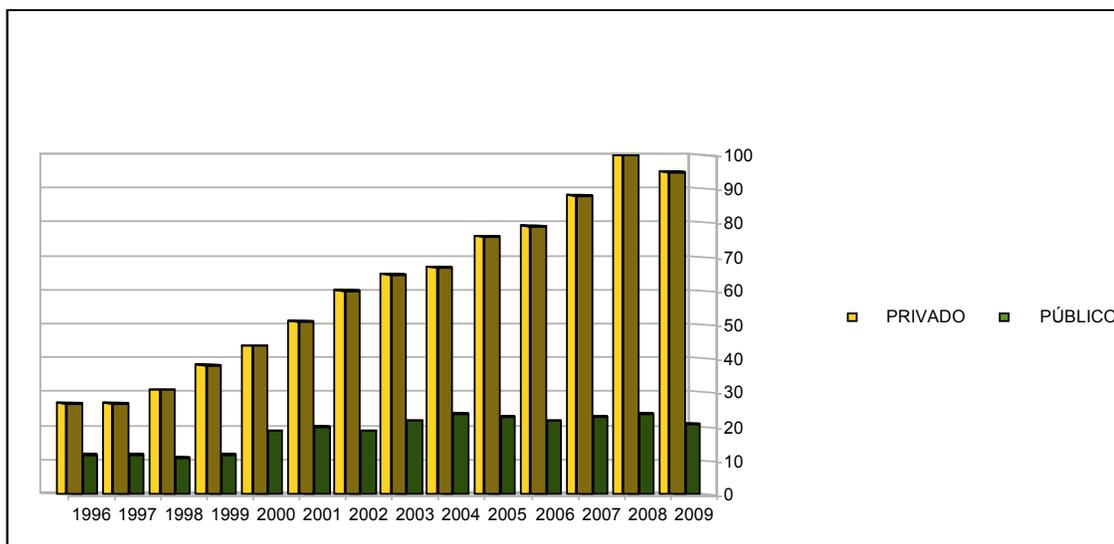
Fonte: tabela elaborada pela autora com dados do MEC/INEP

²⁸ Em 1980 residiam no Centro-Oeste aproximadamente 2.359.793 brasileiros naturais de outras regiões (aumento de 288% em relação ao ano de 1960). Os fluxos mais altos procedem do Sudeste e do Nordeste. Atualmente cerca de 30% da população residente no Centro-Oeste é composta por imigrantes. (Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2011).

De acordo com a Tabela 9 na Região Centro-Oeste, em 1996, existiam 31% (12) de cursos presenciais de Ciências Contábeis no setor público e 69% (27) cursos privados num total de 39 cursos, uma diferença de 125% de cursos privados a mais do que os cursos presenciais públicos. Essa diferença percentual permanece nos anos seguintes e cresce gradualmente, atingindo em 2009, uma diferença percentual de 352% de cursos privados a mais que cursos públicos (95 e 21) respectivamente. Os cursos oferecidos pelas IES públicas expandiram-se em 75% passando de 12, em 1996, para 21, em 2009; os cursos privados cresceram 252% no período de 1996 a 2009, passando de 27 cursos presenciais em 1996 para 95, em 2009.

No Gráfico 3 percebe-se a evolução na composição dos cursos de Ciências Contábeis na Região Centro-Oeste, de 1996 a 2009, organizada por categoria administrativa.

GRÁFICO 3: Cursos Presenciais de Ciências Contábeis na Região Centro-Oeste – Categoria Administrativa – 1996 a 2009



Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/INEP

O Gráfico 3 confirma a predominância absoluta dos cursos presenciais em Ciências Contábeis privados em relação aos cursos presenciais públicos na região, desde 1996, marco inicial desta pesquisa. De 2008 para 2009, o gráfico evidencia ligeira queda nas taxas de expansão dos cursos presenciais de Ciências Contábeis privados como também dos cursos presenciais público.

Na década de 1990, o Banco Mundial exercia influência efetiva nas políticas de educação superior no Brasil; a Região Centro-Oeste do país não ficou imune a essas influências. Nos documentos do Banco Mundial identifica-se as bases do liberalismo clássico como democracia, sociedade civil, igualdade, liberdade, propriedade privada e mercado, que delineiam o liberalismo clássico, e se faz presente também no liberalismo contemporâneo, embasando por sua vez as políticas educacionais implementadas na América Latina. Não se pode negar que políticas sociais e, dentre elas as políticas educacionais são “estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social” (BIANCHETTI, 2001, p.88).

Na Região Centro Oeste a privatização se faz presente nos cursos presenciais de Ciências Contábeis. Os cursos presenciais de Ciências Contábeis privados cresceram em ritmo constante até 2008; no período de 1996 a 2001 em ritmo mais acelerado que no período de 2001 a 2008. O crescimento mais lento de cursos de Ciências Contábeis na Região Centro-Oeste, tanto no setor público quanto no setor privado, no período de 2001 a 2008, coincide com o término do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e início do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010).

Nos primeiros cinco anos pós LDB durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a expansão visualizada pelos dados é significativamente maior (182,10%) do que nos anos de 2001 a 2006 (42,30%). O crescimento dos cursos presenciais evidenciado pela Tabela 10 se refere à expansão tanto do setor público que no período de 1996 a 2001 cresceu 66,67%, como do setor privado que contribuiu com 88,90% do crescimento de IES no período.

Tabela 10 – Cursos de Graduação Presencial em Ciências Contábeis – Região Centro Oeste – 1996 a 2009

Cat./ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
TOTAL	39	39	42	50	63	71	79	87	91	99	101	111	124	116
PRIVADA	27	27	31	38	44	51	60	65	67	76	79	88	99	95
Particular	27	27	31	29	35	42	52	57	57	61	64	75	91	89
Com.Conf	0	0	0	9	9	9	8	8	10	15	15	16	8	6
PÚBLICA	12	12	11	12	19	20	19	22	24	23	22	23	25	21
Federal	7	6	5	7	12	12	12	12	12	11	10	10	10	8
Estadual	3	4	4	4	6	6	6	7	9	9	9	9	10	8
Municipal	2	2	2	1	1	2	1	3	3	3	3	4	5	5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

A expansão expressiva dos cursos de ciência contábil na Região Centro-Oeste, não acontece de forma igual em todos os estados da região, nem no mesmo período. Em

relação a expansão nos Estados da Região Centro-Oeste temos a Tabela 10, onde a expansão é evidenciada individualmente por Estado.

Depreende-se da Tabela 11 que em 1996 a Região Centro Oeste possuía apenas 39 cursos de Ciências Contábeis. O estado do Mato Grosso do Sul é o que possuía o maior número de cursos presenciais de Ciências Contábeis, dos 39 cursos localizados na região, 13 localizavam-se em Mato Grosso do Sul, dos quais 3 eram públicos e 10 privados. Ainda em 1996 o segundo estado com maior número de cursos de Ciências Contábeis era Mato Grosso com 12 cursos (4 públicos e 8 privados), seguido do Distrito Federal com 7 cursos (2 públicos e 5 privados) e do estado de Goiás que tinha o menor número de cursos em 1996, apenas 6 cursos (3 públicos e 3 privados).

Tabela 11 – Curso Presencial de Ciências Contábeis – Região Centro Oeste por Estado (1996 a 2009)

Categoria/ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Total	39	39	42	57	63	71	79	87	91	99	101	111	124	116
Mato Grosso do Sul	14	13	13	16	16	17	18	19	19	20	21	23	25	25
Mato Grosso	12	13	14	16	22	23	26	28	31	37	33	34	40	31
Goiás	6	6	8	16	13	17	19	24	24	25	30	35	37	40
Distrito Federal	7	7	7	9	12	14	16	16	17	17	17	19	22	20

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Em 2006, 10 anos após a aprovação da LDB, o panorama da expansão dos cursos presenciais de contabilidade reverte o quadro. Os estados de Mato Grosso e Goiás são os que mais possuem cursos de Ciências Contábeis na Região Centro Oeste. Os 101 cursos presenciais de Ciências Contábeis localizados na região, 33 estão localizados em Mato Grosso, das quais 25 são cursos privados e 8 cursos públicos; 30 cursos estão localizados em Goiás compostas de 22 cursos privados e 8 cursos públicos; 21 cursos se situam em Mato Grosso do Sul, onde 17 são cursos privados e 4 cursos públicos; e finalmente, 17 se localizam no Distrito Federal e compõe-se de 15 cursos privados e 2 cursos públicos.

A Tabela 11 depreende o comportamento do curso em cada estado que compõe a região. Os cursos na região continuam em crescimento até 2008, em ritmo mais lento, em 2009 apenas o estado de Mato Grosso do Sul, permaneceu com a mesma quantidade de cursos do ano anterior, no estado de Goiás o curso continua em expansão, e os outros estados como Mato Grosso e o Distrito Federal registram retração dos cursos de Ciências Contábeis no

período de 2008 a 2009. Em comparação com a Tabela 10 verifica-se que a retração acontece nas tanto nas IES públicas quanto privadas. A retração maior acontece nos cursos privados, comunitários, confessionais e filantrópicos que em 2007 chegam a 16 cursos, mas em 2008 reduzem para 8, uma retração de 50%.

Quando da análise dos dados da Região Centro-Oeste devemos tomar o cuidado para não interpretar o contexto dos dados de forma inadequada visto que o número de cursos é pequeno e na interpretação dos dados da expansão, pode ser mascarada a realidade analisada. Como descreveu Giolo se a quantidade inicial é de apenas uma IES ou um curso, quando da criação de mais um identificamos ampliação de 100%, mas nem sempre essa ampliação atende a demanda da região.

A organização acadêmica dos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis na Região Centro Oeste, em 1996, nos dados do Censo estão distribuídos em 13 universidades, 6 faculdades integradas e 20 Faculdades, escolas e institutos. No ano de 2008 as universidades somam 37 cursos e 6.466 (29%) matrículas; as faculdades 75 cursos e 12.736 (58%) matrículas, e os centros universitários que não aparecem nos dados de 1996, em 2008 são 12 cursos e respondem por 2.776 (13%) matrículas.

A Tabela 12 complementa as informações por estado e categoria administrativa (público privado) nos estados que compõem a Região Centro Oeste.

Tabela 12 – Evolução dos Cursos Presenciais de Ciências Contábeis na Região Centro Oeste por Estado de 1996 a 2006.

Estado/ categorias	1996/2001 Δ%			2001/2006 Δ%			1996/2006 Δ%		
	Publica	Privada	Total	Publica	Privada	Total	Publica	Privada	Total
Mato Grosso do Sul	0	27,27	21,43	33,33	21,43	123,53	33,33	54,54	50
Mato Grosso	150	62,50	91,67	Retraiu10%	92,31	143,48	100	212,50	175
Goiás	66,67	300,00	183,33	60	83,33	76,47	166,67	633,33	400
Distrito Federal	0	140	100	0	25	21,43	0	200	142,86
Estado/ano	1996			2001			2006		
Mato Grosso do Sul	3	11	14	3	14	17	4	17	21
Mato Grosso	4	8	12	10	13	23	8	25	33
Goiás	3	3	6	5	12	17	8	22	30
Distrito Federal	2	5	7	2	12	14	2	15	17

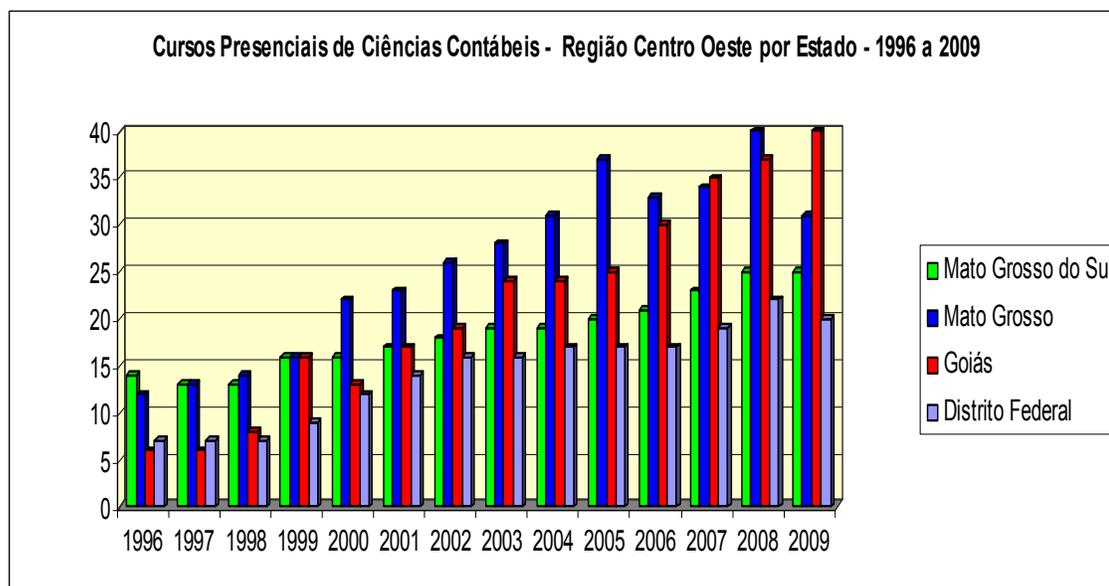
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

A Tabela 12 aponta, para o estado de Goiás, no período de 1996 a 2006, a maior ampliação da região (400%). O estado de Mato Grosso ampliou 175%, seguido do Distrito

Federal que ampliou 142,86% e do Mato Grosso do Sul que ampliou 50% no período. Depreende da Tabela 11 uma inversão significativa no estado de Mato Grosso do Sul em relação aos cursos de ciência contábeis. O processo de expansão dos cursos presenciais no período de 1996 a 2006, quando a quantidade de IES e cursos expandem-se lentamente em comparação com outros estados da região e sugere saturação do mercado, visto que as retrações das matrículas acontecem tanto no setor público como no setor privado. Mas ainda temos muitos concluintes do ensino médio fora da educação superior.

No período de 2006 a 2009, os cursos presenciais de Ciências Contábeis na Região Centro Oeste, evoluíram de 111 cursos em 2006, para 124 em 2008 e retrocedeu para 116 cursos em 2009. No gráfico 4, esse movimento do curso fica mais visível.

GRÁFICO 4: Evolução dos cursos presenciais de Ciências Contábeis - Região Centro-Oeste Por Estado - 1996 a 2009



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP .

A ampliação dos cursos de Ciências Contábeis no estado de Goiás coincide com o esforço do Conselho Federal de Contabilidade, de valorizar a profissão contábil no estado e região levando para Goiânia, capital de Goiás, o XVI Congresso Brasileiro de Contabilidade, que aconteceu nos dias 15 a 20 de outubro de 2000. Antes disso o Congresso Brasileiro de Contabilidade foi sediado por diversas vezes (da 1ª a 8ª edição de 1924 a 1969) em cidades da região sudeste e sul do país. Na nona edição em 1973 e na 14ª edição a cidade de Salvador foi

sede do Congresso Brasileiro; apenas em 1988 Cuiabá sediou o 13º Congresso Brasileiro de Contabilidade nas dependências da Universidade Federal do Mato Grosso, e em 2000 Goiânia foi a sede do maior evento contábil brasileiro.

Os dados revelam uma curva na expansão entre 1999 e 2000 no estado de Goiás. A expansão dos cursos de Ciências Contábeis que estavam em pleno declínio nos anos de 1999 para 2000, quando baixou de 16 para 13 o número de cursos presenciais de Ciências Contábeis, no período de 2000 a 2001, foram criados mais 4 cursos elevando para 17, chegando a 30 cursos em 2006 e em 2009 o estado de Goiás possuía 40 cursos de Ciências Contábeis.

3.2 Expansão e interiorização do curso de Ciências Contábeis em Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul nasceu da dualidade geográfica e cultural do antigo estado de Mato Grosso (uno). Mato Grosso do Sul está situado na Região Centro-Oeste tendo como limite geográfico internacional a oeste, com o Paraguai e Bolívia e ao sul também com o Paraguai e com o Estado do Paraná; à leste com São Paulo e Minas Gerais e ao norte com Goiás e Mato Grosso, Estado do qual foi desmembrado.

O estado de Mato Grosso do Sul nasceu durante o governo da ditadura militar em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31, assinada pelo Presidente General Ernesto Geisel. A instalação oficial do governo estadual aconteceu em 1979, com a posse da Assembléia Estadual Constituinte. O primeiro governador do Estado foi nomeado pelo então Presidente Geisel em trinta e um de março de 1978, Harry Amorim foi empossado em 01 de janeiro de 1979. A criação do estado de Mato Grosso do Sul aconteceu devido a interesses políticos; segundo Marisa Bittar (1998), o presidente Geisel

[...] encampava estudos geopolíticos que apontava necessidade de ocupar espaços vazios no Centro Oeste seguido a lógica da interiorização como forma de se dinamizar o capitalismo, tal como defendera o homem forte de seu governo, Golbery do Couto e Silva. São de sua autoria as teses geopolíticas adotadas pelo presidente Geisel e não é por acaso que tenha ocorrido no seu governo a incorporação da Guanabara ao Rio de Janeiro e, depois, a divisão do grande Mato Grosso (BITTAR, 1998, p.33)

Ao ser constituído, no final da década de 1970, o estado contava com uma densidade média de 3,9 habitantes por quilômetro quadrado. Alguns municípios chegavam a ter mais de cinquenta habitantes por quilômetro quadrado, em contraste com o norte (atual Mato Grosso), praticamente vazio. Além da capital, as cidades principais são Dourados e Corumbá. Vivem no Estado vários grupos indígenas²⁹.

Mato Grosso do Sul possui vasto território que compreende uma área de 357.139,9 km², que representam 22,24% do território da Região Centro Oeste e uma economia baseada na agricultura e pecuária. A área econômica que mais se destaca do Estado de Mato Grosso do Sul é a do planalto da bacia do Paraná, com seus solos florestais e de terra roxa. Nesta região, os meios de transporte são mais eficientes e os mercados consumidores do Sudeste estão mais próximos.

Como a evolução da ciência contábil está intimamente ligada ao desenvolvimento das atividades econômicas da região, como defendem pesquisadores da área contábil, Iudícibus (1979), SÁ (1998), Martins (2000); Hendrichk e Van Breda (1999) fato evidenciado pelo objeto de estudo da ciência contábil - o patrimônio das entidades; pela atividade do profissional contador – o acompanhamento da evolução do patrimônio econômico e do capital das entidades ou aziendas, evidenciando a capacidade dos ativos de gerarem novos ativos (receita, capital, lucro); pela função da ciência contábil que é evidenciar o acúmulo do capital ao capital inicial de um empreendimento muito útil à teoria patrimonialista e ao capitalismo faz-se necessário conhecer o perfil econômico do Estado de Mato Grosso do Sul, para possibilitar a compreensão do comportamento da expansão dos cursos de Ciências Contábeis no estado.

A maior produção agropecuária de Mato Grosso do Sul, encontra-se na região de Dourados onde se concentra a atividade de agricultura diversificada, com culturas de grãos como soja, feijão, milho, amendoim, trigo, e outros produtos agrícolas como café, mandioca, algodão, e cana-de-açúcar que alimenta a atividade sucroalcooleira do Estado. Nos campos a pecuária de corte é bastante expressiva com numeroso rebanho bovinos, e suínos. As melhores pastagens do estado localizam-se nas áreas do Pantanal.

A maior parte da energia consumida no Estado é produzida pela hidrelétrica de Jupia, instalada no rio Paraná, no Estado de São Paulo. As indústrias do Mato Grosso do Sul são responsáveis por 20% desse consumo. Importantes jazidas de ferro, manganês, calcário, mármore e estanho são encontradas no

²⁹

Dados coletados no portal MS. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

Estado. Uma das maiores jazidas mundiais de ferro é a do monte Urucum, situado no município de Corumbá. De modo geral, o solo tem boas propriedades físicas, mas propriedades químicas fracas, o que exige a correção de cerca de 40% da área total com o emprego de calcário. A principal atividade industrial do Mato Grosso do Sul é a produção de gêneros alimentícios, seguida da transformação de minerais não-metálicos e da indústria de madeira. Os beneficiamentos de carne bovina e de arroz têm seu centro na capital. Até antes do desmembramento, toda a carne produzida no Mato Grosso era beneficiada no atual Mato Grosso do Sul. Corumbá é o maior núcleo industrial do Centro-Oeste, com indústrias de cimento, fiação, curtume, beneficiamento de cereais e uma siderúrgica que trata o minério de Urucum. (Disponível em: <<http://www.ms.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011).

O estado de Mato Grosso do Sul apresentou um crescimento acelerado nas décadas de 1970 a 1990 mesmo quando o país passava por momentos de retração do crescimento nacional. A alteração na estrutura produtiva do Estado foi possibilitada pela expansão da economia com um aumento significativo do terciário. Mesmo com o crescimento apresentado pelo estado no setor industrial, a Secretaria de Estado do Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia (SEMACE) em documento oficial disponibilizado no site institucional afirma que:

A agropecuária continua sendo a atividade de mais impactos diretos e indiretos sobre outros segmentos da economia de Mato Grosso do Sul, mas já não é o setor com maior peso no PIB estadual. [...] Esta mudança reflete a diversificação e sofisticação da economia urbana, especialmente o comércio de produtos e imóveis, serviços sociais (como educação e saúde), serviços de transporte e armazenamento e instituições financeiras, em parte como resposta ao dinamismo da agropecuária. Em todo caso, o moderado crescimento da indústria mostra que não houve uma verticalização importante da base econômica estadual, com ainda limitado encadeamento da cadeia produtiva primária. O processo de urbanização, observado em tantas outras regiões do País, ocorre também em Mato Grosso do Sul, determinando o crescimento das atividades terciárias. No Estado, portanto, o setor secundário ainda não é o foco da expansão das cidades e dos serviços por ele requeridos. A agropecuária continua, contudo, a exercer um papel fundamental na economia de Mato Grosso do Sul, com alguns produtos liderando a produção brasileira nos últimos 15 anos: na pecuária, por exemplo, mais do que dobrou o número de cabeças de gado, situando sua participação no rebanho brasileiro em cerca de 15% (segundo maior rebanho, depois de Minas Gerais). O Estado é, também, o quarto produtor de soja do Brasil, e o terceiro de trigo. Ocupa um lugar importante na oferta nacional de produtos agropecuários e exporta parcela importante da sua produção. Embora tenha registrado, nos últimos anos, um aumento da sua participação nas exportações totais do Brasil, ainda é muito pequena a sua contribuição para as vendas externas brasileiras [...] (Disponível em: <<http://www.semac.ms.gov.br>>. Acesso em: 05 mar. 2011)

Com o contorno econômico descrito o Estado de Mato Grosso do Sul, possui características de uma economia agroexportadora de matéria prima nesse sentido pode-se inferir que e a educação superior de Ciências Contábeis no estado de Mato Grosso do Sul, ao priorizar a vocação regional possibilitada pela LDB, provavelmente deve abordar disciplinas específicas da atividade rural e agroindustrial. A burguesia industrial que explora atividade econômica no Estado do Mato Grosso do Sul possui residência fixa em outro estado, como é o caso dos proprietários e investidores na agroindústria sucroalcooleiras (Grupo Adecoagro, Grupo Votorantin, Grupo Gran Sapore, entre outros) constituídas no formato jurídico de sociedade anônima de capital aberto, com a sede administrativa e operacional localizadas no interior do estado e matriz nos grandes centros urbanos.

A dinâmica privatista no campo educacional possui características que segundo Gentili (1998, p. 75),

[...] envolve três modalidades institucionais a saber: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

Bittar, Silva e Veloso (2003) afirmam que o processo de expansão e interiorização da educação superior no Brasil apresenta-se como uma estratégia de desenvolvimento econômico das cidades do interior (ibid., p. 162). Pelo fato de esse “processo de desenvolvimento não refletir as aspirações populares, mas apenas aspirações particulares do empresariado da educação e dos Prefeitos municipais resultam apenas em expansão quantitativa, desprovida de qualidade e compromisso social”.

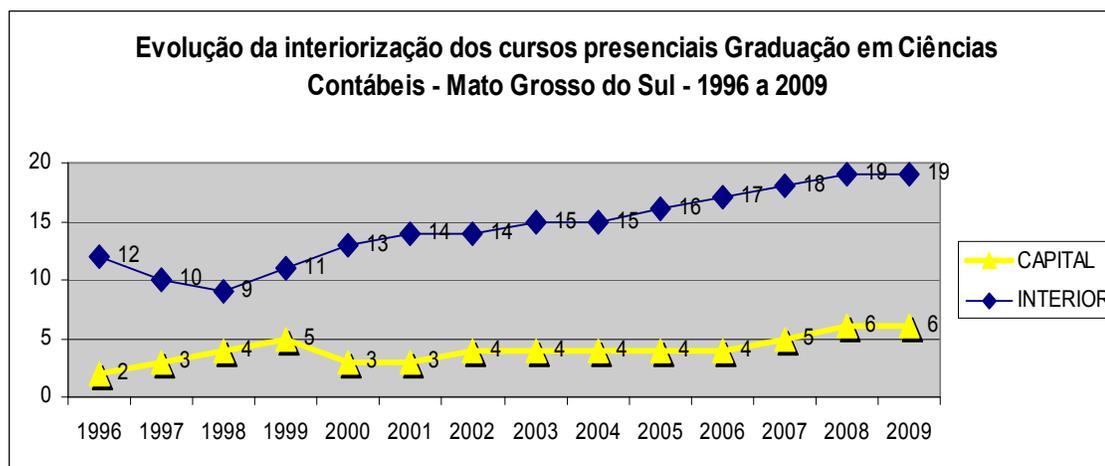
A interiorização também é observada nas IES da Região Centro-oeste. Conforme pesquisa de Bittar, Silva e Veloso (2003, p. 154)

[...] nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul as duas universidades estaduais (UEMS e UEMAT) foram criadas com as características da interiorização. Além disso, as duas universidades públicas federais (UFMS e UFMT) adotaram uma política marcante de expansão de cursos para as cidades do interior, o mesmo acontecendo com a Universidade Estadual de Goiás – UEG, que apresenta os mesmos traços de criação.

A interiorização ocorre no cenário macroeconômico das macroregiões brasileiras quando acontece por meio do deslocamento, mesmo que sutil, da expansão da educação

superior dos grandes centros como a região Sudeste, para o interior do Brasil, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

GRÁFICO 5: Interiorização



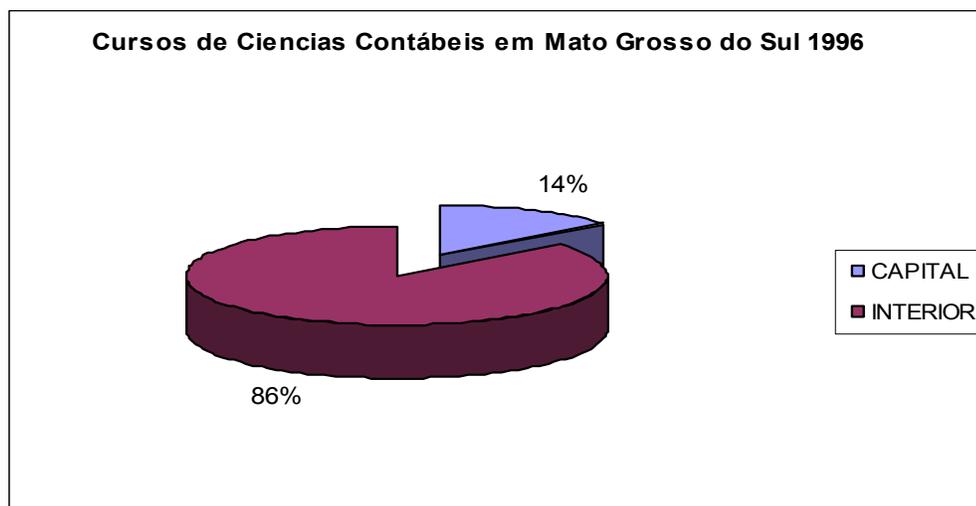
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Como já foi discutido no capítulo 2, a educação superior brasileira está intimamente ligada ao movimento de reforma do Estado, implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso como estratégia para o enfrentamento da crise do capital, orientado por organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Esses organismos internacionais impuseram para todo Brasil medidas centradas na desregulamentação dos mercados, na propriedade intelectual, na privatização do setor público e na redução do papel do Estado. Em Mato Grosso do Sul os efeitos dessas medidas sentido pela sociedade na mesma intensidade como nos grandes centros urbanos.

Estas medidas são implementadas na década de 1990, no Brasil, década em que observamos a expansão dos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis, no setor privado, em descompasso com o setor público, que, apesar de expandir o número de vagas, não atende a demanda por ensino público. Em 1996, 86% dos cursos de Ciências Contábeis do estado de Mato Grosso do Sul, localizavam-se no interior, e, 14% na capital, conforme mostra o Gráfico 6.

Desse total 21% dos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis são públicos e 79% privados; dos cursos privados 18,2 localizam-se na capital e 81,8% no interior; os cursos públicos estão localizados no interior em 1996.

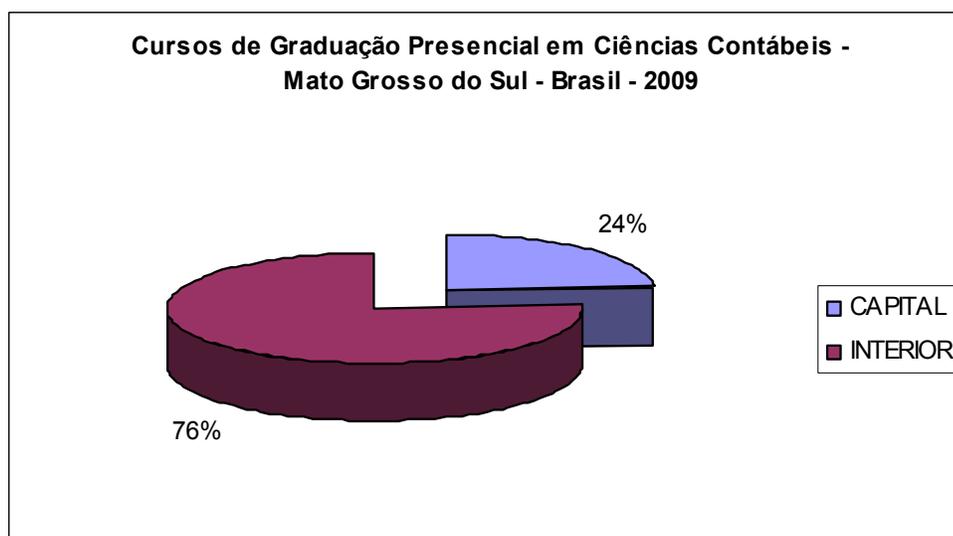
GRÁFICO 6: Cursos de Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – Brasil – 1996



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Em 2009, esse quadro se move diminuindo a interiorização dos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis em 11,63%. Os cursos que se localizavam no interior em 1996, representavam 86% do total dos cursos de Ciências Contábeis; em 2009 esse percentual diminuiu para 76%, conforme mostra o Gráfico 7. Esse fenômeno ocorre em função do desenvolvimento econômico das capitais da região, e crescimento da população.

GRÁFICO 7: Cursos de Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – Brasil – 2009



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

O estado de Mato Grosso do Sul é muito jovem se levarmos em consideração sua criação política. Mato Grosso do Sul MS foi criado no dia 11 de outubro de 1977 por meio da divisão territorial do então Estado de Mato Grosso. A parte norte continuou a ser chamada de Mato Grosso (MT), tendo capital a cidade de Cuiabá, a região sul passou a ser denominada de Estado de Mato Grosso do Sul e a cidade de Campo Grande passou a ser a capital do Estado e sede política e administrativa. O jovem Estado tem apenas 34 anos de emancipação política.

A primeira iniciativa para implantar o ensino superior no “jovem” estado aconteceu enquanto a região ainda estava unida ao antigo Mato Grosso por iniciativa dos padres salesianos, que desenvolviam trabalhos na área da educação na região sul de Mato Grosso. A educação superior pública no antigo estado de Mato Grosso iniciou seus primeiros passos na década de 1950 na cidade de Cuiabá, iniciando suas atividades educativas com o curso de direito. No setor privado, apenas em 1961, pelos padres salesianos, foi criada a primeira instituição de ensino superior, com a instalação dos cursos de pedagogia e letras da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), na região sul do estado de Mato Grosso (uno) na cidade de Campo Grande. (BITTAR, 2003, p. 23).

A Missão Salesiana (mantenedora da FADAFI) criou novas Faculdades: a Faculdade de Direito (FADIR), em 1965; a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração (FACECA), em 1970, e a Faculdade de Serviço Social (FASSO), em 1972. Nos anos seguintes, os cursos de história, geografia, ciências (biologia e matemática), filosofia, psicologia, e graduação de professores, foram gradativamente integrados à FADAFI, que já oferecia os cursos de pedagogia e letras³⁰.

Assim, em 1977, ano da divisão de Mato Grosso existiam quatro instituições de ensino superior: a Universidade Federal de Mato Grosso, (UFMT) sediada em Cuiabá, a Universidade Estadual de Mato Grosso, (UEMT) com sede em Campo Grande (criada em 1970), as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT, criada em 1961 como FADAFI e transformada em 1976 em FUCMT) e o Centro de Ensino Superior de Campo Grande (CESUP) criado em 1976, uma das únicas na época de caráter lucrativo.

A Universidade Federal de Mato Grosso oferecia o curso de Ciências Contábeis cujo reconhecimento ocorreu pelo Decreto Federal nº 78608, de 21 de Outubro de 1976, publicado no diário Oficial da União DOU de 22/10/76³¹.

³⁰ Disponível em: <<http://www.ucdb.br>>. Acesso em: 05 Jan. 2011.

³¹ Disponível em: <<http://www.ufmt.br>>. Acesso em: 05 Jan. 2011.

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) foi federalizada em função da criação de Mato Grosso do Sul, vindo a ser a atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Na UFMS o curso de Ciências Contábeis é oferecido no campus da cidade de Corumbá, em 1973, onde Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá já funcionava desde 1967, conforme dados do site institucional:

Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (ISPC) foi criado em 1967 e teve autorização pelo Conselho Estadual de Mato Grosso, junto com outras licenciaturas. Em 1973 foi criado o curso de Ciências Contábeis, após obter autorização de funcionamento através da Resolução nº 31/A, de 19/11/1973, e suas atividades iniciaram em 1974, cujo objetivo era formar profissionais em contabilidade, capazes de exercer funções técnicas nos setores públicos e privados, consoante à Legislação que regulamenta a profissão. Em 1978, formou-se a primeira turma com cinco contadores, sendo este curso reconhecido pela Portaria MEC nº 621, de 16/12/1980. Atualmente, o curso já formou 389 contadores até o ano de 2005. O curso de Ciências Contábeis/CPAN foi avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, pelo então exame Nacional de curso, implantado em 1996 como um dos itens do Sistema de Avaliação da Educação Superior. Considerando as duas avaliações que os alunos do Curso de Ciências Contábeis/CPAN participaram da Avaliação do INEP nos anos de 2002 e 2003, obtendo o conceito A nos dois anos, verifica-se que o mesmo consolidou-se com qualidade entre os cursos de Graduação, tanto da região Centro-Oeste, quanto a nível Nacional. (Disponível em: <<http://www.ufms.br>>. Acesso em: 05 Jan. 2011)

A FUCMT, que em 27 de outubro de 1993 transformou-se em Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) por meio da Portaria MEC nº 1.547, oferecia o curso de Ciências Contábeis desde 1970.

No ano de 1996, Mato Grosso do Sul contava com 14 IES que ofereciam o curso de Ciências Contábeis e 2405 matriculados, no curso de Ciências Contábeis, como mostra os dados da Tabela 13. Dessas catorze instituições existentes no ano de 1996, apenas 3 delas eram IES públicas e 11 IES eram de caráter privado.

As matrículas nas IES públicas somavam 619 matrículas, em contraposição a 1786 matrículas nas IES privadas. Na capital Campo Grande temos 664 matrículas, distribuídas em duas instituições privadas e 1741 matrículas no interior do estado de Mato Grosso do Sul, incluindo as três instituições públicas.

Em suma, das 2405 matrículas no curso de Ciências Contábeis em Mato Grosso do Sul 26% estão nas IES públicas e 74% nas IES privadas; 28% na capital Campo Grande e 72% no interior.

Tabela 13 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial em Ciências Contábeis – Mato Grosso do Sul – Brasil – 1996

NOME IES	Município	Rede		Matrículas Total
Universidade Federal de Mato Grosso Sul	Três Lagoas	Pública		208
Universidade Federal de Mato Grosso Sul	Corumbá	Pública		209
Universidade Federal de Mato Grosso Sul	Dourados	Pública		202
Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande	Privada		430
Faculdades Integradas de Dourados	Dourados	Privada		265
Faculdades Integradas de Fátima do Sul	Fátima do Sul	Privada		320
Faculdade Ciências Contábeis de Navirai	Navirai	Privada		63
Faculdades Integradas de Paranaíba	Paranaíba	Privada		154
Faculdade de Ciências e Adm. de Ponta Porã	Ponta Porã	Privada		80
Fac. De Educ Ciências e Letras de Ponta Porã	Ponta Porã	Privada		0
Fac. de Ciências Contábeis de Ponta Porã	Ponta Porã	Privada		47
Faculdades Integradas de Rio Verde	Rio Verde de M. Grosso	Privada		99
Fac.Integradas de Campo Grande/UNAES	Campo Grande	Privada		234
Faculdade de Ciên. Contábeis de Três Lagoas	Três Lagoas	Privada		94
Total			14	2405

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Analisando o comportamento das matrículas nos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis no período de 1996 a 2009, em Mato Grosso do Sul, a tabela 14 revela ampliações dos cursos seguidas de retração intercalada nos anos de 2003 a 2009. O curso de graduação presencial em Ciências Contábeis em Mato Grosso do Sul, está organizado em 14 IES, das quais 4 são universidades e 10 faculdades, e dentre as universidades 3 são públicas 1 confessional, as faculdades são todas privadas particulares.

Tabela 14 – Evolução das Matrículas Presenciais – Curso Graduação em Ciências Contábeis Mato Grosso do Sul – 1996 a 2009

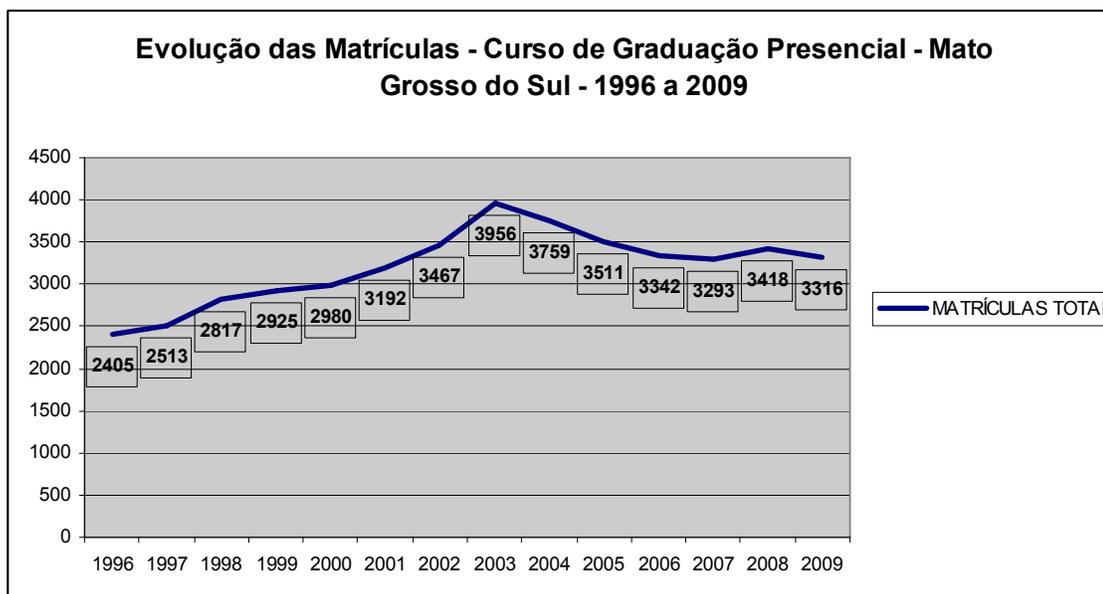
Categ/ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Público	619	602	628	674	676	704	782	818	745	647	637	675	659	725
Privado	1786	1911	2189	2251	2304	2488	2685	3138	3014	2864	2705	2618	2759	2591
Total	2405	2513	2817	2925	2980	3192	3467	3956	3759	3511	3342	3293	3418	3316

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Depreende-se da Tabela 14 que a redução de matrículas, nos cursos de Ciências Contábeis em Mato Grosso do Sul, no período de 2003 a 2006 aconteceu tanto na rede pública de educação superior como na iniciativa privada. Na rede pública as matrículas reduziram em 22,13%, em números absolutos significa dizer que houve redução de 181

matrículas no período de 2003/2006, que passou de 818 matrículas para 637 matrículas em 2006. Na iniciativa privada a redução foi de 13,8% no mesmo período (2003 a 2006), em quantidades equivale a 433 vagas, de 3138 em 2003 para 2705 em 2006. Em termos percentuais essa redução no período de 2003 a 2006 implica em 17% aproximadamente; em relação ao período de 1996 a 2009 houve ampliação de vagas em 36,4%.

GRÁFICO 8 – Matrículas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Conforme o Gráfico 8, há expansão contínua do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis no período de 1996 a 2003, em Mato Grosso do Sul, mas, entre 2004 a 2007 (de 3759 para 3293) os dados mostram queda na quantidade de matrículas no período que se recupera um pouco em 2008 e volta a reduzir em 2009. Esse movimento de ampliação e retração pode ser inferido como consequência da expansão desordenada dos cursos privados. Ristoff e Pacheco (2004) cruzam e relacionam dados da expansão da educação superior com a situação econômica da classe média e comprovam que

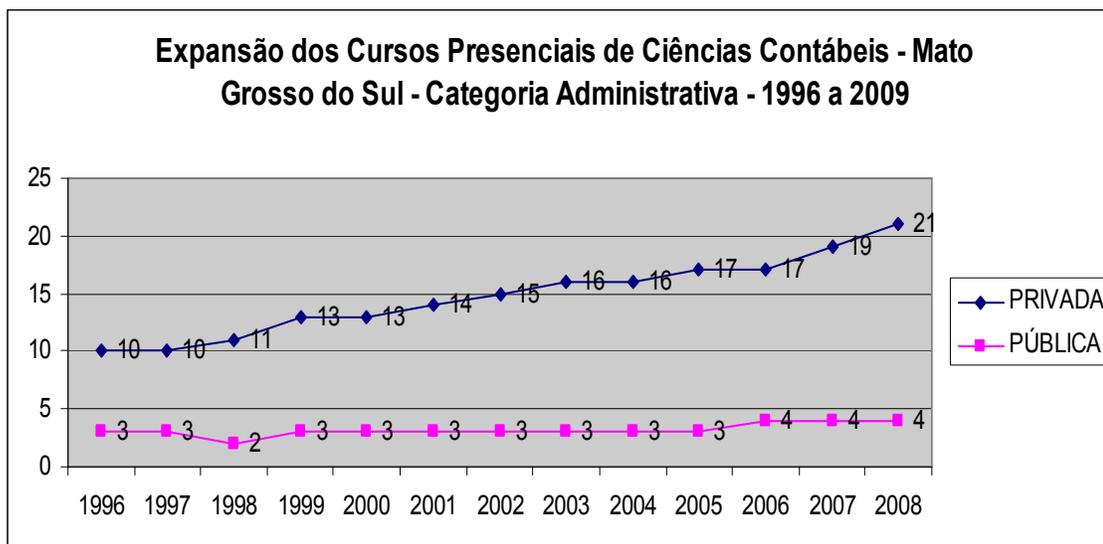
[...] aproximadamente, 90% das instituições pertencem hoje ao setor privado, abrigando seis das dez maiores universidades brasileiras, com crescentes índices de inadimplência e altos índices de evasão, mesmo em cursos de alta demanda. A compreensão é de que a evasão em cursos de alta demanda está diretamente associada às dificuldades de

pagamento das mensalidades pelos alunos; 4) a renda familiar média dos alunos que hoje frequentam o ensino médio é 2,3 vezes menor (aproximadamente R\$ 1.297) do que a das famílias dos atuais universitários (R\$ 3.010), evidenciando que a expansão pelo setor privado pode estar próxima ao esgotamento.

Em relação às matrículas no curso de Ciências Contábeis em Mato Grosso do Sul, visualizamos por meio do Gráfico 8 que houve ampliação das matrículas de forma gradual e constante entre os anos 1996 até 2003, quando as matrículas em 1996 somavam 2405, ampliando-se para 3.958, em 2003.

A partir do ano de 2003, o gráfico mostra redução contínua de ano para ano: de 2003 com 3958 matrículas para 3759 em 2004; em 2005 diminui para 3511, e em 2006 ainda persistem as reduções quando chega a 3342 matriculados, uma redução de 616 matrículas no período de 2003 a 2006.

GRÁFICO 9: Expansão dos Cursos Presenciais Graduação em Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – Categoria Administrativa – 1996 a 2009



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Por essa razão a mobilidade lenta na expansão das IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis no estado de Mato Grosso do Sul, em relação à expansão do curso no Brasil, tanto público quanto privado, evidenciado pelo Gráfico 9, visto que o mercado de

trabalho contábil e a economia do estado, no período analisado (1996 a 2009) não era exigente em relação ao perfil profissional dos egressos das IES, a profissão não era valorizada, realidade essa que passa por mudanças depois da instalação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis, em 2005 para o processo de convergência das normas brasileiras de contabilidade NBC, para o International Financial Reporting Standard IFRS, conhecidos popularmente como Normas Internacionais de Contabilidade. As matrículas nos cursos presenciais em ciências contábeis em Mato Grosso do Sul, alcança o maior número de matrículas em 2003, com 3956 matrículas, nos anos posteriores registram quedas contínuas como evidencia a Tabela 15.

Tabela 15 – Curso Presencial de Ciências Contábeis – Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 (gênero e turno)

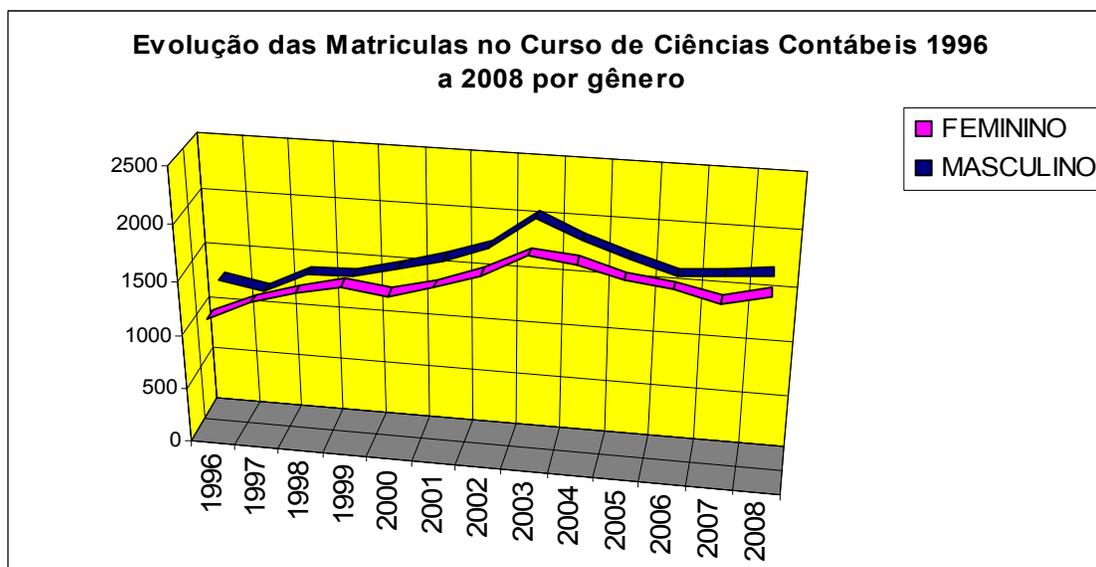
Categ. /ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Feminino	1117	1293	1415	1505	1454	1564	1703	1898	1862	1750	1705	1619	1708
Masculino	1288	1220	1402	1420	1526	1628	1764	2058	1897	1761	1637	1674	1710
Diurno	0	0	0	0	0	0	49	70	52	36	68	113	135
Noturno	2405	2513	2817	2925	2980	3192	3418	3886	3707	3475	3274	3180	3283
TOTAL	2405	2513	2817	2925	2980	3192	3467	3956	3759	3511	3342	3293	3418

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Os dados da Tabela 15 mostram que o curso superior de Ciências Contábeis no período de 1996 a 2008, em Mato Grosso do Sul, é oferecido no turno noturno que, normalmente é destinado para formação de estudantes trabalhadores. Em 2002, aparece pela primeira vez matrículas no turno diurno, e permanece até 2008.

Na composição das matrículas em relação à categoria gênero, percebe-se uma composição e evolução *pari passu* no período, revelando que o percentual de participação feminino na graduação dos cursos de Ciências Contábeis é bem equilibrado, variando de 44,5% na composição das matrículas em 1996, a 51,5% no ano de 2006.

GRÁFICO 10 - Evolução das Matrículas no Curso Presencial de Ciências Contábeis - Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 – (gênero)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Na Tabela 16, os dados se referem às matrículas no Estado de Mato Grosso do Sul e revelam a preponderância de ingressantes em relação a concluintes indicando dificuldade de permanência e conclusão do curso.

Tabela – 16 - Matrícula Curso Presencial Graduação em Ciências Contábeis – Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 (ingressantes e concluintes)

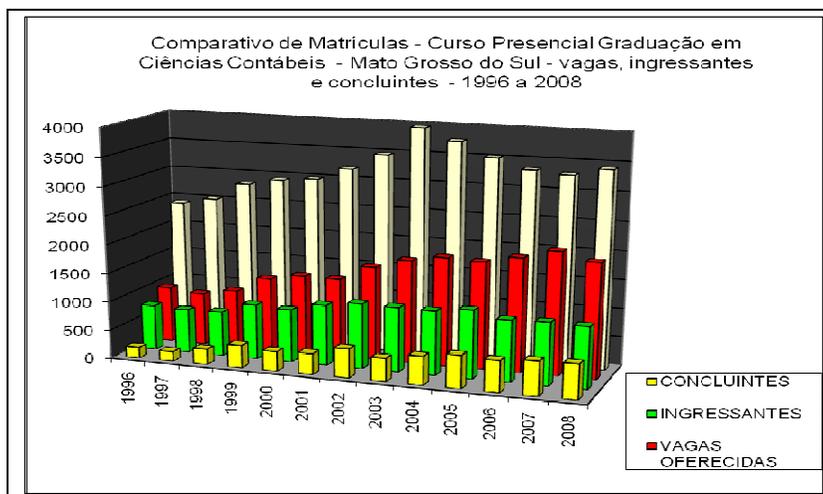
Categoria/ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Matriculas Total	2405	2513	2817	2925	2980	3192	3467	3956	3759	3511	3342	3293	3418
Vagas Oferecidas	978	915	1015	1285	1385	1375	1633	1795	1891	1865	1980	2135	1995
Ingressantes	790	768	779	956	924	1055	1133	1122	1115	1183	1066	1086	1067
Concluintes	186	166	269	393	342	365	508	404	497	573	546	597	609

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Mesmo com a dificuldade de precisar nominalmente os ingressantes/concluintes para calcular o percentual exato dos concluintes em 4 anos, sabe-se que o curso de Ciências Contábeis tem a duração de 4 anos; que os 790 ingressantes de 1996 deveriam ser, em tese, os concluintes em 1999; que nos cursos de graduação os concluintes não são necessariamente ingressantes do mesmo ano.

O Gráfico 11 ratifica que o percentual dos concluintes dos cursos de Ciências Contábeis em Mato Grosso do Sul tem se mantido constante no período de 1996 a 2006, com significativa ampliação.

GRÁFICO 11: Comparativo das Matrículas no Curso de Graduação Presencial em Ciências Contábeis -Mato Grosso do Sul – 1996 a 2008 (ingressantes, vagas e Concluintes)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP

Os dados indicam que os concluintes do curso de Ciências Contábeis em 1999, são 393 graduandos em contrapartida aos 790 ingressantes em 1996. E ainda os argumentos da imprecisão dos dados só tendem a aumentar o percentual dos retidos como os portadores de diplomas que tem sua formação mais rápida em função do aproveitamento dos créditos que também pode compor o total de 393 dos concluintes de 1999. O percentual bruto de 50% daquele que ficou retido é muito significativo para ficar despercebido ou sem um comentário a respeito, como é evidenciado no Gráfico 11.

A este respeito pode-se afirmar que

As taxas de escolarização bruta (20,1%) e líquida (12,1%)² do ensino superior no Brasil, em 2006, associadas às *fases de democratização*, evidenciam o alto nível de exclusão econômica e de seletividade social no Brasil, em termos do acesso e permanência nesse nível de ensino. Pode-se afirmar, portanto, que aqueles que conseguem ingressar no ensino superior, mesmo no turno noturno, fazem parte de um segmento que já passou por um processo de seleção social bem mais amplo (BITTAR; OLIVEIRA; LEMOS, 2010, p. 4).

Os acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis fazem parte do grupo de filhos de trabalhadores de classe baixa, e os próprios jovens acadêmicos que precisam trabalhar estudando, estes buscam na educação superior a oportunidade da empregabilidade competitiva no mercado de trabalho.

Ao analisar dez características básicas da educação superior no Brasil, Ristoff (2008, p.45) afirma que:

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto 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. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, 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.

Mancebo (2008, p. 65), destaca a necessidade de se controlar a qualidade do ensino ofertado em instituições privadas, uma vez que a expansão, nesse segmento, está “longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais”, intensificando “as condições históricas de discriminação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares”.

Este capítulo se propôs a identificar as características da expansão dos cursos de graduação presencial no Brasil, com destaque para a graduação presencial em Ciências Contábeis, e, discorre de forma geral e sucinta sobre o capitalismo, no esforço de identificar as políticas de cunho neoliberais que permeiam as reformas do Estado brasileiro em função do modo de produção capitalista contemporâneo que se instala no Brasil e suas influências nos processos de expansão da educação superior nos anos 1990 e 2000. Para isso aborda de forma panorâmica a origem do capitalismo, do Estado neoliberal, na intenção de contextualizar o curso de ciências contábeis no Brasil, e aborda-se a cronologia histórica do curso presencial de ciências contábeis, de sua criação por meio das aulas de comércio no Brasil Imperial, evolução no tempo e espaço. Identifica as características da expansão da educação superior no Brasil e como essas características se fazem presente na expansão do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis, no Brasil, na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar as características da expansão da educação superior presencial em Ciências Contábeis em função das políticas de expansão de vagas e de ampliação de Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul. O objetivo a que se propôs foi o de analisar as características do processo de expansão do curso de Ciências Contábeis no Brasil e sua relação com as políticas públicas de educação superior, no período de 1996 a 2009. O recorte temporal se refere a 1996, ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB a 2009, data da última publicação dos dados do censo, adotando-se como estratégia metodológica análise dos dados do Censo da Educação Superior do INEP no período.

O curso de contabilidade no Brasil, historicamente destinado aos trabalhadores que buscam por meio da educação qualificar-se profissionalmente é oferecido exclusivamente no turno noturno até o ano de 2002. Ao longo da pesquisa identificamos outras características presentes nos cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis no período de 1996, no Brasil, se referem à expansão mercantilista e privatista, os estudantes são trabalhadores em sua grande maioria, o curso é noturno e com evidente participação feminina e está organizado em Faculdades isoladas, universidades, faculdades integradas e centros universitários. Em 2009 esta organização acadêmica classifica-se por força da lei como universidades, centros universitários e faculdades.

Na região Centro Oeste o estado que mais cresceu em cursos e matrículas foi o Estado de Goiás, houve crescimento de matrículas e cursos em todos os estados da região até

2007. Entre os anos de 2007 a 2009, as matrículas continuam em crescimento, mas os cursos permanecem estáveis em Mato Grosso do Sul e reduzem no Distrito Federal e em Mato Grosso; apenas no estado de Goiás as matrículas e os cursos crescem. Essa região em relação à organização acadêmica em 2008 está assim constituída: 37 universidades, 12 centros universitários e 75 faculdades. Os dados da mercantilização nestas 124 IES, os centros universitários são todos privados particulares; as faculdades 68 são privadas particulares e dentre as universidades 11 são privadas particulares.

Em síntese, os cursos de graduação presencial em Ciências Contábeis no Brasil são destinados às classes populares, trabalhadores do mercado de trabalho em expansão, o crescimento das matrículas acontecem no setor privado particular com maior frequência, porém o setor público também cresce no período analisado. Pelos dados analisados é possível afirmar que o curso têm vagas ociosas em todo Brasil.

O modelo neoliberal adotado pelo Estado brasileiro tem influenciado fortemente as políticas educacionais vigentes. E estas, no que diz respeito ao ensino superior, têm levado à expansão das vagas nas IES, sobretudo nas particulares, sob o discurso de democratização do acesso a este ensino sem, contudo, ter garantido a permanência das camadas mais vulneráveis da população.

As políticas públicas de educação superior no Brasil, até agora, encolheu o espaço público e ampliou o espaço privado, tratando a educação como mercadoria que deve atender a demanda do mercado. As políticas indicam uma redução do papel do Estado no financiamento da Educação Superior – o que fomenta o desenvolvimento de IES privadas. A participação do cidadão no ensino superior que antes era considerado um direito social inalienável, é agora interpretado como um privilégio individual, os objetivos da “autonomia institucional, crítica social e desenvolvimento cultural são vistos como redutos obsoletos de interesses particulares.” (SGUISSARDI, 2004, p. 39). O Estado, como governo constituído, não abriu mão da sua “presença” na construção da educação superior, como elemento regulador e de controle, mudou sua estratégia de controle: a medição do produto ao invés do acompanhamento do processo, e condicionam os recursos á obtenção de “resultados”, repassando as IES privadas recursos públicos sob o pretexto de atender a “demanda do mercado”.

Percebem-se sinais sutis de recuperação da educação pública nos anos de 2004 a 2009, sob o comando do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com ampliação de vagas nas

IES públicas, ampliação do papel regulador do Estado, mais criterioso na autorização de funcionamento de novas IES o que reflete nos dados do censo nos períodos de 2006 a 2009 quando a taxa de crescimento de IES permanece o mesmo em vários estados da federação.

Esta paralisação do crescimento e da ampliação e até mesmo redução dos cursos de graduação presencial após o ano de 2006, podem estar ligados a diversos outros fatores independentes que merecem pesquisa com mais profundidade o que não foi abordado nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

A) Livros, Teses, Dissertações e Artigos

AGLIETTA, Michel. Fases da Expansão Capitalista nos Estados Unidos da América. **Espaços & Debates**, n. 28. São Paulo: NERU, 1989.

AQUINO, Rubin Santos Leão de. et al. **Fazendo a História**. v. IV, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.

BACCI, João. **Estudo exploratório sobre o desenvolvimento contábil brasileiro** – uma contribuição ao registro de sua evolução histórica. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Álvares Penteado, São Paulo, 2002.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior Noturno no Brasil: Democratização do Acesso, da Permanência e da Qualidade. **Revista de Educação Pública** Cuiabá: UFMT, v. 19, 2010, p. 247-268. Disponível em <<http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1284063406.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

_____; _____. MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 2) Apresentação.

_____; SILVA, Maria da Graça Martins; VELOSO, Tereza Christina M. Aguiar. Processos de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos**. Campo Grande: Editora UCDB, Jul/dez 2003, n. 16 p.147-164.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído (1892-1997)**. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1997.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 2004. verbetes capitalismo e Estado

_____. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censos da Educação Superior 1996 - 2008**. Brasília-DF. Disponível em: <www.inep.org.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: Bases para uma proposta de avaliação da educação superior. Brasília: Agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/avaliacao/sinaes.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Secretaria da Reforma do Estado. **Cadernos MARE da reforma do Estado**. n. 1. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <www.planejamento.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2011.

CADERNOS ANDES. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. n. 25. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <http://www.adufri.org.br/observatorio/?page_id=464>. Acesso em: 02 fev. 2011.

CANDIOTTO, Lucimara Bortoleto; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O curso de Ciências Contábeis na educação brasileira: das aulas de comércio ao curso superior de Ciências Contábeis (1808-1951). In.: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. 2004. 27ª. Reunião da Anped

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus e SILVA, Romeu Adriano. **A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984)**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art9_22e.pdf>. Acesso em:

CORNACHIONE JR, Edgard Bruno. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis**: modelos colaborativos virtuais. Tese (Livre - docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Reformada**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEÁK, Csaba. O mercado e o Estado na organização espacial da produção capitalista. **Espaço & Debates**, n. 28, USP, 1989, p. 18-31.

_____. Acumulação entravada no Brasil e a crise dos anos 80. **Espaço & Debates**, n. 32, USP, 1991, p. 32-46

DIDONET, Vital. **PNE Plano Nacional de Educação**. Brasília: Liber livro. 3 ed. 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás nos Anos 80: a política de privatização do público**. (Tese de doutorado), UFRJ/ RJ, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Educação Superior Pública e Privada (1808-2000)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FALCON, Francisco. “O capitalismo unifica o mundo”. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.) **O século XX: o tempo das certezas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000. PP. 11-76.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista** Curitiba, Editora UFPR, 2006, n. 28. p. 17-36

FEIJÓ, Paulo Henrique. Entrevista. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 185. set./out. 2010.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Nacional, 1995.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. São Paulo: Vozes, 1995.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 72-100.

GILOLO, Jaime. A Educação Superior Brasileira: a recente expansão privada. In.: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009.

GIROTO, Maristela. O que o mercado atual espera dos profissionais contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Ano XXXIX, n. 185. Brasília: CFC, 2010. Set./out. 2010, p. 13-25.

HAYASHI, Marli Guimarães. A Universidade Brasileira: o caso da USP (1950 1977). **Thesis Revista Eletrônica**. São Paulo, ano II, n. 4 p. 47-64, 2005.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HENDRIKSEN, Eldon S.; VAN BREDA, Michael. **Teoria da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Conhecimento, ciência, metodologias científicas e contabilidade**. **Revista Brasileira de Contabilidade**. v. 27, n. 110, Brasília, mar./abr. 1998.

_____. **Teoria da Contabilidade**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEHER, Roberto. **A contra reforma universitária de Lula da Silva**. 2006. Disponível em: <<http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/Roberto%20LeherA%20contra-reforma%20universit%C3%A1ria%20de%20Lula%20da%20Silva.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A Evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LIMA, Silvia Peixoto de. **O Estado mínimo e o trabalho docente: um estudo sobre a influência das políticas de cunho neoliberal em duas universidades de Mato Grosso do Sul, no período de 1996 a 2006**. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo**. Ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MANCIBO, Deise. **Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso**.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007. (Coleção A obra prima de cada autor).

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 7. ed. São Paulo: Global, 1988. (Coleção Universidade Popular, v. 1)

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política 1867. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

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

NAZARO, Newton. **Panoramas da história**. São Paulo: Positivo, 2006.

NUNES, Rosa. Papel do Grupo em Contexto Escolar Integrador. TRINDADE, Rui. **As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social**. Porto: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma da Educação Superior e os seus Desdobramentos nas Universidades Federais: tópicos para um debate. **Série-Estudos**, n. 16. Campo Grande: Editora UCDB, jul/dez 2003, p.79-92.

PELEIAS, Ivan Ricardo, et al. **Evolução do Ensino de Contabilidade no Brasil**: uma análise histórica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18nspe/a03v18sp.pdf>> Acessado em: 03 jun. 2009.

_____; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIOROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v.18, jun. 2007, p. 19-32. (Edição 30 anos de Doutorado).

RISTOF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 2)

RODRIGUES, José. **Os Empresários e a educação superior**. Campinas, SP: autores associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato social**. Tradução Rolando Roque Silva. Ridendo, 1762. Castigat Mores (Versão para ebooks)

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção educação contemporânea).

SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. Coimbra: 2008.

SCHMIDT, Paulo. **História do Pensamento Contábil**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis da. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. **Impulso**, v. 10, n. 1, Piracicaba, 1997, p. 93-106.

_____. A Universidade Neoprofissional, Heterônoma e Competitiva. MANCEBO, Deise. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org). **Universidade - Políticas, Avaliação e Trabalho Docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis da; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do estado e reforma da educação superior no Brasil. SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; LIMA, Carlos. A Educação Superior é mercadoria ou direito no âmbito da OMC, GATT e AGCS? **Série-Estudos**. Campo Grande: Editora UCDB, jul/dez 2003, n. 16. p.61-77.

SODRÉ, Nelson Werneck. Modos de produção no Brasil. LAPA, José Roberto do Amaral. **Modos de produção e realidade Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1980.

TEIXEIRA, Anísio. Reforma universitária na década de 60. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 161-187.

TRINDADE, Hégio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. GENTILI, Pablo (Org). et al. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-44.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas/SP, nov. 2001, p. 78-91.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Política Educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Origem e desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil: o processo de consolidação da ordem econômico-social capitalista no país. _____. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

ZABALA, Antony. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

B) Legislação

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <www.8.senado.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Lei nº 9.279 de 14 de maio de 1996**. Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Lei nº 1.401 de 31 de julho de 1951**. Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e atuariais. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Lei nº 6.404 de 15 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre as sociedades por ações. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. **Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945**. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de Ciências Contábeis e atuariais. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

INEP. **Portaria Inep nº 125 de 24 de junho de 2009.** Dispõe sobre os componentes de formação geral e os critérios de avaliação para a área de Ciências Contábeis. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/Portaria_Diretrizes_2009_Ciencias_Contabeis.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2010.

C) Sites consultados

<http://www.portal.mec.gov.br>

<http://www.capes.gov.br>.

<http://www.msemnumeros.com.br>

<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>

<http://www.ucbd.br/mestradoeducação>

<http://www.uems.br>

<http://www.ufms.br/>

<http://www.universia.com.br>

<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2010/11/veja-dez-areas-em-que-faltam-Profissionais-segundo-recrutadores.html>

http://www.unb.br/cca/pos-graduacao/mestrado/Arquivos/relacao_dissertacoes.pdf

<http://www.unb.br/>

<http://www.ufmt.br> www.semec.gov.br

<http://www.mec.gov.br> www.mec.inep.gov.br

<http://www.usp.br>

<http://www.ms.gov.br>

http://www.observatoriouniversitario.org.br/pdf_documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_24.pdf

D) Palestras presenciais com anotações pessoais e slides

BITTAR, Mariluce. **Educação Superior no Brasil: desafios das universidades comunitárias no âmbito da política de avaliação**. Palestra de abertura do ano letivo do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 27 jan. 2011.

BULGARIN, Maria Clara Anotações pessoais referente à palestra proferida por Maria Clara Bulgarin, Presidente do Conselho Federal de Contabilidade no "**II Convenção dos Contabilistas do Estado de Mato Grosso do Sul**". O evento aconteceu nos dias 11 e 12 de setembro de 2009, no Anfiteatro do Bloco C da UCDB - Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, em Campo Grande/MS.

GIOLO, Jaime. Informações contidas em anotações pessoais referente ao **85º Colóquio em Educação**, com o tema "Educação Superior no Brasil: perspectivas e desafios", promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior - GEPPE/UCDB; 14 set. 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Apresentação no **92º Colóquio em Educação**: "Educação Superior e Universidades no Brasil: dilemas e desafios atuais", Campo Grande, 12 abr. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. **Seminário Estado e Política Educacional**, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado e pelos Grupos de Pesquisas: Políticas de Educação Superior (GEPPE) e Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPGE), Campo Grande, 14 ago. 2010.