

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO – DINTER

**INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:
HISTÓRIA E POLÍTICA EM PAUTA (1995 – 2021)**

Campo Grande, MS
2022

CLEIA SIMONE FERREIRA

**INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:
HISTÓRIA E POLÍTICA EM PAUTA (1995 – 2021)**

Tese final apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação com a finalidade de obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carina Elisabeth Maciel

Campo Grande, MS
2022

Dedico este estudo aos meus pais (*in memoriam*), que me legaram a vida, a força para nunca desistir dos meus sonhos e a certeza que a educação acadêmica é o caminho do sucesso pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Quando estamos no processo de término de uma tese, nos parece que todo o caminho difícil já foi trilhado, afinal a pesquisa foi longa e exaustiva, mas é nesse momento que precisamos estruturar a dedicatória e os agradecimentos. Então percebemos que as palavras do coração são ainda mais difíceis, pois refletem todo o sentimento e gratidão d'alma humana. Assim, ungida de felicidade e gratidão, me resta dizer obrigada:

A Deus, fonte de todas as minhas oportunidades, minhas lutas e vitórias. Em todos os momentos é o seu amor e cuidado que me impulsionaram para esta conquista acadêmica. Pai, sem o senhor eu nada seria.

Com sentimento de amor e reconhecimento de que minhas vitórias acadêmicas se fundamentam no companheirismo de cada pessoa com a qual convivo, agradeço à minha família. Meu porto seguro, minha força e minha felicidade.

Agradeço o carinho, a atenção e os conhecimentos compartilhados por todos os professores, especialmente por minha orientadora Dra. Carina Elisabeth Maciel, que soube extrair o melhor de mim, como doutoranda e como ser humano.

À UFMS agradeço a oportunidade de me oferecer educação superior de qualidade, em um país em que frequentar uma instituição superior é privilégio de poucos. Obrigada!

“A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.”

Sêneca

RESUMO

Com base histórica sobre a educação superior no Brasil, este estudo discorre sobre a complexidade estrutural e organizacional das Instituições Municipais de Educação Superior (IMES), sua importância no contexto da interiorização da educação superior e o processo de mercantilização da educação, que se constitui na apropriação da educação como mercadoria manipulada de acordo com seu valor de troca e a consequente acumulação de capital. Busca-se responder o problema discutido nesta pesquisa se alicerça na seguinte questão: como se dá o movimento das políticas de educação superior para as IMES no Brasil (1995-2022) e como estas apresentam as características do público e do privado? A hipótese de estudo é de que: as IMES tiveram importante papel na interiorização da educação superior no Brasil, mas a complexidade de suas estruturas público-privadas e a mercantilização da educação superior acabaram por comprometer a atuação destas, ainda mais pelo fato que, desde a Constituição Federal (CF/1988), não se permitiu a criação de novas IMES. O objetivo geral do estudo foi analisar o movimento das políticas de educação superior para as IMES no Brasil (1995-2022) entre o público e o privado. Para o desenvolvimento desse intuito, foram determinados como objetivos específicos: - explicar as políticas de educação superior no Brasil (1995 a 2022); - examinar as políticas que sistematizam as IMES no Brasil e - analisar as principais características de organização institucional das IMES no Brasil. Para o alcance do objetivo traçado, foi realizada uma pesquisa qualitativa com a coleta de informações bibliográficas no campo de dados secundários e documentais. Como se observou nos levantamentos realizados, a década de 1990, com ênfase para o ano de 1995, início do Governo Fernando Henrique Cardoso, foi o período com o maior número de IMES, ocorrendo redução a partir do ano de 2000 e um processo de contradição entre o público e o privado entre 2002 até 2019, que variou de 59 a 71 nos Governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff enquanto que, no Governo de Jair Messias Bolsonaro, foi de 59 para 60 unidades. Evidenciou-se, portanto, que as IMES são estruturas sob a atuação público-privadas iniciada no Brasil no estado de São Paulo, primeiro palco dessas formas de instituições, com o propósito de interiorização da educação superior. Por fim, concluiu-se que a complexidade estrutural e organizacional das IMES tem relação com o processo histórico das políticas nacionais, em especial a partir da CF/1988. Além disso, as IMES contribuíram/contribuem com a interiorização da educação superior, por meio de um rearranjo em sua organização estrutural. A característica de IES público-privada garantiu sua continuidade, mas não a possibilidade de criação de novas instituições, entretanto, sob as alterações na lógica do capital, desenvolveu aspectos do processo de mercantilização da educação na maioria das IMES existentes. Na busca por sobrevivência, as IMES desenvolveram um papel importante na oferta da educação no interior do Brasil, mas a oferta da educação como mercadoria compromete a atuação destas IES que resistem, mas que são captadas pelo movimento do sistema capitalista.

Palavras-chave: Educação superior; mercantilização; público-privado; Interiorização.

ABSTRACT

With a historical basis on higher education in Brazil, this study discusses the structural and organizational complexity of the Municipal Institutions of Higher Education (IMES), its importance in the context of the interiorization of higher education and the process of commodification of education, which constitutes the appropriation of education as a commodity manipulated according to its exchange value and the consequent accumulation of capital. The aim is to answer the problem discussed in this research based on the following question: how is the movement of higher education policies for the IMES in Brazil (1995-2022) and how do these present the characteristics of the public and the private? The study hypothesis is that: the IMES played an important role in the internalization of higher education in Brazil, but the complexity of their public-private structures and the commodification of higher education ended up compromising their performance, even more so because, since the Federal Constitution (CF/1988), the creation of new IMES was not allowed. The general objective of the study was to analyze the movement of higher education policies for IMES in Brazil (1995-2022) between the public and the private sectors. For the development of this purpose, the following specific objectives were determined: - explain higher education policies in Brazil (1995 to 2022); - examine the policies that systematize the IMES in Brazil and - analyze the main characteristics of the institutional organization of the IMES in Brazil. In order to reach the established objective, a qualitative research was carried out with the collection of bibliographic information in the field of secondary data and documents. As observed in the surveys carried out, the 1990s, with emphasis on the year 1995, the beginning of the Fernando Henrique Cardoso Government, was the period with the highest number of IMES, with a reduction occurring from the year 2000 and a process of contradiction between public and private between 2002 and 2019, which ranged from 59 to 71 in the Governments of Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff while, in the Government of Jair Messias Bolsonaro, it went from 59 to 60 units. that the IMES are structures under public-private action initiated in Brazil in the state of São Paulo, the first stage of these forms of institutions, with the purpose of interiorizing higher education. Finally, it was concluded that the structural and organizational complexity of the IMES is related to the historical process of national policies, especially since CF/1988. In addition, the IMES contributed/contribute to the internalization of higher education, through a rearrangement in its structural organization. The characteristic of a public-private HEI guaranteed its continuity, but not the possibility of creating new institutions. However, under the changes in the logic of capital, aspects of the process of commodification of education were developed in most of the existing HEIs. In the search for survival, the IMES developed an important role in the offer of education in the interior of Brazil, but the offer of education as a commodity compromises the performance of these HEIs that resist, but that are captured by the movement of the capitalist system.

Keywords: Higher education; commodification; public-private; Interiorization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG- Avaliação dos Cursos de Graduação

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

AVALIES – Avaliação das Instituições de Ensino Superior

BA – Bahia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF/1988 – Constituição Federal de 1988

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)

CPC – Centros Populares de Cultura

CPC – Conceito Preliminar de Cursos

CREDUC – Programa de Crédito Educativo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

FA – Frequência Absoluta

FECIPAR – Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIMES – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FR – Frequência Relativa

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUTURE-SE – Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras

GENOMA – Programa Biotecnologia e Recursos Genéticos

GO – Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFs – Institutos Federais

IGC – Índice Geral de Cursos

IIES – Institutos Isolados de Ensino Superior

IMES – Instituições Municipais de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OVG – Organização das Voluntárias do Estado de Goiás

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDF – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PE – Pernambuco

PIS – Programa de Integração Social

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPA – Plano Plurianual

PR – Paraná

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROVÃO – Exame Nacional de Cursos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJ – Rio de Janeiro

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARS-CoV-2 – Nomenclatura do vírus causador da COVID-19

SC – Santa Catarina

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SP – São Paulo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TO – Tocantins

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UF – Unidade da Federação

UFCA – Universidade Federal do Cariri

UFESBA – Universidade Federal do Sul da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIC – Universidade de Cuiabá

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros

UNIRG – Universidade de Gurupi

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IES das teses e dissertações selecionadas.....	31
Gráfico 2 – Programas das teses e dissertações selecionadas	33
Gráfico 3 – Número de IES durante o Governo FHC (1995-2002).....	62
Gráfico 4 – Número de matrículas nas instituições públicas e privadas (1995-2002).....	63
Gráfico 5 – Número de concluintes nas instituições públicas e privadas (1995-2002).....	65
Gráfico 6 – Número de instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil durante o Governo Lula (2003-2010).....	71
Gráfico 7 – Número de matrículas em IES privadas com e sem PROUNI (2004-2010).....	72
Gráfico 8 – Número de matrículas nas IES federais 2003-2006 – antes de instituir o REUNI.....	74
Gráfico 9 – Número de matrículas nas IES Federais 2006-2010 – Após instituir o REUNI	74
Gráfico 10 – Número de IMES nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010).....	75
Gráfico 11 – Número de matrículas em todas as categorias administrativas no Governo Lula (2003 a 2010)	76
Gráfico 12 – Número de IES públicas e privadas durante o Governo Dilma (2011-2015).....	80
Gráfico 13 – Número de matrículas nas IES Públicas e Privadas (2011-2015).....	82
Gráfico 14 – Número de concluintes nas Instituições Públicas e Privadas (2011-2015).....	83
Gráfico 15 – Número de IMES no Governo Dilma (2011-2015)	84
Gráfico 16 – Número de IES públicas e privadas durante o Governo Temer (2016-2018).....	90
Gráfico 17 – Número de matrículas nas Instituições Públicas e Privadas (2016-2018).....	91

Gráfico 18 – Número de concluintes nas Instituições Públicas e Privadas (2016-2018).....	92
Gráfico 19 – Número de IES durante o primeiro ano de Governo Bolsonaro (2019)	96
Gráfico 20 – Número de matrículas nas Instituições Públicas e Privadas (2019)	97
Gráfico 21 – Número de concluintes nas Instituições Públicas e Privadas (2019)	98
Gráfico 22 – Número de IMES por Unidade de Federação	112
Gráfico 23 – Percentual IMES e IES Privadas em relação ao total de IES entre 1995 e 2019.....	120
Gráfico 24 – Percentual de matrículas nas IMES em relação ao total de matrículas das IES em cada Governo Federal (1995-2021).....	133
Gráfico 25 – Percentual de ingressantes nas IMES em relação ao total de ingressantes das IES em cada Governo Federal (1995-2021).....	135
Gráfico 26 – Percentual de concluintes nas IMES em relação ao total de concluintes das IES em cada Governo Federal (1995-2021).....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Balanço de teses e dissertações sobre as IMES no Brasil (1990-2021).....	30
Quadro 2 – Objetivo das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores	33
Quadro 3 – Metodologia utilizada nas teses e dissertações selecionadas	35
Quadro 4 – Resultado das teses e dissertações selecionadas.....	37
Quadro 5 – Modelos de Administração segundo Bresser-Pereira.....	56
Quadro 6 – Total de IMES em cada Governo entre 1995 e 2021	99
Quadro 7 – IMES no Brasil	112
Quadro 8 – Primeiras IMES do Brasil, no Estado de São Paulo	118
Quadro 9 – Número e percentual de IMES em relação ao total de IES em cada Governo Federal (1995-2021).....	119
Quadro 10 – IMES da Região Norte – Estado de Tocantins	121
Quadro 11 – IMES da Região Nordeste – Estado de Pernambuco.....	122
Quadro 12 – IMES da Região Sudeste – Estado do Espírito Santo.....	124
Quadro 13 – IMES da Região Sudeste – Estado do Rio de Janeiro.....	125
Quadro 14 – IMES da Região Sudeste – Estado de São Paulo.....	125
Quadro 15 – IMES da Região Sul – Estado do Paraná.....	129
Quadro 16 – IMES da Região Sul – Estado de Santa Catarina.....	129
Quadro 17 – IMES da Região Centro-Oeste – Estado de Goiás	130
Quadro 18 – Número e percentual de matrículas nas IMES em relação ao total de matrículas das IES em cada Governo Federal (1995-2021)	131
Quadro 19 – Número e percentual de ingressantes nas IMES em relação ao total de ingressantes de IES em cada Governo Federal (1995-2021)	134
Quadro 20 – Número e percentual de concluintes nas IMES em relação ao total de concluintes nas IES em cada Governo Federal (1995-2021)	136
Quadro 21 – Cursos e características das IMES da Região Norte.....	139
Quadro 22 – Cursos e características das IMES da Região Nordeste.....	140
Quadro 23 – Cursos e características das IMES da Região Sudeste	144
Quadro 24 – Cursos e características das IMES da Região Sul	152
Quadro 25 – Cursos e características das IMES da Região Centro-Oeste	155

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
INTRODUÇÃO	20
Balanco de Produção sobre as IMES e a Educação Superior (1990 – 2021)	29
CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	43
1.1 Organização das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil	47
1.2 Principais Documentos que Normatizam a Política da Educação Superior nos Períodos de FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro	51
<i>1.2.1 Política de Educação Superior nos Governos FHC (1995-2002)</i>	<i>54</i>
<i>1.2.2 Política de Educação Superior nos Governos Lula (2003-2010).....</i>	<i>69</i>
<i>1.2.3 Política de Educação Superior nos Governos Dilma (2011-2016).....</i>	<i>78</i>
<i>1.2.4 Política de Educação Superior no Governo Temer (2016 – 2018)</i>	<i>88</i>
<i>1.2.5 Política de Educação Superior no Governo Bolsonaro (2019-2022).....</i>	<i>93</i>
CAPÍTULO 2 – INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	102
2.1 História das IMES no Brasil.....	102
2.2 Documentos que Normatizam as IMES no Brasil	110
2.3 A Competência dos Municípios com a Educação Superior	113
2.4 IMES no Brasil: Pontos e Contrapontos	119
CAPÍTULO 3 – IMES: CURSOS, CARACTERÍSTICAS EM COMUM E DIVERGENTES.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	166

PRÓLOGO

Em princípio, nossa compreensão é de que sempre sabemos quem somos e o que desejamos. Porém, quando iniciamos a construção de um texto que traz os fragmentos de nossa história, as certezas se dissipam como nuvens e passamos a entender que somos mais complexos do que pensávamos e, também, mais simples do que desejaríamos.

Quem sou? Sou Cleia Simone, a 12ª de uma família de 13 filhos do Sr Teófilo e da Srª Alíria, pessoas simples que moravam na pequena Paranaíba, no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Busco me conhecer, tentei redescobrir a origem de minha família, assim, retrato que meu pai é goiano e minha mãe, mineira. Da família do meu pai, conheci somente a Vó Dalvina, a qual faleceu aos 90 anos de idade. Com essa mulher forte e decidida aprendi muito, especialmente a compreender que a vida tem uma conotação diferente para cada pessoa. Compreendi que viver muito, para alguns, representa bênção; para outros, vitalidade e para outros, um padecer. Conhecendo minha Vó Dalvina, confesso que, no seu caso, foi uma grande bênção carregada de vitalidade e vivências que enchiam nossos finais de tarde de histórias, nem sempre reais, mas contadas com amor e ênfase que nos aquecia a alma.

Sempre ouvia meu pai dizer “Deus ajuda quem cedo madruga”, ou “boa dona de casa é aquela que sabe passar um café”. Quando se é pequena, a única coisa a fazer é ouvir, pois não tinha noção das palavras, muito embora, estas palavras ainda hoje ecoam em meu coração e mente, fazendo parte da construção de vida da pessoa que sou até hoje.

Quando tinha 6 anos, minha mãe faleceu. Segundo o prontuário médico, a causa foi meningite. Resultado contestado por minha família. Certamente, esse foi um dos momentos mais difíceis de minha vida e, embora muito pequena, compreendia que minha mãe tinha ido embora para um lugar onde eu nunca mais a veria, tremia de medo e confusão de sentimentos, temia que aquilo tivesse ocorrido porque eu havia feito algo errado e Deus tivesse me castigado, levando minha mãezinha. Um sentimento de dor e insegurança que até hoje me fazem conceber a mãe como o pilar mestre de um lar.

Depois do falecimento da minha mãe, quem “ficou” no lugar dela foi minha irmã mais velha, a Niza. Apesar de estudar e trabalhar, sempre se preocupava conosco, se já tínhamos feito a tarefa, tomado banho e nos alimentado. Ela tornou-se nossa mãe, assumindo ainda muito nova um papel que não lhe cabia, mas que fazia com tanto amor e dedicação que se demonstrava perfeita.

Foi um período complicado, solitário e ao mesmo tempo fortalecedor. Tivemos de passar por um processo de adaptação em nossas vidas, desde os mais velhos até os pequeninos e, mesmo meu pai, enfim, precisávamos vencer nossos limites, superar a falta de nossa mãe e continuarmos vivendo. Para isso, precisamos aprender com profundidade a expressão “superação”, tentando manter a família unida e fortalecida.

Aos 7 anos, comecei a estudar. Nossa! Como foi lindo! Um encanto. A escola me fazia importante, pois sabia que iria aprender a ler e a escrever, o sentimento vivenciado naquela época ainda aquece minha alma e seu fulgor resplandece em meu coração e enobrece meus sentimentos. Considero verdadeiro o entendimento de Içame Tiba (2006), de que a escola é um lugar de vivências especiais, ainda mais quando os docentes compreendem que sua atividade deve ser prazerosa e construtiva.

Estudei na Escola Antônio Garcia dos 7 aos 9 anos. Tinha uma professora chamada Ilma. Era evangélica e, por mais que tivesse por hábito seguir uma religião, o amor do Senhor não havia tomado por completo o coração dela, às vezes agia com rispidez com os alunos e demonstrava não ser feliz com a docência. Naquela época, não compreendia porque ela não era feliz com a docência, afinal na minha cabeça e no meu coração ser professora era uma dádiva.

Certa vez, depois que me tornei adulta, encontrei-a com seus cabelos brancos, olhos opacos e pele sem vigor. Passou um *flash* por minha mente. Senti-me como se estivesse no “quartel general” da Professora Ilma. Ela me apresentou para o esposo, perguntou o que eu fazia e me disse “agradeça a mim por ser o que é”. Naquele momento, pensei que eu seria uma professora “diferente” dela, mais atenciosa e que cultivaria boa relação com meus alunos, afinal a construção do saber é feita por muitas mãos e cérebros.

Passei alguns anos da minha vida em Goiânia (GO), onde morava com a minha cunhada Vera, meu irmão Eduardo e meu sobrinho Eduardo Henrique.

Foi um período muito importante em minha vida, pois nessa época tive oportunidade de ser matriculada em escola particular. Essa ideia me assustava. Achava os alunos diferentes. Parecia que todos me olhavam e não demonstravam me aceitar no círculo de amigos. Foram períodos difíceis e de adaptações.

A angústia era muito grande, assim a partir daquele turbilhão de sentimentos, não consegui permanecer durante muito tempo nessa escola, pois na primeira oportunidade fui e voltei para casa. Pensei que fossem me repreender, mas, pelo contrário, ficaram felizes de me ver e, no mesmo dia, me transferiram para a Escola Pública, parecia que eu havia saído de um ninho estranho e voltara ao meu ninho, me senti acalentada.

No período das férias fomos para o Pará, para uma cidadezinha chamada São Geraldo do Araguaia. Essa viagem foi um divisor de águas para mim. Conheci tanta pobreza naquele lugar, criança desnutrida, vivendo na mais completa miséria humana, sem qualquer condição de saneamento, saúde pública e o que é pior, dignidade. Compreendi o sentido da palavra precário e pensei em lutar para mudar aquela triste realidade.

Ao retornar para casa de meu pai em Mato Grosso do Sul, estava com aproximadamente 16 anos de idade. Nesse período, fiz um seletivo para estágio na Caixa Econômica Federal e, tendo sido classificada, logo entrei em exercício. Essa jornada de estágio foi maravilhosa, embora o trabalho fosse complexo. Eu consegui aprender muito, até porque existiam diversas pessoas interessadas em me ajudar para que eu pudesse aprender a desempenhar minhas funções com maestria.

Durante o período que trabalhei na Caixa Econômica Federal, atuei no setor de Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), Programa de Integração Social (PIS), abertura de contas e aplicações financeiras. Esse foi o desafio maior que enfrentei, pois a responsável não teve o contrato renovado, o que me obrigou a aprender sem ter alguém experiente para me ensinar. Esse fato gerou sentimentos ruins e contraditórios em minha vida, tive mais medo de errar do que não conseguir aprender e, ao mesmo tempo, sentia imensa felicidade por estar vencendo cada etapa.

Tempo maravilhoso. Antes do término do meu contrato, fui contratada para trabalhar em uma multinacional. Atendi o gerente dela na Caixa Econômica

Federal, percebeu que tinha perfil para o trabalho na empresa, fez o convite e, como meu contrato estava a meses do término, resolvi aceitar.

Durante esse período, terminei o ensino médio. Fiz o curso técnico em contabilidade. Não gostava muito do curso, pois o “ser professora” habitava em meu coração e minha mente.

Nessa etapa da vida, tive uma família abençoada com a chegada dos meus filhos Arthur e Davi. Crianças lindas, filhos esperados, desejados e planejados. Ser mãe é uma dádiva. Nada que tenha feito na vida substitui o sentimento em ser mãe, especialmente, quando somos conscientes de nosso “ser” e “dever” maternos.

Entrei para a faculdade e cursei Direito na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) entre os anos de 2004 e 2008. Lembro-me como se fosse hoje. No dia da apresentação do meu Trabalho de Conclusão de Curso, tive a felicidade de ver minha família na plateia. Meu pai, mesmo não entendendo muito bem a importância do curso para mim, sabia que aquilo era a realização de uma dedicação de anos.

Tão logo saí da faculdade, já comecei a advogar, por ter passado na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ainda no 9º período da faculdade e, embora o Direito tenha me encantado, à Docência sempre falou mais alto em meu coração, e meu desejo de trilhar o caminho da docência continuava latente.

Entre 2008 e 2010, fiz uma pós-graduação em Direito Público pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e, em 2010, fui morar em Rondonópolis, no estado de Mato Grosso, e lecionar no Curso de Direito na Universidade de Cuiabá (UNIC) e, então me encontrei, sentindo-me extremamente feliz com esse novo caminho.

Nos anos seguintes, entre 2012 e 2014, fiz duas pós-graduações voltadas para a educação. Assim, em 2014 terminei a Pós-graduação em Didática do Ensino Superior pela UNIC Rondonópolis-MT e Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Em agosto de 2015, fiz o concurso para ingressar como docente na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (UNIFIMES) e, mais uma vez, ocorreu uma importante mudança em minha vida: saí de Rondonópolis-MT e passei a trabalhar e morar em Mineiros, no estado de Goiás, haja vista ter assumido o concurso.

Ainda buscando a construção do meu caminho docente, iniciei no segundo semestre de 2016 um curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), campus Jataí. Nesse ínterim, de 2017 a 2020, fiz o curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Mineiros-Goiás. Em 2018, terminei o Mestrado. E, ao terminar o curso, tive a certeza de que meu caminho docente ainda exigia mais estudos e aperfeiçoamento. Então no segundo semestre de 2019, iniciei o curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o qual estou chegando ao término com muito estudo e dedicação.

Entre 2020 e 2021, fiz uma Pós-graduação em Gestão em Sala de Aula pela UNIFIMES, buscando sempre o meu aprimoramento enquanto docente, sabendo que a cada novo passo acadêmico busco mais conhecimento e aprimoramento para o meu “ser professora”.

Por fim, o Doutorado na UFMS foi a mais importante decisão pessoal e profissional em minha vida, com aprendizados que transcendem o aprimoramento enquanto docente e que me elevaram a um novo patamar enquanto ser humano preparado para a sala de aula e para a vida.

INTRODUÇÃO

A presente tese expõe a discussão acerca das políticas de educação superior no Brasil entre 1995 e 2022, e relacionada aos últimos cinco presidentes da República, com foco na organização e histórico das Instituições Municipais de Educação Superior -IMES.

Cabe aqui pontuar que o estudo traz diferentes perspectivas conceituais sobre o Estado, de forma a expor as definições de Marx, Gramsci e Minto. Nesse sentido, segundo Marx (2010), o Estado contempla um instrumento de domínio, o qual faz prevalecer os interesses comuns da classe dominante; Gramsci (1989) traz o entendimento do Estado enquanto uma complexa estrutura da qual os dirigentes se utilizam para o domínio da população. Minto (2006) compreende o Estado enquanto instituição, que se origina nas relações de classes e que busca proporcionar o desenvolvimento da civilização.

A problemática da privatização e da mercantilização da educação superior no Brasil desperta discussões sobre outros mecanismos, que venham a acolher a demanda por uma educação superior de qualidade, inclusiva, em que pessoas de baixo poder aquisitivo tenham a oportunidade de fazer um curso superior.

Assim, o presente estudo trouxe como hipótese a assertiva: as IMES tiveram importante papel na interiorização da educação superior no Brasil, mas a complexidade de suas estruturas público-privadas e a mercantilização da educação superior comprometeram a atuação destas, ainda mais pelo fato que, desde a Constituição Federal (CF/1988), não se permitiu a criação de novas IMES.

O objeto da investigação são as IMES e foi estabelecido como objetivo geral: analisar o movimento das políticas de educação superior para as IMES no Brasil (1995-2022) entre o público e o privado. Para o desenvolvimento desse intuito, foram determinados como objetivos específicos: - explicar as políticas de educação superior no Brasil (1995 a 2022); - examinar as políticas que sistematizam as IMES no Brasil e - analisar as principais características de organização institucional das IMES no Brasil entre o público e o privado.

Com base histórica sobre a educação superior no Brasil, este estudo discorre sobre a complexidade estrutural e organizacional das IMES, sua

importância no contexto da interiorização da educação superior e o contexto que envolve o processo de mercantilização da educação.

Cabe aqui pontuar que o processo de mercantilização da educação superior contempla um problema de ordem social, porque gera uma forma de oferecer a educação superior como mercadoria assim, constitui-se na apropriação da educação como mercadoria manipulada de acordo com seu valor de troca e a consequente acumulação de capital ou produto, com a desvalorização da qualidade do aprendizado acadêmico, seja no campo da pesquisa ou da docência. Esse processo de mercantilização afeta também a valorização dos professores, o que gera insegurança no ambiente de trabalho pela falta de condições de trabalho e remuneração adequada (OLIVEIRA; SANTOS, 2023)

Segundo Sguissardi (2008), a mercantilização da educação superior se apoia na perspectiva teórica marxista, quando a transformação da educação em mercadoria é inerente à sociedade capitalista, de modo que tal fenômeno pode ser conceituado sob dois conceitos: a educação-mercadoria, como forma de valoração da educação, ou seja, sob o contexto da mais-valia e a mercadoria-educação, quando o que se busca é a expansão da educação superior enquanto um negócio rentável, em busca do favorecimento do capital.

A partir da segunda metade da década de 1990, em uma perspectiva que busca tornar a educação superior mercadoria, o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação da Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), integrou à realidade da educação superior um processo de mercantilização, sob a influência do ideário neoliberal (MANCERO, 2010; RUAS, 2015; DINIZ et al., 2021).

Ao discorrer sobre a mercantilização na educação superior brasileira, considera-se necessário pontuar que ela é:

Referência identitária para as instituições do setor privado é a empresa organizada de forma capitalista. Busca-se aproximação com o setor produtivo, não só por causa dos ingressos orçamentários, mas, também, como parâmetro para o que deve ser 'produzido' pelas IES (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000, p. 171).

Esse processo de mercantilização da educação superior torna-se ainda mais atraente para o contexto econômico-financeiro quando se percebe que existe uma máquina de produtos e serviços que acompanham as instituições

superiores, como os cursos de idiomas, alimentação, artigos e atividades de beleza, eventos, dentre outros, os quais mercantilizam todo o processo da educação superior, a partir do consumo (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Desse modo, não são apenas as mensalidades capitalizadas no contexto da educação superior enquanto mercadoria, mas outros produtos e serviços que geram uma gama econômica presente no contexto da educação superior.

Para Arelaro (2007), esse processo de mercantilização foi orquestrado pelo próprio governo a partir da privatização do ensino e da educação. Nesse sentido, observou-se o aumento da parceria público-privada em todos os níveis da educação escolar, especialmente, no contexto da educação superior, com a ocorrência de redução significativa de investimentos em políticas sociais que se balizam em investimentos de educação. Para Peroni e Caetano (2015, p. 338), esse processo de mercantilização da educação: “[...]. Não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis [...]”.

No decorrer deste estudo, chama-se a atenção para o fato de que a educação superior, no Brasil, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, se embasou em modelos de institutos “isolados” e com um cunho profissionalizante, com ênfase em cursos como engenharia e medicina. Além do fato de que para Bortolanza (2017), Portugal era resistente em oferecer uma universidade ao Brasil de forma a tornar-se socialmente útil para a Colônia. Isso posto, o estudo terá como um de seus objetivos específicos a apresentação do traço histórico das IMES no Brasil.

Para Queiroz (2014), as IMES enquanto instituições que se originaram da parceria público-privada buscaram a execução de um processo de popularização da educação superior em território nacional, no entanto, com o decorrer do tempo, o que se observa é que mesmo essas instituições estão passando por um processo de privatização e de mercantilização.

Também são apresentadas as políticas da educação superior dos últimos cinco presidentes da República e o início das IMES como processo de interiorização da educação superior, com o propósito de facilitar o acesso aos indivíduos que vivem distantes das grandes metrópoles.

Justifica-se o desenvolvimento da presente tese devido a sua importância no campo de estudos acadêmicos e, especialmente, no que concerne à relevância política, social e econômica da expansão da universidade pública para o desenvolvimento regional. Isso se mostra ainda mais relevante porque as IMES constituem um sistema que permitiu a interiorização da educação superior em todas as regiões brasileiras. Ela oportunizou educação para os estudantes que não tinham condições de pagar altas mensalidades nas instituições particulares de educação superior e nem tampouco se deslocar para as grandes capitais para adentrar na educação superior.

É interessante aqui trazer o entendimento de Bastiani e Trevisol (2016, p. 14) de que: “[...]. O processo de expansão e interiorização refletem, neste sentido, as dinâmicas políticas. [...]” E, ainda, as dinâmicas que envolvem o interesse econômico e mercadológico sobre a educação superior e os reflexos desse contingente de profissionais com mais elevado nível de educação para o desempenho do trabalho.

Para Santana et al. (2021), pode-se compreender que a expansão da educação superior no Brasil foi estruturada a partir de dois diferentes processos: primeiro a interiorização e, posteriormente, a mercantilização e, ambas, tinham como base não abrir mais vagas de acesso à educação superior, mas dinamizar a economia da cidade ou região. Nesse sentido, entende-se a interiorização como um processo vinculado à melhoria da mão de obra para o mercado de trabalho.

A expansão da educação superior no Brasil a partir da interiorização pode ser entendido sob o seguinte aspecto:

Nesse sentido, em que pesem as justificativas à interiorização do ensino superior como forma de atenuar desigualdades regionais associadas à premissa da educação como direito, e também como elemento de favorecimento social, o processo representa uma inovação em nosso país, e vem enfrentando críticas de diversas origens, bem como dificuldades de ordem político-administrativas estruturais e históricas. [...] (VARGAS, 2016, p. 158).

Atenta-se, assim, para a necessidade de entender a própria expansão. Neste estudo, compreende-se a expansão enquanto um movimento de dilatação, ou seja, de crescimento da educação superior a partir do aumento da participação das IMES em número de cursos, matriculados e acesso dos jovens à educação superior no interior das cinco regiões do Brasil. A discussão aqui é

relevante, porque nos governos federais, entre os anos de 1995 e 2021, houve períodos de avanços e retrocessos da expansão das IMES.

Pode-se também compreender a expansão como uma forma de aumentar o número de vagas e matrículas, no entanto, no Brasil esse processo é diferente e se volta para um processo de mercantilização, como se observa na concepção de que:

[...], o modelo de expansão brasileiro se caracteriza por uma acelerada mercantilização, crescentemente marcado pelo predomínio dos interesses privados que desafiam a regulação estatal de caráter público e acabam comprometendo a formação em nível superior (BROCH et al., 2020, p. 270).

É relevante aqui tratar que a legislação sobre as IMES passou por importante mudança a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), já que esse sistema organizacional não havia sido acolhido na legislação. No entanto, a referida Lei protegeu as IMES já existentes, o que permite a continuidade dessas instituições de educação superior no Brasil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, cabe aos municípios atuarem prioritariamente no ensino infantil e fundamental, o Estado atua no ensino médio e superior juntamente com o governo Federal, tendo em vista a descentralização da educação.

Cabe aqui discutir os aspectos que podem limitar a efetividade desse processo de expansão da educação superior, tendo em vista que:

Nas instituições públicas estaduais e federais, a pequena oferta de cursos noturnos indica a necessidade de um esforço maior para ampliar as oportunidades de acesso. Por sua vez, as taxas elevadas de matrículas nos cursos noturnos privados e municipais apontam para um problema bastante complexo. Por várias razões, a expansão da Educação Superior pela via privada e municipal apresenta dificuldades para corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais. [...] (BARROS, 2015, p. 366).

Barros (2015) traz um outro problema que pode estar presente no contexto da expansão da educação superior a partir das IMES, ao discutir os aspectos que podem envolver a cobrança de matrícula e mensalidade, o que pode não gerar a expansão esperada. Outro fator que deve ser considerado sobre a expansão é pontuado por Schwartzman (2006), que já trazia em seus estudos a preocupação com a realização de uma expansão da educação superior no Brasil, realizada sem um adequado planejamento, com a simples

abertura de instituições públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas, em algumas cidades do interior que não comportam uma demanda adequada e onde os próprios professores acabam não possuindo a formação necessária para a docência.

A oportunidade de discutir sobre a educação superior no Brasil traz em seu bojo a pertinência de problematizar e refletir sobre a questão da qualidade da educação em todos os níveis e regiões do Brasil. De acordo com Castilho (2009), a criação de novas Instituições de Educação Superior (IES) é necessária para aprimorar a formação dos professores para sua atuação de qualidade nas escolas. Pontua-se que as IMES, enquanto IES, têm um papel no Brasil de aprimoramento no campo da educação superior e da educação em todos os níveis.

A discussão sobre os elementos de interiorização da educação superior no Brasil por meio das IMES é importante, pois, segundo o que aprecia Lucchesi (2010), essas instituições mudaram a geografia da educação superior no Brasil, de modo a fazer do processo de interiorização, uma forma de alargar os nichos de oportunidades para os jovens, que viviam distantes dos grandes centros urbanos, gerando acesso à educação superior, à formação acadêmica e à profissionalização que lhes permitia e, ainda permite, a permanência em suas cidades.

A viabilidade para o desenvolvimento do presente estudo se fundamenta na necessidade de discutir a educação superior e as diferentes formas de IES como é o caso das IMES, em que as iniciativas públicas e privadas se lançam em uma parceria, para solucionar uma demanda da sociedade, que no caso das IMES é por interiorização e acesso à educação superior.

Faz-se necessário frisar que as IMES foram alvo da demarcação de novas fronteiras para a educação superior, tirando-as das capitais e deslocando-as para os municípios em que a iniciativa privada demonstrou interesse em fazer parceria com o Poder Público Municipal. Dessa forma, os municípios do interior foram contemplados com IES que não sejam unicamente da iniciativa privada.

Outro aspecto que justifica a execução do presente estudo é o baixo número de estudos sobre as IMES de 1990 a 2021. Para a construção do balanço de produções (apresentadas no Quadro 1), foram encontrados apenas cinco estudos, dois em teses de doutorado e três em dissertações de mestrado,

o que evidencia o fato de que este estudo pode tornar-se uma fonte de pesquisas para o meio acadêmico, o que evidencia a importância de seu desenvolvimento e análise temática.

Pondera-se que a estrutura do presente estudo ficou assim configurada: Introdução; Capítulo 1 – Políticas e expansão da educação superior no Brasil; Capítulo 2 – Instituições municipais de educação superior no Brasil; Capítulo 3 – Expansão das IMES no Brasil e Considerações Finais.

Considera-se, ainda, a importância no contexto acadêmico e social acerca das IMES, especialmente na região do Centro-Oeste do Brasil, tendo em vista que essas instituições são formas de interiorização da educação superior. Assim, o baixo número de estudos reforça a importância da divulgação do presente trabalho, ao considerar seu contexto de evidência dos benefícios que possam surgir no meio acadêmico com a democratização do acesso à educação superior.

Assim, atenta-se para a importância das IMES do processo de interiorização da educação superior realizado por essas instituições a partir do acesso das pessoas à educação superior no interior do país, bem como compreender como as IMES influenciaram para garantir esse acesso a jovens estudantes em todo o território nacional.

O movimento do percurso metodológico no presente estudo se alicerça na pesquisa em dados secundários, com o objetivo de trazer a história de expansão das IMES no Brasil, a partir das políticas de expansão em cada período, no que concerne às presidências de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva – LULA (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), com um relato histórico de leis sobre as IMES.

Esta pesquisa se encontra estruturada a partir de uma lógica de discussão do tema macro, que trata da política e expansão da educação superior no Brasil para o tema micro, que vem a ser a história da expansão das IMES no Brasil. Isso de modo a considerar seu papel na transformação da educação superior, especialmente no que se relaciona à sua interiorização e à construção de uma parceria público-privada em prol da oferta de educação superior pública no interior de todas as regiões brasileiras.

A construção teórica desta estrutura de estudo iniciou-se com o levantamento de informações sobre os estudos científicos em nível de mestrado e doutorado que trabalhassem o tema história e expansão das IMES no Brasil entre os anos de 1990 e 2021, com a construção de um balanço de produções.

Para a construção do balanço de produções, primeiramente foram coletados os trabalhos no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), posteriormente, realizada uma leitura no campo “resumo”. Nesse sentido, de acordo com Farias (2000, p. 105), “o resumo é a expressão de uma possível macroestrutura de um texto-base, ou seja, a expressão de seu conteúdo global, de seus pontos essenciais.” A partir da importância do resumo, haja vista conter, de forma sucinta, todos os elementos do texto, mas de forma objetiva. Após a leitura do resumo e observação do teor da pesquisa, foi realizada uma nova e minuciosa leitura em todos os trabalhos selecionados, constituindo essa leitura o segundo passo para o levantamento dos dados e das informações teóricas para construção desta pesquisa.

Sobre a amplitude de informações do Resumo, Garcia et al. (2019, p. 4) explica que: “após o título, o resumo é a uma das partes mais lidas de um artigo científico. Nele, o leitor almeja encontrar um texto com aproximadamente 100 a 250 palavras, cuja finalidade é fazer uma síntese das partes principais de um artigo”.

Contempla-se o entendimento de que o balanço de produção pode ser considerado como um:

[...] procedimento inicial da pesquisa científica a fim de que metodologicamente, o autor do estudo se aproxime, investigue e conheça a temática ou fenômeno estudado. Faz-se relevante porque colabora com a familiarização e seleção das produções que poderão subsidiar a futura pesquisa e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento de conceitos e paradigmas (MOCHEUTI, 2017, p. 01).

Como bem pontuou Mocheuti (2017), o levantamento e as análises de estudos científicos constituem uma etapa que gera aprofundamento do conhecimento do pesquisador sobre a coisa pesquisada, o que permite a construção de conceitos e possibilitando o domínio do assunto de forma a tornar sua análise mais clara.

Nesse mesmo entendimento, Soares e Maciel (2000) asseguram a importância do levantamento de Dissertações e Teses, já que esse tipo de pesquisa pode conduzir à plena compreensão do conhecimento a respeito de determinado tema em sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

O levantamento de dados, com predomínio de estudo qualitativo, permitiu identificar as dissertações e teses sobre o tema da IMES, de modo a construir um estudo em que os dados secundários permitiram o desenvolvimento desta pesquisa, valorização das informações já trabalhadas por outros pesquisadores brasileiros.

É importante citar o entendimento de André (2013) segundo o qual as pesquisas realizadas a partir de uma perspectiva de abordagem qualitativa não se alicerçam unicamente no rigor metodológico de desenvolvimento da pesquisa, mas na descrição pormenorizada de todas as ações realizadas para percorrer o caminho que possibilita a descrição detalhada dos dados e a apresentação dos objetivos traçados.

O balanço de produção científica elaborado trouxe a possibilidade para a interpretação dos dados científicos e para a transcrição, em textos, das principais informações. Segundo Chizzotti (2003), essa forma de construir estudo científico tem resultados a partir da observação dos objetos das pesquisas analisadas e da construção de quadros, com base nos dados de outros estudos, além dos dados estatísticos coletados no site do INEP e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ademais, a pesquisa qualitativa precisa de uma densa busca por materiais, com objetos significativos e viáveis, por isso, faz-se necessário o tipo de pesquisa adequar-se à necessidade da pesquisadora, em que foram coletadas informações bibliográficas no campo de dados secundários e documentais.

O levantamento bibliográfico das dissertações e teses que compõem este trabalho foi construído a partir das seguintes bases de dados científicas: BDTD e CAPES e no período de (1990-2021), o levantamento ocorreu de julho a setembro de 2021.

Com o propósito de apresentar a história das políticas que normatizam as IMES, considerando sua expansão no Brasil, bem como levantar o número de

IMES, localização, quantitativo de matriculados, ingressantes e concluintes, foi necessário fazer uma ampla pesquisa no site do INEP. Tal banco de dados permitiu o levantamento de informações de 1995 a 2021, com o último censo de informações datado do ano de 2019, o qual constitui o ano limite dos dados apresentados neste estudo.

As pesquisas teóricas aqui realizadas permitiram observar que existem poucos estudos sobre as IMES, o que pontua a necessidade e a importância de novos trabalhos, como é o caso da presente tese. Compreende-se ainda que a falta de estudos sobre um tema acaba por limitar as informações e as análises apresentadas, como bem se observa na citação a seguir:

[...]. O baixo volume de trabalhos presente no eixo tende a confirmar o diagnóstico de carência de reflexão acerca de bases teóricas e metodológicas sólidas para a realização de pesquisas que contribuam com o avanço do conhecimento, ou seja, que tenham relevância científica [...] (BELLO et al., 2014, p. 381).

Compreende-se, assim, que ainda existe um longo caminho teórico-metodológico de análise em relação às IMES no Brasil ao se considerar os governos como é o caso do presente estudo, bem como analisar as questões que envolvem as políticas públicas da educação superior e a importância das IMES nesse contexto.

Assim, foram analisados textos de forma que fosse possível o desenvolvimento de uma análise qualitativa que trouxesse uma perspectiva crítica a respeito dos dados levantados sobre as IMES nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002); Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010); Dilma Rousseff (Dilma) (2011-2015); Michel Temer (Temer) (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro) (2019-2021), com delimitação do recorte temporal do estudo para os anos de 1995 a 2022.

Balanco de Produção sobre as IMES e a Educação Superior (1990 – 2021)

No decorrer deste subtítulo, será apresentado um balanço de produções bibliográficas, em que são contempladas dissertações e teses elaboradas no Brasil no período entre 1990 e 2021, as quais trataram sobre as IMES. Os dados levantados apresentam informações da produção desse modelo educacional,

sendo que tais instituições foram criadas desde 1960, porém, são incipientes os estudos realizados desde então.

No quadro 1, encontra-se a seleção das dissertações e das teses encontradas no levantamento realizado com o descritor “IMES” para seleção dos estudos aqui apresentados:

Quadro 1 – Balanço de teses e dissertações sobre as IMES no Brasil (1990-2021)

Ano	Título	IES	Autor(a)	Orientador(a)
TESES				
2012	Universidade e Comunidade: o ethos comunitário das Universidades Catarinenses mantidas por Fundações Municipais de Direito – uma abordagem a partir do pluralismo jurídico	UFSC	Carlos Magno Spricigo Venerio	Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer
2014	Expansão e Interiorização da Educação Superior: o caso singular do município de Jataí-GO	UFG	Márcia Santos Anjo Reis	Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.
DISSERTAÇÕES				
2005	Desafios para Construção da Autonomia dos Sistemas Municipais de Ensino de Catanduva, Lins e Mauá	UNESP - Marília	Silvia Cristina de Souza	Profª Drª Maria Sylvia Simões Bueno
2007	A participação dos setores organizacionais no atendimento a clientes: estudo de caso de uma Instituição de ensino superior	USCS	Magali Colconi Carrijo	Prof. Doutor Gino Giacomini Filho.
2008	O Caminho entre o Público e o Privado: um estudo de contextualização da Fimes	UFG	Ita de Fátima Silva Assis	Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

Fonte: Banco de Dados BDTD ([s.d.]) e Capes ([s.d.]).
Organização: Ferreira (2021).

O quadro 1 demonstra que existem poucos estudos no Brasil sobre as IMES, uma vez que as dissertações são apenas três, todas desenvolvidas nos anos de 2005, 2007 e 2008. As teses foram somente duas, nos anos de 2012 e 2014, o que demonstra que, em nível de doutorado, o tema IMES ganhou maior interesse na década de 2010.

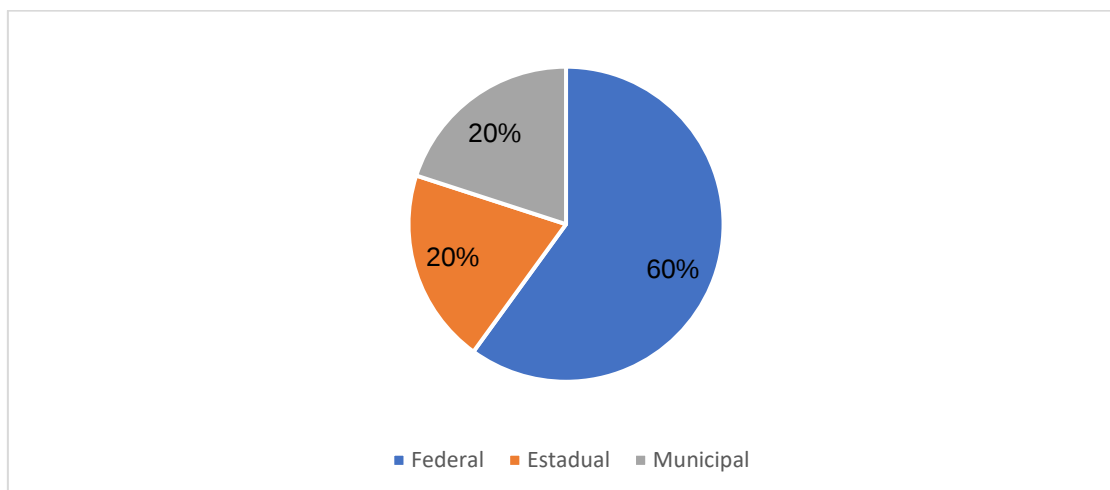
Com relação aos estados em que foram desenvolvidos os estudos, observou-se que uma das teses é da Universidade Federal do Estado de Santa Catarina (UFSC), na Região Sul do Brasil, e a outra é da Universidade Federal do Estado de Goiás (UFG), na Região Centro-Oeste do Brasil. Aliás, observa-se

que a UFG é uma das instituições mais presentes na discussão sobre as IMES, já que, em 2008, também foi desenvolvida uma pesquisa em nível de mestrado sobre esse mesmo tema.

As outras duas dissertações desenvolvidas em 2005 e 2007 foram de instituições de ensino do interior do Estado de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília e a Universidade de São Caetano do Sul (USCS). Observou-se que todas as pesquisas foram desenvolvidas nos estados em que existem IMES, porém, nenhum estudo foi desenvolvido no Nordeste, muito embora Pernambuco seja o segundo estado brasileiro com o maior número de IMES.

Percebe-se, segundo o demonstrativo do gráfico 1, que as dissertações e as teses selecionadas para esta pesquisa foram desenvolvidas, em sua maioria, em Universidades Federais, tal como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (01) e UFG (02); em contrapartida, houve uma pesquisa na Estadual UNESP (01), e na Municipal USCS (01). Dessa forma, observa-se no gráfico a diferença percentual entre as IES nas quais foram desenvolvidas sobre IMES:

Gráfico 1 – IES das teses e dissertações selecionadas



Fonte: Banco de Dados BDTD ([s.d.]) e Capes ([s.d.]).
Organização: Ferreira (2021).

A tese desenvolvida por Venerio (2012) com o título “Universidade e Comunidade: o ethos comunitário das Universidades Catarinenses mantidas por Fundações Municipais de Direito, uma abordagem a partir do pluralismo jurídico” do Programa de Pós-Graduação em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas da

UFSC, Doutorado em Direito analisa a questão jurídica que envolve a formação desse modelo de ensino.

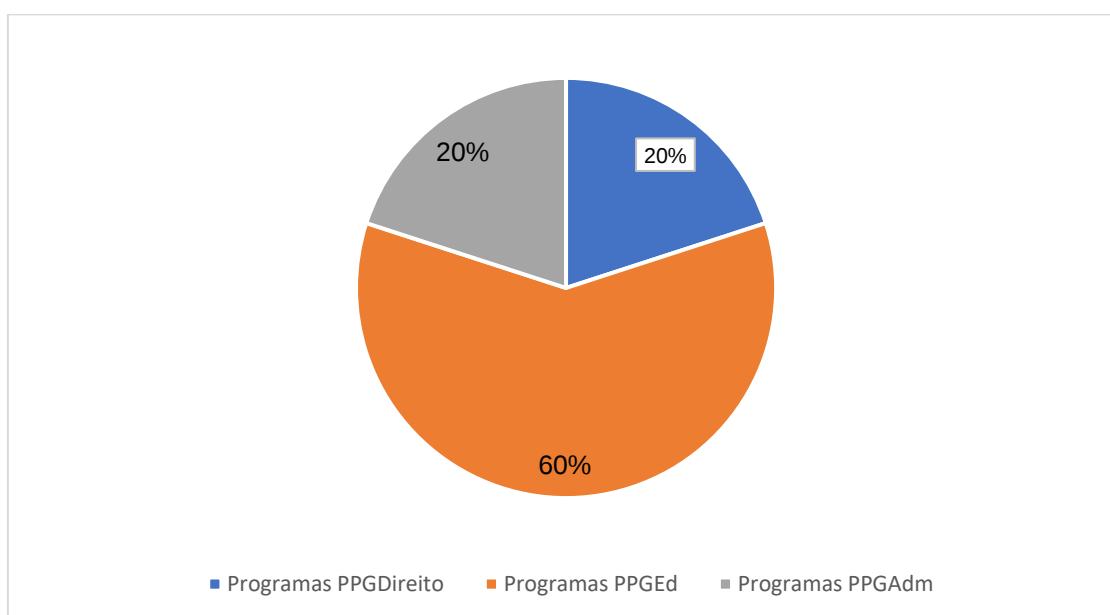
A tese de Reis (2014) intitulada “Expansão e Interiorização da Educação Superior: o caso singular do município de Jataí-GO” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação UFG retrata a interiorização da educação superior, discussão trazida também na presente pesquisa. Segundo Dourado (2014) a interiorização da educação superior é entendida a partir da criação e instalação de IES (federais, estaduais, municipais e privadas) no interior do país. Em consequência a interiorização do ensino superior é resultante de pactos políticos eleitorais e de articulações do empresariado com as Prefeituras Municipais.

A dissertação de Souza (2005), com o tema “Desafios para Construção da Autonomia dos Sistemas Municipais de Ensino de Catanduva, Lins e Mauá”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP, traz questionamentos sobre os desafios que envolvem as IMES no tocante a sua autonomia e traz os exemplos de três municípios do interior de São Paulo (Catanduva, Lins e Mauá).

Com relação às dissertações, ressalta-se que a USCS iniciou suas atividades em 1968, instituição em que a pesquisadora Carrijo (2007) desenvolveu seu estudo com o título “A participação dos setores organizacionais no atendimento a clientes: estudo de caso de uma instituição de ensino superior”, do Programa de Mestrado em Administração da USCS.

Além disso, a dissertação feita por Assis (2008) teve como título de pesquisa “O Caminho entre o Público e o Privado: um estudo de contextualização da Fimes”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da UFG. A FIMES é uma Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior em Mineiros-GO, e o local da pesquisa foi a própria instituição.

Gráfico 2 – Programas das teses e dissertações selecionadas



Fonte: Banco de Dados BDTD ([s.d.]) e Capes ([s.d.]).
Organização: Ferreira (2021).

Como se observa no gráfico 2, os pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação, seja no doutorado ou mestrado, são os que mais pesquisam e discutem temas relacionados com as IMES. Tal fato demonstra a importância dessa discussão no campo da formação no doutoramento em educação, como a presente pesquisa.

Os quadros 2, 3 e 4 foram estruturados para apresentar o objetivo geral, a metodologia e os resultados de cada estudo, respectivamente, e foram construídos a partir da leitura dos 5 trabalhos que embasaram a elaboração do presente balanço de produções científicas sobre o tema IMES.

Assim, no quadro 2, foram apresentados os objetivos dos trabalhos, com as informações literais dos estudos:

Quadro 2 – Objetivo das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores

Autores	Objetivos – Teses
Venerio/2012	Investigar a configuração do ethos comunitário nas universidades catarinenses mantidas por fundações municipais de direito na perspectiva exclusivamente jurídica.
Reis/2014	Compreender as especificidades e a singularidade desse processo no município de Jataí, no estado de Goiás.
Autores	Objetivos – Dissertações

Souza/2005	Buscar compreender como se deu o processo de organização dos sistemas de ensino municipais de administração petista a partir da análise da experiência de três municípios paulistas.
Carrijo/2007	Situar os Momentos da Verdade do atendimento em um contexto em que os diferentes setores da organização podem participar desse atendimento a clientes externos.
Assis/2008	Reconstituir a história da FIMES e analisar a relação público/privado que permeia a origem da Instituição.

Fonte: Banco de Dados BDTD ([s.d.]) e Capes ([s.d.]).
Organização: Ferreira (2021).

O objetivo da tese de Venerio (2012) traz em sua essência a busca pela compreensão dos fatos históricos, sociais e comunitários em Santa Catarina. Considera-se as IMES enquanto estruturas que carregam em seu bojo a questão pública, pois existem recursos públicos municipais investidos, o que gera uma necessidade de valorização da inclusão social nessas instituições. É importante considerar que a presente pesquisa também evidencia a necessidade de as IMES atuarem como instituições públicas de valorização da educação superior e da inclusão social.

Os objetivos da tese de Reis (2014) e da dissertação de Souza (2005) investigam as especificidades do processo de organização das IMES. AS duas pesquisas contribuem para o desenvolvimento da investigação da presente pesquisa que busca, além da identificação de características das IMES, analisar as políticas que determinam tal condição.

Segundo a dissertação de Carrijo (2007), o objetivo de seu estudo também traz elementos sobre a estrutura das IMES, enquanto que a dissertação de Assis (2008) construiu um traço histórico da FIMES, ao considerar ser uma IMES de Goiás que tem importante estrutura público/privada que necessita ser compreendida e analisada. Ressalta-se que a presente pesquisa em construção também considera relevante analisar os aspectos que envolvem a característica da estrutura público/privada das IMES, bem como o processo de interiorização da educação superior no Brasil a partir dessas instituições.

Na sequência, o quadro 3 traz a metodologia utilizada na elaboração de cada uma das dissertações e das teses que formaram o presente balanço de produção científica:

Quadro 3 – Metodologia utilizada nas teses e dissertações selecionadas

Autores	Metodologias – Teses
Venerio/2012	A pesquisa bibliográfica e documental, procedeu a uma leitura do ordenamento interno da universidade a partir do método de estudo dedutivo.
Reis/2014	Pesquisa bibliográfica e documental, análise estatística e entrevistas, com 18 sujeitos.
Autores	Metodologias – Dissertações
Souza/2005	A abordagem qualitativa norteou o desenvolvimento do trabalho, cujos procedimentos abrangeram: análise bibliográfica, análise documental e entrevistas.
Carrijo/2007	Estudo de caso, com pesquisa de campo onde foi examinada uma Instituição de Ensino Superior (IES) na região da Grande São Paulo, na qual se situam os Momentos da Verdade do atendimento em todos os setores administrativos.
Assis/2008	A investigação pauta-se na pesquisa qualitativa, subsidiada pela análise documental e entrevistas semiestruturadas (<i>sic</i>), colhidas junto aos sujeitos, todos eles envolvidos com o projeto de criação da FIMES: a sua idealização, implantação como fundação e primeiros anos de funcionamento.

Fonte: Banco de Dados BDTD ([s.d.]) e Capes ([s.d.]).

Organização: Ferreira (2021).

Com relação à tese de Venerio (2012), foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, a partir do método dedutivo como base de investigação de dados de outros estudos e documentais a base para a execução de seu estudo, ao analisar os costumes das universidades do estado de Santa Catarina que sobrevivem com verbas orçamentárias advindas do Município.

A tese de Reis (2014) desenvolveu uma pesquisa com abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental e instrumento de coleta, com 18 sujeitos, ao discutir a interiorização da educação superior em Jataí no estado de Goiás, de forma que possibilitou trazer como ocorreu a expansão e a consolidação das IES no referido município.

A respeito da dissertação de Souza (2005), analisou-se que sua metodologia foi de abordagem qualitativa, cujos procedimentos foram análise bibliográfica, documental e entrevistas, buscando compreender como ocorreu a organização da educação superior nos municípios de administração petista, com base em três municípios paulistas. Considera-se importante, ainda, apontar que as entrevistas realizadas pela pesquisadora foram do tipo semiestruturadas, com

roteiro prévio, o que permitiu buscar informações pertinentes ao tema junto aos dirigentes municipais de ensino, supervisores de ensino, diretores de escola, membros do Conselho Municipal de Educação e membros do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Na dissertação de Carrijo (2007), efetuou-se um estudo de caso, que permite trazer para o contexto acadêmico dados primários, que são demasiadamente relevantes. Nesse caso de modo especial porque, em seu estudo, a pesquisadora buscou identificar como diferentes setores da instituição de educação superior analisada atende aos alunos, ao trazer o comprometimento de cada setor da IES com esses que são seus clientes externos.

Assis (2008), em sua dissertação, fez uma investigação pautada em uma abordagem qualitativa, subsidiada pela análise documental e entrevistas semiestruturadas, colhidas junto aos sujeitos que estavam envolvidos com o projeto de criação da FIMES, trazendo à tona dados sobre a idealização, implantação como fundação e primeiros anos de funcionamento. Para fundamentar a estrutura da FIMES e a construção do estudo, a pesquisadora se alicerçou em dados elencados a partir de um referencial bibliográfico que trouxe em sua base as legislações brasileiras e educacionais desde 1960, além de autores que contribuem para a construção de um debate crítico sobre as políticas educacionais, trazem, especificamente, os aspectos relacionados à educação superior e à relação público-privada presentes nas IMES.

Com relação à metodologia utilizada na elaboração das dissertações e das teses selecionadas, o que se evidenciou é que o tipo predominante de pesquisa adotado foi a pesquisa qualitativa. No que se refere à coleta de dados, verificaram-se diferentes formas, tais como análise documental, estudo de caso, entrevista, levantamento de dados estatísticos, análise comparativa de atos normativos, administrativos e plataforma de dados.

Cabe aqui citar que, no caso do presente estudo, a metodologia foi embasada em pesquisa bibliográfica e documental, com análise qualitativa. Esse último tipo de pesquisa tem ganhado destaque no meio acadêmico, especialmente no campo da educação, por sua importância no que se refere à

construção de novos olhares para o que já foi realizado, ou seja, é um processo de revisitação de outros estudos.

Alicerçada nesse processo de revisitação de outros estudos sobre as IMES, esta pesquisa dirigiu-se para os resultados aqui apresentados com base nas informações explicitadas nesses estudos que compuseram o balanço de produção na educação superior, sempre a se considerar o período pesquisado entre 1990 e 2021.

A partir das metodologias desenvolvidas, os principais resultados estão demonstrados no quadro 3, com as devidas considerações analíticas após o referido demonstrativo. Com a observação de que somente uma das teses (REIS, 2014) trabalhou com dados estatísticos, enquanto que as demais pesquisas (tanto teses quanto dissertações) realizaram estudos qualitativos predominantes, ao desenvolver trabalhos a partir de análises em material bibliográfico e documentais, ou ainda, realizam estudos de caso, de modo a buscar aprofundamento analítico qualitativo dos dados apresentados. Os estudos qualitativos ganham força no contexto das pesquisas na educação, por sua flexibilidade no que concerne à apresentação da análise do pesquisador a partir do seu entendimento quanto às informações coletadas e analisadas no decurso do estudo.

Os resultados apresentados no quadro 4 são dados literais dos estudos analisados e permitiram a análise e as considerações sobre a escolha dessas pesquisas para a composição do presente trabalho. O processo de elitização da educação superior no Brasil é apresentado, na tese de Reis (2014), como a realidade vivenciada em todo o Brasil, reflexo presente também no estado de Goiás, na Região Centro-Oeste do país. Enquanto que a dissertação de Assis (2008) analisa os desafios vivenciados pela FIMES, devido às relações da categoria público/privada e aos financiamentos estudantis, que abrem maior caminho para o crescimento das IES particulares ou àquelas que atuam em parceria com instituições públicas.

Quadro 4 – Resultado das teses e dissertações selecionadas

Autores	Resultados – Teses
Venerio/2012	O estudo revelou que as universidades catarinenses pesquisadas incluem representantes da comunidade. Já os dados relativos à gestão democrática

	revelaram um quadro heterogêneo, com instituições que se apresentam avançadas nas soluções normativas encontradas para conciliar o princípio democrático com o mérito acadêmico convivendo com instituições fortemente centralizadas e hierarquizadas.
Reis/2014	As análises a respeito das características das transformações da educação superior sinalizam que, em 2010, apesar das políticas adotadas nos governos FHC e Lula, o Brasil permanece como um sistema de elite (13,9%). Goiás está entrando no sistema de massa (16,3%), e Jataí, com a taxa líquida de 20,93%, está mais próximo da massificação, que prevê o índice de 30%.
Autores	Resultados – Dissertações
Souza/2005	A criação de sistemas de ensino municipais, respaldada pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta-se como uma nova possibilidade de busca de autonomia municipal, no que tange a gestão do ensino. A prerrogativa pela criação dos sistemas de ensino municipais surgiu concomitante as recentes inovações da área educacional, principalmente àquelas ligadas a descentralização do ensino.
Carrijo/2007	Como resultado, os setores administrativos da IES participam dos Momentos da Verdade no atendimento aos alunos, ressaltando-se a ausência de programas de treinamento de pessoal específicos para essa finalidade. Aliado a esse fato, tem-se que os gestores não estão cientes do nível de satisfação que seus alunos possuem em relação aos Momentos da Verdade no atendimento por parte dos setores da organização e, ainda, verifica-se uma opinião superdimensionada sobre a qualidade dos serviços oferecidos, diante da avaliação dos alunos da IES
Assis/2008	Na historicização da fundação, apresenta-se o dilema vivido pela FIMES, desde a sua origem, ressaltando-se os últimos tempos, ou seja, a partir de 2006, com relação à categoria público/privado e as formas de financiamento da Instituição. Identificam-se e analisam-se algumas possibilidades, perante a legislação vigente, para a solução desse impasse jurídico/institucional, o que, no entanto, depende de decisão do Poder Público Municipal, uma vez que a Fundação foi criada por lei municipal, mas é mantida, dentre outros projetos, por mensalidades de alunos.

Fonte: Banco de Dados BDTD ([s.d.]), Capes ([s.d.]) e Scielo ([s.d.]).

Organização: Ferreira (2021).

Verificou-se que os estudos selecionados para a composição desta pesquisa, durante o processo de desenvolvimento da escrita, trazem de forma indireta análises sobre a criação e atuação das IMES, a fim de contextualizar o objetivo para o qual estão pesquisando, o que aponta para a relação entre os estudos coletados e a presente pesquisa.

Depreende-se dos trabalhos selecionados os seguintes resultados: Venerio (2012) trouxe os resultados de seu estudo ao considerar que as universidades catarinenses vivenciam uma experiência pluralista. Em primeiro plano, traz que a evolução da regulação estatal acabou por gerar uma situação obscura no que se refere ao regime jurídico oficial das IES no sistema ACADE. Em um segundo momento, considerou-se que a constituição dessas IES público-

privadas é formada por um processo de hibridismo desde a origem. Desse modo, quando convém, se apresentam como entidades públicas e, em outros momentos, como entidades privadas. Observou-se que, nos casos das três universidades analisadas, a origem de cada uma teve relação com a demanda de comunidades locais e com a própria interiorização da educação superior. Além disso, as universidades possuem a participação da comunidade a partir de seus representantes, de forma a conciliar um processo de gestão democrática nessas instituições.

Considerou-se que, no presente estudo, também é possível evidenciar que as IMES são formas híbridas em que a gestão público-privada se faz presente, com o objetivo de permitir que a educação superior seja levada ao interior do Brasil, a partir de instituições que permitam a atuação do Município enquanto instrumento de gestão pública junto às instituições de gestão privadas, o que tornou essas instituições formas de satisfazer às necessidades da comunidade no que se refere à educação superior.

A tese de Reis (2014) apresentou como resultado o fato de que, apesar dos esforços feitos durante os governos FHC e Lula, a educação superior ainda constitui uma forma elitista e excludente da maior parte da população, que não possui condições financeiras para o pagamento das mensalidades cobradas. Outro importante ponto analisado pela pesquisadora foi a complexidade que envolve a interiorização da educação superior, considerando os interesses das empresas privadas e das Prefeituras Municipais em utilizar uma forma híbrida de gestão que permita a cobrança de mensalidades. O estudo trouxe uma análise pormenorizada da educação superior, em Jataí, bem como expôs o fato de que as instituições híbridas, como as IMES, precisam associar a necessidade da comunidade ao acesso à educação superior de qualidade. Isso significa que não é suficiente a defesa, a expansão e a interiorização da educação pública, mas é preciso, também, garantir parâmetros básicos de qualidade.

O estudo de Reis (2014) se identifica com o desenvolvimento desta pesquisa, ao adentrar nas discussões sobre a necessidade de que as IMES não sejam apenas instituições que ofereçam acesso à educação superior, mas o acesso a uma educação superior de efetiva qualidade.

A dissertação de Souza (2005) constatou três tendências que marcaram a recente trajetória educacional dos municípios analisados, em Catanduva. A

relação da administração municipal com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) evidenciava que a ampliação das redes de ensino fundamental municipal era mais evidente do que o incentivo em relação à educação superior. No Município de Lins, a priorização não era do ensino fundamental, mas de outros níveis de ensino, enquanto que, no Município de Mauá, existia uma coerência entre o discurso partidário e as ações educativas. Desse modo, foi observada uma ligação mais estreita com o APEOESP, o que gerou resistência à política municipalista.

Essa preocupação em compreender o pensamento político partidário que domina cada período no Brasil desde 1995 a 2021 e a influência em relação às IMES, no concernente ao seu desenvolvimento e crescimento, também é uma realidade na construção deste estudo, motivo pelo qual a dissertação de Souza (2005) constituiu importante fonte de pesquisa.

A dissertação de Carrijo (2007) trouxe dados de 18 setores de uma pesquisa realizada na USCS, com 31 colaboradores entre gestores e supervisores técnico-administrativos, de forma a diagnosticar como é a participação desses no atendimento aos 492 alunos enquanto clientes externos.

Os dados apresentados na pesquisa de Carrijo (2007) demonstraram que a gestão da IMES desconhece a satisfação dos alunos/clientes externos, os quais fazem uso de todos os serviços educacionais oferecidos pela instituição. Existe a necessidade de alinhar a visão da gestão de cada setor com a visão dos alunos quanto ao bom atendimento na Universidade. É importante considerar que a visão da pesquisadora quanto à IMES analisada é empresarial.

Essa visão de que a IMES pode tornar-se uma instituição com estrutura empresarial, voltada para o lucro da atividade e não para as questões sociais e educativas, como a própria interiorização da educação superior, também foi uma observação no decorrer da presente pesquisa, o que gerou o interesse pela pesquisa de Carrijo (2007).

Assis (2008), em sua dissertação sobre a FIMES, pontuou que a referida IMES acabou por trilhar um caminho de interesse privado ao se distanciar de sua vertente pública. A referida instituição é pública no contexto jurídico administrativo, porém, em sua forma de ação, apresenta-se como uma instituição totalmente privatizada, que cobra mensalidade e visa ao lucro com a atividade de educação superior.

É claro que o artigo 242 da CF/1988 permite a cobrança de mensalidade, mesmo que seja estabelecimentos oficiais, como é o caso da FIMES, no entanto, é preciso considerar que os principais objetivos das IMES foi a interiorização da educação superior e o acesso inclusivo de pessoas com menor potencial socioeconômico, que distanciava do elitismo que esteve sempre presente na educação superior brasileira.

Concluiu Assis (2008), em seu estudo, que a gestão orçamentária da FIMES se apresenta amplamente privatizada, como se pode perceber a partir do aporte financeiro que se origina da cobrança das mensalidades dos alunos, com a educação superior como atividade de exploração econômica.

Assim, observou-se que a FIMES, embora preste conta para o Tribunal de Contas do Município, cumprindo com suas obrigações públicas, recebe mensalidades dos alunos em decorrência das obrigações privadas. Observa-se que a FIMES, assim como a maioria das IMES no Brasil, atua entre o público e o privado, o que pode não permitir que tais instituições alcançassem o seu objetivo primeiro que era o de possibilitar acesso à educação superior de qualidade para todos de forma gratuita.

Ao considerar que essa discussão sobre a cobrança de mensalidade pelas IMES também está presente neste estudo, observou-se que a pesquisa de Assis (2008) tem relação com as considerações aqui levantadas e discutidas.

No decorrer do capítulo 2, foram abordados temas relacionados com a competência dos municípios no que tange à educação superior, ao descrever que as IMES são instituições criadas a partir do capital público municipal e, que em sua origem, buscaram atender à necessidade de disponibilidade de educação superior no interior. No entanto, a partir da CF/1988 e LDBEN/1996 e a primazia para o uso dos recursos municipais e estaduais para a educação básica, houve uma redução na criação de IMES e, também, um processo contraditório na estrutura dessas instituições, que por um lado são públicas e por outro podem cobrar mensalidade.

Durante o capítulo 2, discutiu-se a interiorização das IMES, como um processo de levar a educação superior para além dos grandes centros urbanos e das capitais dos estados em todas as regiões brasileiras. No entanto, entendeu-se que essa interiorização da educação superior também ocorreu no ensino privado.

No capítulo 2, foi realizado um balanço de produções científicas sobre as IMES e a educação superior e são incipientes os estudos sobre essas estruturas de ensino, com apenas duas teses e três dissertações. Tais estudos não constituem fontes suficientes para que se possa avaliar sob o enfoque acadêmico todos os aspectos e as nuances do papel das IMES na educação superior no Brasil. Desse modo, a partir do levantamento e da apresentação do balanço de produções sobre as IMES, foi possível inclusive observar a importância do presente estudo e das informações aqui contextualizadas.

Depois de trazer as principais considerações sobre o que está apresentado no capítulo 2, na sequência desta pesquisa será apresentado o Capítulo 3, o qual versa sobre a expansão das IMES no Brasil, caracterizando-as no que concerne ao seu número em relação às IES estaduais, federais e privadas, suas respectivas localizações e demais elementos de expansão, como o número de ingressantes, matriculados e concluintes.

A presente pesquisa está estruturada em três capítulos distintos, o Capítulo 1 discorre sobre as políticas de expansão da educação superior no Brasil, considerou os presidentes da República entre 1995 e 2021, e suas formas de compreender a educação superior enquanto um direito. O Capítulo 2 apresenta como são organizadas as IMES, como atuam na interiorização da educação superior e como essa temática vem sendo estudada no campo da pesquisa científica, considerando a apresentação de dados concernentes ao balanço de produção na educação superior entre os anos de 1995 a 2021, analisando os objetivos, as metodologias e os resultados dos referidos estudos. O Capítulo 3 traz os aspectos que envolvem a expansão das IMES no Brasil, a localização das IMES segundo dados oficiais do INEP, bem como discute informações sobre o número de matriculados, ingressantes e concluintes das IMES e tais dados com o número total das Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o Brasil.

CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O presente capítulo discute as políticas de educação superior no Brasil e como estas preconizam a organização das IMES. Analisa-se que, em princípio, a Educação Superior brasileira é composta por considerada diversidade e complexidade estrutural em sua organização, devido, principalmente, ao seu processo de descentralização. Para compreender seus elementos, entremeios e desafios, vale antes compreender o contexto em que se insere, o sistema maior em que faz parte e está inserido no âmbito da Educação no Brasil.

A base é o seu processo histórico, que demonstra como esse nível de educação teve início, como se organiza e qual o movimento social, político e histórico que determina os principais alicerces da educação superior no Brasil.

Discute-se a existência da Educação Superior implica, inevitavelmente, o pensar de políticas públicas direcionadas e que efetivem seu funcionamento e que se mantenha pelo acesso pluralizado de sua população (BALBO, 2018).

No presente capítulo, serão discutidas as políticas públicas da educação superior dos cinco últimos governos com início em 1995, com FHC, e término em 2021, nas políticas do governo Bolsonaro. No entanto, antes dessa linha de observação é contada a história da educação superior desde a sua origem no limiar de 1800.

Com a chegada da família real, em 1808, Dom João VI recebeu as primeiras solicitações do comércio local, que indicavam a necessidade da criação de uma universidade no Brasil. Com significativos incentivos financeiros da parte dos comerciantes em Salvador-BA, passaram a ser oferecidos cursos relativos às áreas básicas da Medicina, como Anatomia e Obstetrícia. Com a mudança da Corte para o Rio de Janeiro, houve transformação também das universidades, com a implantação de uma Escola de Cirurgia, assim como a criação do Museu Nacional, a Escola de Belas Artes e a Biblioteca Nacional. A independência do Brasil no ano de 1822 ressalta uma sociedade composta substancialmente por grupos privilegiados - oligarquias do ramo agrário e os grandes latifundiários -, de modo que manipularam a ordem social a partir do poder político e econômico (OLIVEN, 2002).

Essa manipulação da ordem social também era forte no ambiente das universidades, pois os primeiros beneficiados com a educação superior eram os

filhos da burguesia. Segundo esse entendimento de Lucchesi (2011a), os privilegiados economicamente e socialmente também tinham seus filhos sob as benesses advindas da educação superior.

O ensino na educação superior teve origem nos modelos de institutos “isolados”, e com intuito resumidamente profissionalizante, que transitava entre as engenharias voltadas às áreas militares e a medicina aplicada. Houve muita resistência da parte de Portugal e também de brasileiros, que pensavam a universidade como algo inútil à colônia (BORTOLANZA, 2017).

A educação superior iniciou no Brasil sob duas características específicas: a desvalorização por parte da Coroa de Portugal e dos brasileiros e a elitização de acesso à educação superior. O processo de elitização ainda permeia o acesso a esse nível de educação, especialmente, de alguns cursos como a Medicina e o Direito (COSTA, 2018).

Mesmo com universidades no Brasil, a alta burguesia ainda cursava as universidades europeias, assim, somente no século 19, quando surgiram obstáculos para esse acesso, que tiveram origem em medidas mais efetivas em relação à educação superior nacional. O desinteresse no planejamento, as políticas ineficientes e os atritos de poder impuseram profundas limitações na expansão e na qualificação da população, fato que gerou consequências que perpetuam até a contemporaneidade, observadas em constantes reformulações e leis relativas à educação brasileira (SAMPAIO, 1991). As principais justificativas apresentadas para a não criação de IES no Brasil eram as seguintes: haveria pouca gente qualificada ao ingresso; poderiam existir jogos de influência política nas admissões, dentre outras manobras advindas dos privilégios da elite (COSTA, 2018).

A Constituição Federal de 1934 apontava para a urgência da criação de um conselho nacional voltado à área para que fossem elaborados planos e metas ao novo Ministério da Educação e Saúde. Sob esse processo de mudanças, teve origem o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, que se consolidou em 1936 (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Houve desalinhamento nas políticas do Ministério da Educação e Saúde, de forma que foi dado mais peso à criação de faculdades de Educação para formar professores de Ensino Médio. Em poucos anos, já existiam algumas universidades que demonstravam expressamente inclinações mais

conservadoras (docentes, políticos de apoio e frentes religiosas). O golpe de 1937 e o Estado Novo não indicaram reelaboraões estruturais na Educação Superior, mas justamente no intuito de ter mais controle do aspecto político-ideológico, passou a selecionar e controlar os conteúdos ministrados (SOUZA, 2018).

O traço histórico aponta que houve o desejo de uma universidade livre das influências do Governo totalitarista e da Igreja, como em 1935, com o Decreto Municipal, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal. Por ser ele um discípulo de Dewey, tinha como interesse uma escola pública, leiga, gratuita e democrática no sentido de oferecer acesso para todos (OLIVEN, 2002). Além do interesse das elites, as primeiras instituições de educação superior do Brasil no período de Getúlio Vargas traziam em seu bojo o interesse da manutenção do poder governamental e a influência da Igreja Católica, a partir de uma parceria entre Governo e religião com propósito de oferecer uma formação superior com caráter humanista das elites (SILVA, 2012). As Faculdades Católicas eram independentes em relação ao Estado, mas por serem parte da mesma elite de controle, possuíam *modus operandi* semelhantes, afinal, existia um interesse em comum.

Em razão do fato de ser liberal, Anísio Teixeira não contou com apoio do Governo ou da Igreja para sua instituição e, em janeiro de 1939, sua universidade foi extinta por decreto presidencial, com a transferência dos cursos para a Universidade do Brasil, a antiga Universidade do Rio de Janeiro, instituição que tinha iniciado suas atividades ainda em 1920 (OLIVEN, 2002).

De acordo com Oliven (2002), até então o Estatuto¹ cobria que as universidades poderiam ser oficiais (estaduais, municipais e federais), ou livres (particulares), de modo que deveriam contar com pelo menos três cursos dentre Ciências e Letras, Educação, Medicina ou Engenharia. As faculdades, afinal, seriam interligadas por vínculos administrativos, com reitoria própria, o que consolidou assim sua existência em termos jurídicos. Vale lembrar a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), no ano de 1937, que além de ser a favor

¹ Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, que poderá ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

de uma universidade pluralista foi de encontro ao autoritarismo educacional. No mesmo ritmo, surgiram pelo país várias associações estudantis e centros acadêmicos em muitas instituições. O ano de 1945 trouxe o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o capitalismo Americano ganhou muito impulso no Brasil (LEITE, 2010).

A partir do fim da Segunda Grande Guerra Mundial, houve mudanças e o Brasil também foi palco de transformações, como as expansões significativas na Educação Superior, principalmente, quanto ao número de instituições e docentes, embora a evasão fosse um dos problemas de maior relevância naquele momento, com índices elevados (RIBEIRO, 2010). Vários órgãos especializados foram criados, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 e a CAPES em 1951 (SOLDÃO, 2017).

Foi nesse intervalo (1946 – 1951) que também ocorreram parcerias pública (Executivo) e privada (IES), com objetivo de popularizar a educação superior em território nacional, e foram criadas as IMES. No intuito de cobrir as demandas de qualificação no interior do país, a servir de modelo para as seguintes, a primeira IMES fundada no mesmo ano de 1951, em Franca-SP (QUEIROZ, 2014).

O interior de São Paulo se desenvolveu na década de 1960, de forma que a ampliação dos setores industriais e a infraestrutura aceleraram seu crescimento, fazendo dessa região uma das mais ricas do país. O anseio por qualificação promoveu um momento conveniente à expansão das IMES, incentivado pelos poderes locais.

Na mesma década de 1960, foi possível observar um processo de movimentação acadêmica, de maneira que transgrediram os limites da universidade e foram criados diversos Centros Populares de Cultura (CPC), inclusive, o do Rio de Janeiro em 1961 (GARCIA, 2004).

A origem das IMES como uma forma de educação superior naquele contexto e momento, de maneira que, por meio de uma geração estudada, seria possível o crescimento regional. Conforme Lucchesi:

As IMES apresentam crescimento de 2,8% entre 1974 e 1998. A partir de então, ocorre uma queda abrupta, parcialmente compensada até 2000, o que pode ser atribuído, em parte, à LDBN n. 9.394/96, que determina, no artigo 11, inciso V, que os municípios só poderão atuar nos níveis de ensino médio e superior, se atendidos plenamente a

educação infantil e o ensino fundamental, devendo dispor de outros recursos, além do percentual de 25%, vinculado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988). As mudanças na legislação possibilitaram a criação de IMES, a partir do início da década de 1950. Embora pareça que houve decréscimo no número de IMES no Estado de São Paulo, elas não desapareceram, mas adaptaram-se às alternativas oferecidas pela legislação vigente (LUCCHESI, 2011a, p. 10).

O processo de interiorização das IMES se fez marcante nas localidades que não possuíam outro tipo de educação superior disponível. Atualmente, 26 IMES estão localizadas em São Paulo e foram essenciais nesse processo. O sucesso da expansão foi favorável às metas dos governos, além de terem atendido às necessidades de parcela de jovens e adultos da grande massa das classes médias, que almejam ascensão proporcional à elevação do nível educacional (LUCCHESI, 2011a).

O traço histórico que chegou até as IMES tem relação com a história das próprias IES no Brasil, tema a ser abordado na sequência, ao considerar as características das políticas públicas em cada Governo Federal, como se observa na sequência.

1.1 Organização das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil

Este texto contempla a apresentação das IES no Brasil, de modo a organizar um traço histórico acerca das características dessas instituições, sua transformação conforme a legislação e as práticas políticas do Governo Federal.

No começo da intensa década de 1960, após uma tramitação de 14 anos, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 4.024/1961). Na prática, não trouxe mudanças e gerou apenas a reafirmação do tradicionalismo na educação. As unidades passaram por uma forma de organização na qual ocorreu a coexistência de várias escolas voltadas ao aspecto profissionalizante, além do que se deixou permanecer a preferência pelo ensino ao invés do foco nas pesquisas. A nova Lei n. 4.024/1961 (Título IX art. 66-78) teve papel centralizador ao sistema superior, de forma que foi concedida maior autonomia de autoridade ao Conselho Federal de Educação, o qual passou a ter poder para fiscalizar as novas graduações e determinar suas grades curriculares mínimas (OLIVEN, 2002).

A República brasileira é constituída pela união das esferas municipais, estaduais e o Distrito Federal e possui como direitos fundamentais a cidadania, o pluralismo político e dentre outros elementos que norteiam a edificação da sociedade, a existência de respeito e a promoção da dignidade humana. Nesse liame, a CF/1988 (Artigo 208, inciso V) expressa que a educação deve ser incentivada, apoiada pela sociedade, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento dos exercícios de cidadão e a qualificação aos respectivos trabalhos. A educação é estratégica e se baseia nos princípios de igualdade de condição ao acesso e à continuidade na escola, sob organização colaborativa entre as esferas. Compete à União a organização do sistema de educação e suas fronteiras, assim como o financiamento das instituições públicas e federais (PILETTI, 2010).

Com função capacitada de forma a redistribuir e redirecionar estudantes, objetiva a existência de mais equidade nas oportunidades, ao manter o padrão mínimo qualitativo. No entanto, cabem aqui ponderações sobre como as IES atuam na formação dos indivíduos, inclusive se não acabam gerando o engessamento do conhecimento acadêmico ao incentivar uma educação voltada para a satisfação das necessidades do mercado de trabalho e ao incentivar a pesquisa e uma formação crítica.

A organização da LDBEN preconiza a responsabilidade de atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Estados e municípios adiante assumiram todos os mesmos aspectos, mas voltados à Educação Superior, que foi redefinido pela Lei n. 9.394/1996 (LDBEN/1996), Capítulo IV, art. 43-57 -, que consolidou todas as distinções de nível escolar, suas modalidades e finalidades.

A LDBEN (BRASIL, 1996) traz em seu bojo que a Educação Superior desenvolvida em instituições de nível superior; possui diferentes graus de variação e especialização, como o bacharelado, a licenciatura e o tecnólogo, adicionados os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado; é aberta àqueles que tenham finalizado o Ensino Médio comum ou supletivo equivalente e, afinal, tenham sido aprovados nos processos seletivos que regulamentam essas admissões.

Para Lucchesi (2011a) as universidades devem ser locais de transformação, não somente de elevação intelectual, mas também, de

questionamentos sociais. As universidades podem ser locais de transformação da realidade de todas as pessoas.

Conscientes de que as universidades da forma que são conhecidas atualmente constituem um “espelho” do modelo de instituições de ensino Europeu, especialmente da Itália, França e Inglaterra do início do século 13, pontua-se que as IMES tiveram origem como instituições isoladas, e a maioria não se desenvolveu de forma a se reunir e tornarem-se em universidade (LUCCHESI, 2011a).

Buscou-se apoio metodológico e operacional no estrangeiro, por meio de visita técnica nas universidades europeias e, posteriormente, nas universidades norte-americanas, além do incentivo à vinda de professores, que as políticas brasileiras encontraram um percurso a seguir e aprimorar (ARAÚJO, 2012). Porém, é preciso compreender que a realidade desses países, tanto na educação quanto no contexto social, é diferente da existente no Brasil, o que gerou incongruências inclusive nas IES e nas IMES.

A normatização atual do amplo sistema encontrado na Educação Superior no Brasil está formalizada na CF/1988, assim como na LDBEN/1996, expandida por conjuntos de decretos e portarias complementares no decorrer dos anos. A LDBEN/1996, em seu artigo 44, assegura variados cursos e programas, de graduação à pós-graduação *lato sensu* (programas de especialização) e *stricto sensu* (Mestrados e Doutorados), conforme o Ministério da Educação (MEC).

Comumente conhecidas por IMES, seguem as mesmas normativas impostas às instituições públicas: a contratação do quadro de docentes ocorre por meio de concurso, promovem seus próprios vestibulares e estão sujeitas à avaliação da Secretaria Estadual de Educação, além de seguir as normativas federais. O diferencial está em sua forma de arrecadação necessária ao funcionamento, pois uma parte do custeio vem do orçamento municipal, a outra parte é obtida com recursos da cobrança de mensalidades e outras taxas (UNIFIMES, 2021).

Conforme a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2019)², esse modelo de ensino surgiu a partir da necessidade de elevar o nível de estudo em regiões mais longínquas, que demandam certa qualificação de seus trabalhadores, mas que se encontravam distantes dos centros urbanos. Assim, no decorrer deste trabalho, será entendida a razão da popularidade de tal modalidade nos interiores e o quanto ela pôde abranger a educação superior brasileira.

A Lei n. 9.394/1996 delimita a essência das instituições de educação e as classifica em duas categorias administrativas: as públicas e as privadas. As instituições privadas se entendem em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Segundo Brasil (1996), as IMES possuem a capacidade de autofinanciamento da iniciativa privada, ao assegurar o princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, apesar de atualmente vários pontos já terem sofrido alteração. Ao mesmo tempo, definiu que os recursos públicos seriam destinados à escola pública, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas em forma de bolsa, em casos especiais como insuficiência de recursos e falta de vagas ou cursos regulares na rede pública.

A divisão normativa, segundo Sguissardi (2015), o INEP apresentava os dados segundo o que disciplinava a lei, ao considerar como IES públicas (federais, estaduais e municipais) e IES privadas (confessionais e comunitárias), ou seja, sem fins lucrativos; e particulares, estas últimas com o propósito de lucro.

Quanto à organização acadêmica da instituição, ela pode ser uma faculdade quando a instituição se inclui enquanto organização equiparada ao que preleciona o Decreto-lei n. 5.773/2006; centro universitário quando a instituição possui autonomia para a criação de cursos e o contingente de número de vagas, tem por obrigação a manutenção de um terço de mestres ou doutores, e um quinto de todo o corpo docente precisa estar em tempo integral; universidade que tem autonomia inclusive para a criação de *campus* fora do

² SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **5 coisas que você precisa saber sobre o modelo municipal de Ensino Superior**. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/5-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-modelo-municipal-de-ensino-superior/#:~:text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20municipais%20de%20Ensino,avalia%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

próprio estado de origem; o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia se equipara a uma universidade tecnológica, e o Centro Federal de Educação Tecnológica tem sua equiparação a um centro universitário (BRASIL, 2006).

Todas essas estruturas evidenciam a complexidade do sistema de ensino brasileiro, devido à existência de diversas competências e atribuições segundo o que preleciona a própria lei que as regulamenta. A organização determinada pela legislação nacional foi alterada e reorganizada no decorrer dos anos. As IES de educação superior, após a alteração feita na LDBEN/1996, passaram a ser de responsabilidade do Governo Federal, o que determinou para as IMES um árduo caminho a ser desenvolvido para que estas pudessem continuar a existir mantidas pelos municípios.

As mudanças ocorridas em relação às competências e às atribuições das IES e das IMES nem sempre tiveram como escopo a qualidade da educação, mas apenas uma ótica política de cada Governo Federal e Estadual, o que deixou de lado a importância da pesquisa e da formação crítica e cidadã dos universitários e gerou benesses no campo dos interesses políticos e econômicos. Isso tudo em uma formação que tem por escopo uma educação voltada para a profissionalização e para a satisfação do mercado de trabalho, seja no campo (agronegócio) ou na cidade (indústrias e grandes empresas comerciais).

Mesmo mantidas pelos municípios, as IMES seguem as normativas do Governo Federal. Assim, no decorrer do presente estudo, é relevante que sejam destacadas as políticas nacionais que orientam a educação superior no Brasil.

1.2 Principais Documentos que Normatizam a Política da Educação Superior nos Períodos de FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro

Com objetivo de apreender o movimento que determinou a condição atual das IMES, investigamos a implementação das políticas educacionais na educação superior no Governo FHC (1995-2002); após isso, foi analisada a educação superior no Governo Lula (2003-2010), Governo Dilma (2011-2016), Governo Temer (2016-2018) e Governo Bolsonaro (2019-2022). Essa reflexão é necessária para entender as condições sob as quais as ações do Estado determinam a expansão da educação superior.

Para Marx (2010, p. 74), “o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem prevalecer seus interesses comuns e em que se resume toda a sociedade civil de uma época”. Faz-se aqui importante citar que o conceito de Marx parte de uma concepção mais crítica acerca do Estado, considerando os governantes como classe dominante, que faz valer sua vontade e interesses sobre o povo.

Gramsci (1989, p. 331) contemplou o entendimento de que “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”.

Minto (2006, p. 25) assinala que “o Estado é uma instituição que nasce como produto das relações de classes, cujas bases são as relações de produção, fazendo com que o desenvolvimento da civilização, a partir de então, se opere numa constante contradição”. Por isso Minto (2006, p. 37) afirma que o “Estado moderno surge, então, como estrutura totalizadora de comando político do capital”.

Dentro dessa estrutura de Estado, há a garantia de educação, prevista no artigo 205 da CF/1988, em que a responsabilidade é socializada entre família, sociedade e Estado. Sobre a educação no Estado, no período após a CF/1988, pontua-se o que preleciona a Lei Maior do Brasil:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 113).

Para que haja melhor prestação educacional, o Poder Constituinte Originário, além de garantir a educação como um direito, distribuiu a responsabilidade em prestá-la aos entes federativos: União, estados, Distrito Federal e municípios, cada um com seu nível de ensino e respectivos financiamentos, tal como previsto no artigo 211 da CF/1988. “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, p. 114).

Há normas infraconstitucionais que caracterizam a educação, os respectivos legitimados a prestá-la e os atinentes financiamentos, tais como: Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9.394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069/1990), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005/2014) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Decreto nº. 591/1992) e Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (BRASIL-MEC/2013). De tal modo, a garantia à educação configura-se um direito interno e internacional.

Dessa forma segundo documentos legais, “A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence” (BRASIL, 2013, p. 34).

Ao se ponderar acerca de aspectos que envolvem o tema, cabe aqui analisar as políticas da educação superior a partir da continuidade entre os governos e considerar a base de que partiram, respectivamente. É relevante pontuar, inclusive, a proposta política dos últimos cinco presidentes da República e como ela influencia na área da educação.

Ao reconhecer que o desenvolvimento do sistema em questão não depende somente de políticas direcionadas, mas também de determinados “tensionamentos” sociais, compreendem-se suas manifestações e suas ausências em diferentes tempos (DURHAM, 1999). Desse modo, ajusta-se a compreensão de que é importante observar como as políticas de cada governante se traduzem no campo da educação superior no Brasil.

Conforme Sguissardi (2015), as primeiras medidas do chamado “ajuste neoliberal”, em 1997, visavam ao enfraquecimento das participações sociais-públicas para que houvesse fortalecimento privado e aconteceram paralelas à mercantilização dos âmbitos da educação superior.

Quando se entra na questão da atuação do Estado e o ajuste neoliberal, tem-se o entendimento de Peroni (2012, p. 21) de que “O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado. [...]”.

A política neoliberal busca reduzir a alocação de verbas públicas, o que tornou o Estado menos participativo no contexto do favorecimento aos movimentos sociais, com o objetivo de tornar as áreas mais lucrativas, com a privatização sendo uma das principais ações, como é o caso da educação superior. Como ação central Lima acrescenta ainda que (2019, p. 518-519): “É

neste quadro mais amplo de profundas alterações orientadas pela articulação entre ajuste fiscal, pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e ataque aos direitos sociais que está inscrita a contrarreforma da Educação Superior. [...]”.

Esse avanço econômico considerado pelo neoliberalismo é, segundo o entendimento de Lima (2019), um retrocesso social em que o Estado se exime de equilibrar a balança das desigualdades. Com isso, facilita o seu domínio em relação aos menos favorecidos que ficam à mercê de uma oportunidade que se distancia, tanto no contexto da educação superior quanto de outros direitos em que o Estado precisa atuar como mediador.

Comportamento semelhante, décadas após, teve o Governo Temer a partir de 2016, em termos de economia o ajuste também desregulou e flexibilizou as condições de trabalho, além de ter iniciado várias privatizações na seguridade social. Tais fatos serão analisados em momento oportuno.

Durante esta pesquisa, como o desmonte das ações governamentais focadas no público e no social são acompanhadas por transferência de responsabilidade aos setores privados. Os resultados dessa prática logo se tornam evidentes na economia e, conseqüentemente, em todo o sistema educacional.

1.2.1 Política de Educação Superior nos Governos FHC (1995-2002)

Este item traz as políticas de educação superior executadas nos dois mandatos do então Presidente FHC, ao considerar o período de oito anos (entre 1995 a 2002). O primeiro mandato aconteceu de 1995 até 1998 e, após a reeleição, seguiu com o segundo mandato entre os anos de 1999 até 2002. Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi um dos primeiros presidentes após o período da Ditadura Militar.

Depois do período da Ditadura Militar (1964-1985), em 1990, o Brasil teve como Presidente eleito pelo voto direto do povo Fernando Collor de Mello, o mais jovem Presidente do país. No entanto, cumpriu apenas dois anos de mandato e, em 1992, foi cassado pelo Congresso Nacional. Após a cassação de Collor, Itamar Franco, que era o Vice-presidente, assumiu a Presidência da República, que nomeou como Ministro da Fazenda o Sociólogo Fernando Henrique

Cardoso. Tal período foi caracterizado pela criação de uma política de estabilização financeira, denominada Plano Real, que conseguiu frear os processos hiperinflacionários, heranças da década de 1980 (CHACON; CALDERÓN, 2015).

Segundo Cunha (2003); Frigotto; Ciavatta (2003), o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) conseguiu eleger para a Presidência da República, no ano de 1994, o então Ministro da Fazenda para o qual foi atribuído o sucesso do Plano Real, com a drástica redução da inflação.

Ao trazer a realidade desse processo de mercantilização da educação superior, tem-se que:

Observou-se, então, que a participação do capital privado na educação superior brasileira não é algo recente, pois remonta ao período da Primeira República com a constituição das primeiras faculdades particulares de caráter isolado, além de cursos independentes e de iniciativas confessionais católicas. Contudo, percebe-se um vigor maior do processo a partir dos anos de 1990 com o aval das políticas governamentais e do maior empresariamento das IES privadas (DINIZ et al., 2021, p. 14).

Este empresariamento das instituições e da educação superior no Brasil, citada por Diniz et al. (2021), traz à tona um retrocesso social, em que o Estado passa a se desvincular da compreensão acerca da importância de sua participação para o equilíbrio das oportunidades e das efetivas políticas públicas para a educação superior, no que se relaciona ao acesso e permanência de todas as camadas da população, que assegure o direito educativo e social e não apenas buscando tornar o Estado mais forte e lucrativo.

Nesse sentido, cabe aqui trazer o entendimento de que:

[...]. Em outros termos, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social, que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis cada vez mais insignificantes, posto o caráter semiprivatizado do Estado (MANCIBO et al., 2015, p. 47).

Sguissardi (2006) aponta que as políticas implementadas por FHC se alinhavam às praticadas por organismos multilaterais internacionais, tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). Dentre as medidas, aponta que o Brasil deveria: i) privatizar empresas e serviços públicos; ii) deixar o mercado autorregular-se; iii) fazer o ajuste fiscal; iv) incentivar a expansão das matrículas na educação superior privada; v) políticas para avaliar e controlar a

qualidade produtiva, dentre outros. Em suma, reforma administrativa, reforma fiscal, previdência social e privatização.

Ao discorrer sobre o processo de privatizações ocorridos no Brasil, Boito Júnior (1999) pontua que, na década de 1990, os governos tinham interesse de reduzir gastos sociais, bem como tinham suas políticas embasadas nos princípios neoliberais da privatização, ou seja, da redução da participação do Estado na vida da sociedade.

Com intuito de alcançar as metas e a fim de dar um aspecto menos burocrático para a administração federal, FHC estruturou a reforma administrativa gerencial, aliada às tendências de mercado, tal como se observa:

No primeiro mandato do governo FHC (1995-1998), a reforma do modelo de administração pública para administração gerencial simbolizou uma resposta pragmática do Estado à política econômica mundial. A filiação do governo FHC ao modelo gerencial foi oficialmente anunciada no documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Em linhas gerais, esse documento esclarece quais são os objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Em seu conteúdo, destaca-se a crítica ao modelo de administração baseada em princípios racionais e burocráticos (TAVARES et al., 2011, p. 76).

Segundo Bresser Pereira (2001), a “Era FHC” constituiu um processo de transição em que se buscou transformar a administração pública burocrática, rígida e, na maioria dos casos, ineficiente, de modo a torná-la uma forma de administração pública mais eficiente e flexível voltada para o atendimento dos cidadãos como clientes.

Quadro 5 – Modelos de Administração segundo Bresser-Pereira

	1821-1930	1930	Períodos
Sociedade	Mercantil-Senhorial	Capitalista Industrial	Pós-industrial 1945
Estado (política)	Oligárquico	Autoritário	Democrático – 1985
Estado (administração)	Patrimonial	Burocrático	Gerencial - 1995

Fonte: Bresser-Pereira (2001)

Como se pode observar, o quadro 5 apresenta diversos modelos de administração. No entanto, o capítulo deste trabalho teve como principal enfoque de análise o modelo gerencial da “Era FHC”. No entendimento de Bresser-Pereira (2001), a Reforma Gerencial ocorrida em 1995 foi construída com base

nas dimensões institucional, cultural e de gestão. Todas as medidas foram desenvolvidas pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), a fim de possibilitar uma administração flexível e eficiente sob o olhar capitalista.

Ademais, segundo Bresser-Pereira (2001), as principais atribuições do MARE eram: implementar os projetos do Plano Plurianual (PPA), transformar órgãos públicos em agências executivas, privatizar as estatais, diminuir a abertura de concursos públicos e bater a meta fiscal. Isso aponta para uma forma de gerenciamento político voltado para uma eficiência, que se percebe no meio empresarial e que, nem sempre, condiz com a realidade de uma sociedade com inúmeras demandas sociais (GIMENEZ, 2017).

Os períodos de FHC na Presidência da República vão de 01/01/1995 a 31/12/1998 e 01/01/1999 a 31/12/2002 e tiveram como enfoque a criação e o fortalecimento das políticas educacionais, dentre elas, algumas voltadas para a educação superior, observados dois grupos: a criação de políticas públicas e o fortalecimento de programas federais.

Criação de políticas públicas: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame nacional de Cursos (PROVÃO); Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Mãos à obra, Brasil e Avança Brasil.

Fortalecimento de programas federais: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa TV Escola; Programa nacional de Informática na Educação (PROINFO); Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Plano Nacional de Educação (PNE).

Importa salientar que o presente capítulo não se debruça em análises minuciosas sobre todas as políticas públicas do Governo FHC, mas sim analisa duas “Mãos à obra, Brasil!” e “Avança Brasil”, já que o grau de importância dessas propostas contribuirá teoricamente para a presente pesquisa.

Na proposta do Governo Federal ao Programa “Mãos à obra, Brasil”, há no capítulo III seis metas prioritárias: i) Agricultura; ii) Educação; iii) Emprego; iv)

Saúde; v) Segurança; e vi) Habitação. Assim, no decorrer deste estudo, o momento é de análise sobre a meta da educação.

Naquela época histórica, a educação superior tinha uma fatia do orçamento do MEC que girava em torno de 70% a 80% para atender tão somente a 22% dos jovens matriculados nesse nível de ensino. Por esse motivo, uma das bandeiras de FHC foi rever essa modalidade, tal como se observa:

A política para o ensino superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam. Um programa deste tipo deve prover recursos suficientes para que as escolas possam se adaptar às novas exigências, realizando uma correção gradual dos orçamentos atuais. Uma política como esta estimulará uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, hoje existente, para generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. (CARDOSO, 2008, p. 50).

A intenção do Governo Federal de controlar e condicionar o processo quantitativamente por meio de avaliações de desempenho, de forma a condicionar o repasse de verbas a tais avaliações e ao quantitativo de formandos.

Esse programa trouxe políticas para a educação tanto pública quanto privada, uma vez que grande parte dos estudantes buscaram esse último setor educacional, como se observa:

Fixação de critérios transparentes e objetivos para a distribuição de auxílio federal às instituições comunitárias, condicionando-a a um sistema de avaliação de qualidade. • Reformulação do crédito educativo, condicionando-o a um sistema de avaliação da qualidade do ensino, incluindo as escolas particulares que queiram aderir a esse sistema, e avaliação da relação custo-benefício. [...]. O desenvolvimento científico e tecnológico do país é indispensável para alcançar a nova organização econômica e social que almejamos. Mais e melhores laboratórios de pesquisa, dentro e fora da universidade, são condições indispensáveis. Mais e melhores cientistas e tecnólogos de alto nível são fundamentais [...]. (CARDOSO, 2008, p. 60).

Mesmo a proposta parecendo trazer em seu bojo a solução de todos os problemas da educação brasileira, havia segundo Cardoso (2008) a compreensão de que não seria possível solucionar todas as demandas e resolver todas as falhas da educação, no Brasil, somente com algumas medidas. Seria necessário um longo processo de transformação para alcançar a melhoria efetiva da educação.

No entendimento de Padilha (2017), o programa “Mãos à obra, Brasil!” trouxe a certeza de que a educação brasileira, em todos os níveis, necessitava de mudanças, com a atuação estatal voltada para uma intervenção mais efetiva, porém, previa-se que muitos outros programas e atividades necessitam ser considerados, para a efetiva transformação da educação brasileira.

Cabe aqui considerar que FHC, em seu programa “Mãos à obra, Brasil!”, realizou a intervenção do Governo Federal em busca da melhoria da qualidade da educação superior, tanto nas instituições públicas quanto privadas e ainda prosseguia com o objetivo de:

[...]: • implantar um sistema de avaliação das universidades brasileiras de forma a estimular a produção acadêmica coletiva e individual dos professores. • Eliminar os entraves burocráticos ao desenvolvimento da universidade, [...]. • Modernizar os laboratórios de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, estimulando o estabelecimento de vínculos claros com a comunidade. • Implementar atividades de extensão universitária e prestação de serviços à comunidade. • Eliminar o desperdício e a capacidade ociosa. • Estimular a criação de cursos noturnos. • Reformular o sistema de autorização para a criação de estabelecimentos e cursos, fixando critérios objetivos para distribuição de auxílios às instituições comunitárias, condicionados à avaliação da qualidade. • Implementar e reformular o crédito educativo, relacionando-o a uma avaliação da relação custo-benefício e estabelecendo critérios de ressarcimento de acordo com os princípios de equidade. • Apoiar a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico nas universidades e nos institutos de pesquisa, estimulando seu potencial de contribuição para o conhecimento da realidade brasileira e o avanço do país. • Estimular e racionalizar o sistema de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior no Brasil e no exterior de acordo com as necessidades do desenvolvimento do país, assegurando o seu aproveitamento (CARDOSO, 2008, p. 60).

Ao analisar as propostas para a educação superior, percebe-se que a simples tentativa de controlar o sistema educacional não é a real solução para a qualidade da formação na educação superior. De fato, são necessárias ações de incentivo, expansão da pesquisa e de valorização dos professores, pois não se faz aceitável utilizar as universidades voltadas para práticas mercantis, afinal o que deve regular o ensino universitário é a qualidade do aprendizado e não o lucro da instituição.

Nota-se uma agenda neoliberal para a educação superior, com a expansão das instituições privadas em 110.8%, durante o período do Governo FHC. Consequentemente, houve uma “mercadologização” universitária, já que o Estado manteve a titularidade dessa garantia de direito, tendo o MEC como

órgão fiscalizador. No entanto, delegou para as instituições particulares a execução do serviço e, como forma de controlar a “qualidade” dos cursos, implementou um sistema de avaliação onde os “melhores” terão um *ranqueamento* melhor (CALDERÓN, 2000).

Cunha (2003) cita que os setores de oposição criticaram a transformação do direito à educação em um serviço lucrativo, por representar, com essas políticas educacionais, a mercantilização da educação no país e a redução das possibilidades de acesso das classes menos favorecidas economicamente. Esse processo gera, indubitavelmente, dificuldades de acesso para os estudantes mais pobres, que precisam pagar por um alto custo da educação superior.

O Ministro da Educação de 1995-2002, Paulo Renato de Souza, foi o dirigente do congelamento dos recursos à área, ação corroborada por não criar nenhuma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) durante os dois mandatos de FHC (1995-2002). Ao mesmo tempo, promovia o encaminhamento do necessário,^{3,4} à legalização do “comércio” da educação superior. Nas palavras de Sguissardi:

[...] Nisto seguia à risca as recomendações do Banco Mundial que, mediante três documentos – *Financing education in developing countries – An exploration of policy options* (WORLD BANK, 1986), de 1986; *Higher education: the lessons of experience* (WORLD BANK, 1994), de 1994; e *The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*, (WORLD BANK, 1998) – disseminava algumas “teses” que respaldariam as ações de governos dispostos a dar consequência ao ajuste neoliberal no campo educacional (SGUISSARDI, 2015. p. 873).

Com que FHC conduzia as questões da educação no Brasil, especialmente no que se refere à formação universitária no país, tinha bases neoliberais e se lançava ao encontro dos interesses de organismos multilaterais com foco no econômico, como é o caso do Banco Mundial.

Estão presentes nos três documentos: a defesa do projeto de maior investimento na educação básica do que na superior (14 anos após foi revisto e indeferido); uma análise extensa acerca da crise universitária e dos supostos

³ BRASIL. **Decreto n. 2.207**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 15 de abril de 1997.

⁴ BRASIL. **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 19 de agosto de 1997.

fundos públicos excedentes à educação superior, sobretudo às universidades que seguiram metodologia europeia, especialmente, a francesa; e finalmente, a corroborar com os projetos precedentes, os quais tinham o intuito de promover diferenciação do ingresso nas IES, ao diminuir custos internos e abrir portas à busca de capitais de incentivo nos setores privados. E, assim, houve redução em quase metade dos recursos para elas destinados, antes 0,91% do Produto Interno Bruto (PIB), para 0,54% no período 1995-2002 (SGUISSARDI, 2015).

Vista a descentralização da Educação e a dificuldade da União em acompanhar todos os desmembramentos, compreende-se que a responsabilidade de coordenação desse sistema dependia de instrumentos-chave, tais como: legislação favorável; incentivo à ação estadual e municipal por meio de auxílios; boa comunicação entre os setores, conselhos e uniões competentes.

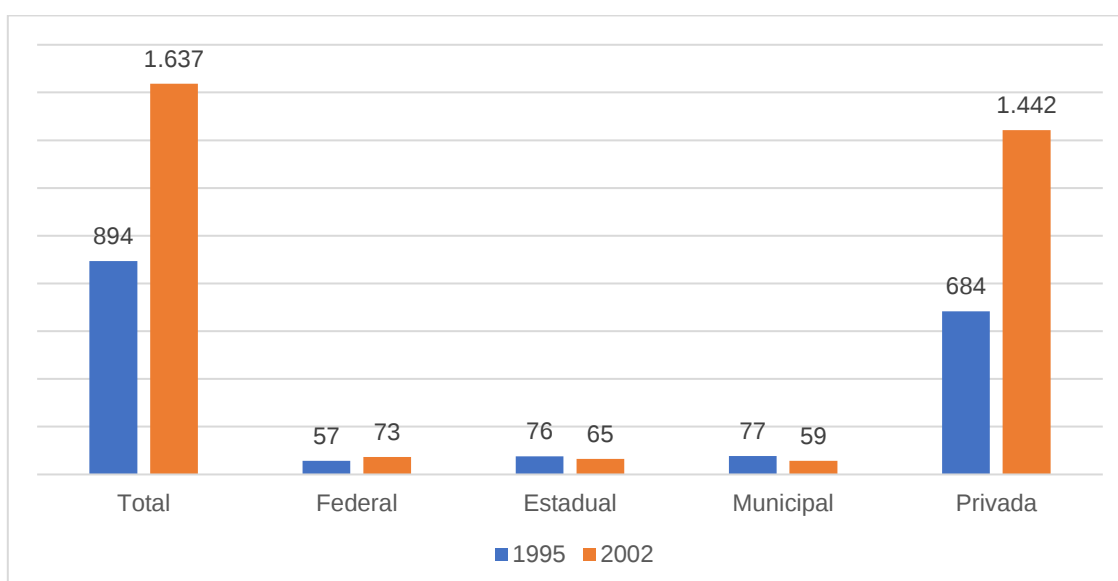
Ao visualizar o ocorrido durante a era FHC, esboça Cunha (2003) que, nesse período, dava-se destaque econômico para a educação, com base em uma política neoliberal que desconhecia a necessidade de incentivar o progresso científico e tecnológico para o aprimoramento da educação superior.

Segundo Cunha (2003, p. 39), “[...]. A proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que ‘precisaria ser revista’, silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior”.

Todo esse processo de mercantilização das IES ocorrido durante o Governo FHC gerou um contingente de instituições de educação superior em todo o Brasil que vislumbraram a quantidade de alunos e o preço a ser cobrado por aluno em detrimento da qualidade do ensino e do incentivo à pesquisa.

Essa assertiva pode ser compreendida com maior clareza no momento em que se observa, no gráfico 3, o quantitativo de IES públicas e privadas durante o Governo FHC segundo os dados encontrados no INEP:

Gráfico 3 – Número de IES durante o Governo FHC (1995-2002)



Fonte: INEP (2021).

Os dados apresentados no gráfico 3 mostram a expansão de 83,1% no número de IES no Governo FHC, período em que predominou o crescimento do número de IES privadas, o qual dobrou nesse intervalo de tempo, uma expansão de cerca de 110,8%. O número de IES federais aumentou no período analisado, porém em menor escala, atingindo 28,1%, com retração do número de IES estaduais e municipais. Desse modo, o que se observou no período do referido Governo foi o aumento do mercado de IES privadas e da captação de alunos, independente da qualidade do ensino oferecido.

Esse processo de mercantilização das instituições de educação superior no Brasil foi discutido por Nunes e Braga (2016) ao pontuarem que:

A universidade tem perdido seu espaço de discussão crítica, de sistematização e difusão da ciência e da cultura elaborada, para responder aos interesses capitalistas, a gosto do neoprodutivismo, via empresariamento do ensino, respondendo aos apelos mercadológicos da conjuntura mundial (NUNES; BRAGA, 2016, p. 69).

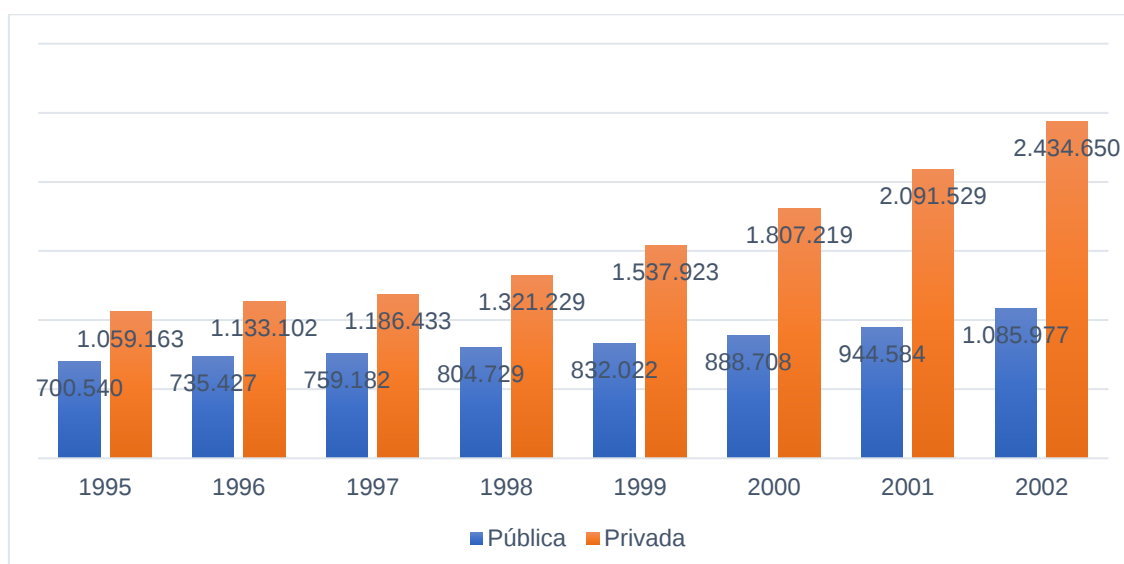
Ao tratar sobre esse processo de mercantilização ou de empresariamento da educação superior, no Brasil, eram trazidas como produtivas as instituições com melhores resultados econômicos e não melhores resultados no contexto da pesquisa, construção de conhecimento e aprimoramento do saber dos universitários. Assistiu-se, assim, a um desmerecimento do saber universitário

em favor do dinheiro e do retorno do investimento dos empreendedores em uma educação industrial.

Com relação às IMES, percebe-se que houve uma diminuição entre 1995 a 2002, uma vez que em 1995 havia 77 e, em 2002, o número caiu para 59. Isso se deve, dentre outros fatores, ao processo de mudança na natureza jurídica municipal para estadual.

Importante ainda se observar o demonstrativo do gráfico 4, em que se evidencia o quantitativo de matrículas nos cursos presenciais no período de FHC (1995-2002) nas instituições públicas e privadas.

Gráfico 4 – Número de matrículas nas instituições públicas e privadas (1995-2002)



Fonte: INEP (2021).

Esses dados foram obtidos do Censo da Educação Superior do período da gestão de FHC. Com essas informações, nota-se a evidente expansão das matrículas nas instituições privadas em detrimento das instituições públicas. Consequência da mercantilização desse setor, uma vez que o Presidente FHC incentiva a educação superior privada, haja vista os altos custos desse setor para o Estado. Por isso, conforme o gráfico, as matrículas nas universidades públicas passaram de 39,8% para 9,5% do total no Brasil.

É importante salientar que essa mercantilização da educação superior trouxe também um processo de valorização unicamente do diploma e não do conhecimento, ou seja, ter um diploma universitário torna-se mais importante do

que ter o conhecimento que a universidade pode oferecer. O que se assistiu foi a uma deturpação do efetivo objeto das IES, que seria de oferecer uma educação superior de qualidade e uma formação que permitisse o aprimoramento do saber do estudante.

Ristoff (2011), a título de esclarecimento, afirma que a expansão é definida pelo crescimento do sistema de ensino e a democratização é a criação de oportunidades que assegurem o acesso dos jovens filhos da classe trabalhadora à educação superior, preferencialmente pública. Por esse motivo, FHC o expandiu, mas Lula o democratizou, tal como se observará no decorrer deste trabalho.

Para Sguissardi (2015, p. 881) a política de expansão da educação superior “[...] para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação”.

Para isso, FHC orquestrou a “maior privatização na América Latina e está entre os cinco países com maior índice de privatização no mundo, se considerados o número de Instituições de Ensino Superior (IES) e o percentual de matrículas” (SGUISSARDI, 2006, p. 1028). Todavia, é preciso questionar se o que se passou a oferecer foi acesso à educação superior para todos ou, simplesmente, a oferta de diplomas para todos que pudessem pagar.

Esse acesso a uma IES privada que ofereça oportunidade de fazer parte da educação superior e não de um ensino de qualidade pode ser observado com o aumento das matrículas nas instituições privadas as quais, acima de tudo, buscam a captação de “clientes”.

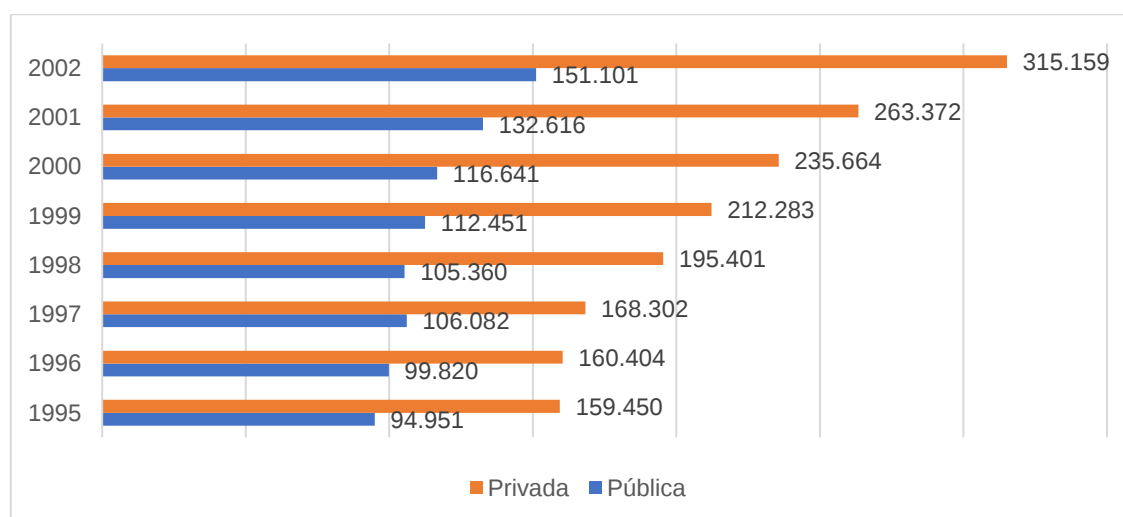
Sguissardi (2015) ainda pontua que, no período 1994-2002, houve um aumento do total de matrículas no Ensino Superior da ordem de 109%. O do setor privado foi de 150%, percentual três vezes maior que o do setor público, de apenas 52%. Cabe registrar, ainda assim, que o principal aumento no setor público se deu nas instituições estaduais. O setor privado, que em 1994 concentrava 58% das matrículas, em 2002, já concentrava 70%.

Como bem explicitou Souza (2001, p. 17), a “democratização de oportunidades educacionais no ensino superior confundiu-se com a mera e

atropelada massificação de matrículas, com todo o cortejo de inconveniências [...] pelas quais, ainda hoje, se paga um alto preço”.

A seguir, o gráfico 5 apresenta o quantitativo de concluintes no mesmo período.

Gráfico 5 – Número de concluintes nas instituições públicas e privadas (1995-2002)



Fonte: INEP (2021).

Conforme observado no gráfico 5, em todo o período do Governo FHC houve um quantitativo superior de alunos concluintes nas IES privadas. Isso se deve a uma média de 70% a mais de ingressantes, ou seja, se as IES privadas possuem um quantitativo de 70% a mais das matrículas, logo, espera-se que o número de concluintes também vá seguir essa trajetória, tal como se observa no gráfico 3.

Embora em um primeiro momento, considera-se como um processo positivo o aumento de concluintes nos cursos de educação superior em todo o Brasil, levanta-se uma preocupação o fato de que essa realidade pode não ter relação com a qualidade do ensino ou do aprendizado, mas unicamente com o fato de que o estudante paga a sua mensalidade e, conseqüentemente, tem acesso à entrada e à saída da instituição, nem sempre com o conhecimento estruturado, mas como portadores de um diploma.

Assim, transcorreu toda a gestão do Presidente FHC que, segundo Brasil (1995), tinha como premissa a redução do papel do estado enquanto prestador de serviços, inclusive na educação, passa a ser o regulador e provedor, ou ainda,

o promotor dos serviços sociais como a saúde e a educação. É importante salientar que não ocorreu a promoção da igualdade social a partir do acesso às IES por todas as pessoas, mas deu-se apenas a promoção do Estado à corrida econômica da educação.

É o que se observa na análise seguinte:

No Brasil, os ataques ao ideário keynesiano colocaram-se, a partir de final dos anos 80, sob a forma de críticas ao chamado Estado nacional-desenvolvimentista. Não obstante a ausência de um Welfare State no país, a legislação trabalhista herdada da Era Vargas, a tradição intervencionista do Estado e, mais especificamente, os direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, constituíram-se alvos de violentos ataques. Com o processo inflacionário, ao final daquela década, o Brasil tornara-se objeto de pressão das agências financeiras internacionais no sentido da fixação de uma política de contenção dos gastos públicos e de reformas que levassem ao “enxugamento” do Estado. Foi nesse contexto que se colocou o tema da ingovernabilidade, o qual receberia maior atenção somente a partir de meados dos anos 90, quando Fernando Cardoso (sic) começa a justificar uma política de estabilização e sua cruzada no sentido de promover a “Reforma do Estado”. Foi também nesse quadro que se promoveu efetivamente a reforma da educação superior brasileira (RIBEIRO, 2000, p. 08).

Quando se analisa o texto acima, observa-se que a reforma da educação superior brasileira não se embasou na necessidade de qualificar o seu ensino, de gerar uma universidade transformadora e democrática com acesso igualitário para todos, mas em um processo de abertura econômica, de ganho de lucros por grandes investidores em nome do enxugamento da máquina do Estado. No entanto, o que se precisa analisar é que esse mesmo Estado era, e ainda é, o responsável pelo acesso à educação de qualidade em todos os níveis, inclusive no superior.

Para Chacon e Calderón (2015), a administração pública brasileira segue as recomendações de organismos multilaterais, a partir de um modelo de administração gerencial, a qual traduz na confiança limitada depositada no gestor público, gozando de relativa autonomia para alcançar as metas, pré-fixadas e controladas a posteriori através dos resultados ou seja, para Pereira (1996), esse tipo surgiu na segunda metade deste século, como resposta à crise do Estado; por ser uma estratégia de enfrentamento da crise fiscal, reduzir custos e tornar mais eficiente a administração quando os serviços são realizados pela iniciativa privada que se limita a regulá-las, somente intitulado, segundo

Brasil (1995), como Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Com relação à educação superior, Figueiredo (2005) aponta algumas previsões no PDRAE: corte de verbas, o que possivelmente pode sucatear as universidades; redução de concursos públicos para docentes e técnico-administrativos; ampliação de prédios e equipamentos; falta de incentivos à pesquisa e à extensão.

Docentes, técnicos-administrativos e pesquisadores passaram por um processo de desvalorização e as instituições privadas, enquanto organizações com fins lucrativos, geraram milhões em lucros enquanto sucatearam o ensino no campo da educação superior brasileira. Assistiu-se ao privilégio do dinheiro em detrimento do valor do ser humano.

O programa “Avança Brasil”, desenvolvido no segundo mandato presidencial de FHC, aponta as seguintes diretrizes para a educação superior:

[...] a política de expansão de vagas deve reduzir as desigualdades regionais na oferta de cursos, promover a diversificação dos procedimentos de acesso e da composição da oferta, contemplando cursos de curta duração, cursos regulares, cursos sequenciais, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação. Ampliar em quarenta por cento a matrícula nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior, alcançando 560 mil alunos no ano 2002, mediante a ampliação de vagas de acesso. Aperfeiçoar o sistema de avaliação da graduação, consolidando o Exame Nacional de Cursos (“provão”) e ampliando os indicadores de qualidade. Estabelecer um plano de apoio a cursos de extensão a fim de promover o desenvolvimento regional. (CARDOSO, 2008, p. 64).

Dentre as políticas públicas para a educação superior, ressalta-se o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1975, mas com uma nova roupagem na “Era FHC”. Esse programa tinha como objetivo conceder empréstimos, por meio da Caixa Econômica Federal, a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação. Esse programa não era a solução para o problema educacional, mas sim, um incentivo para o acesso e permanência na educação superior, por meio da concessão desse tipo de crédito. No entanto, em 1999, foi criado o Programa chamado Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para substituir o antigo CREDUC. Nome diferente, mas com características semelhantes (VITURI, 2019).

O FIES foi um programa do MEC, que possibilitou o acesso à educação superior para milhões de alunos, os quais, de outra forma, não teriam condições econômico-financeiras para pagar por sua graduação. Teve, assim, como objetivo financiar os estudantes e, com isso, gerou a promoção de um processo de mercantilização e empresariamento do nível superior de ensino (VITURI, 2019).

No que concerne à educação superior, Lima (2005) destaca algumas ações do Governo FHC: Lei n. 9.288/1996 (institucionalizou o programa de crédito educativo para estudantes carentes); Lei n. 10.207/2001 (disciplinou sobre a renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo); Lei n. 10.332/2001 (Institui mecanismo de financiamento para o Programa de Ciência e Tecnologia para o Agronegócio, Programa de Fomento à Pesquisa em Saúde, Programa Biotecnologia e Recursos Genéticos (GENOMA), Programa de Ciência e Tecnologia para o Setor Aeronáutico e para o Programa de Inovação para Competitividade).

Estabeleceram-se fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Fundos Setoriais) em 1999, ou seja, o fundo verde e amarelo que teve como foco incentivar parcerias entre universidades, centros de pesquisa e setor privado; Lei n. 10.168/2000 (instituiu contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação).

FHC fez a Reforma do Estado, apoiado pela burguesia e pelos organismos multilaterais internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (Bird) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, que tinham interesses econômicos no Brasil. Nesse período, ocorreram as privatizações e o sucateamento das instituições públicas, FHC entregou para grupos internacionais as estatais nas áreas de serviços essenciais, como a Companhia Vale do Rio Doce, a Telebrás e o Banespa (Banco do Estado de São Paulo), a telefonia, dentre outras importantes empresas públicas. Além disso, descentralizou funções básicas do Estado para o denominado setor público não estatal, principalmente, de atividades voltadas para educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Essa descentralização ocorreu por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, cujo principal expoente foi o então ministro Bresser-Pereira (VIANA, 2012).

A política de FHC foi embasada em um processo de benefícios estendidos aos empresários e no sucateamento do bem-público, sendo que a educação superior em toda a sua abrangência (estrutura das instituições federais; redução dos repasses para as universidades federais e redução da valorização e remuneração dos professores) foi prejudicada por uma política que beneficiava as pessoas com melhores condições socioeconômicas.

Na próxima seção, são abordadas algumas políticas públicas para a educação superior na gestão de Lula, presidente eleito com um viés socialista, combativo das políticas neoliberais de FHC.

1.2.2 Política de Educação Superior nos Governos Lula (2003-2010)

A educação superior no período entre 2003 e 2010, sofre a interferência de um governo voltado para políticas de cunho social. O Governo Lula trouxe também a valorização das instituições públicas de educação superior e, especialmente, promoveu formas para ampliação do acesso às universidades para os jovens de classes menos favorecidas econômica e socialmente.

Segundo a Folha de São Paulo (2002), após 22 anos de existência do Partido dos Trabalhadores (PT), três derrotas e oito anos de oposição quase sistemática a FHC (com críticas ao modelo econômico e ao legado na área social), o ex-torneiro mecânico Luiz Inácio Lula da Silva do PT, 57 anos, chegou à Presidência da República ao vencer o economista José Serra, 60 anos, duas vezes ministro de FHC e uma das principais lideranças do PSDB. Lula foi o primeiro líder de um partido de esquerda eleito presidente e, no cargo, o primeiro operário, o primeiro civil sem diploma universitário, com a promessa de resistir à expansão neoliberal perpetrada pelo antecessor.

Destaca-se que, nos mandatos do Governo Lula, vários programas foram implementados, na tentativa de expandir, consolidar o acesso dos estudantes à educação superior e avaliar os programas por meio dos seguintes instrumentos: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), PNE (2008 tratativas), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (2007), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2004), Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2004) e continuidade do FIES

(1999). No entanto, no decorrer deste trabalho serão abordados apenas alguns programas que vão ao encontro da temática desta pesquisa.

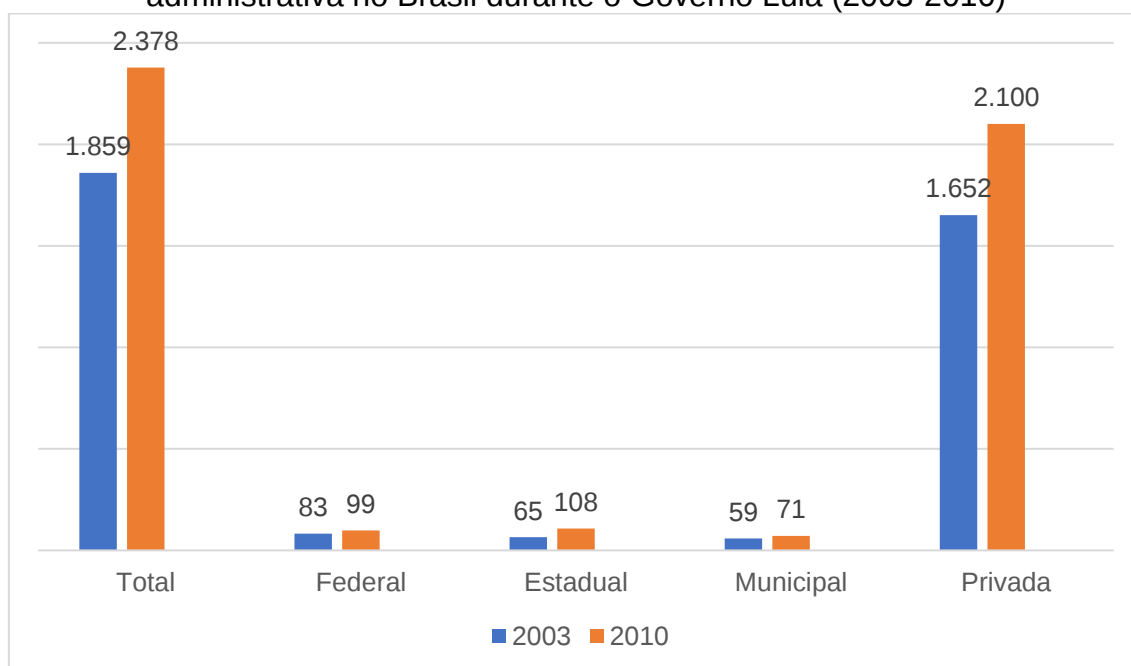
O primeiro mandato priorizou ações de expansão de vagas, e o segundo mandato ampliou os programas de acesso e de permanência na educação superior. O Governo Lula priorizou políticas de Inclusão na educação superior, ao utilizar ações afirmativas como uma das estratégias para a materialização dos programas (MACIEL, 2020).

De acordo com Calderón et al. (2011) Lula, no primeiro mandato, instituiu, por meio da Lei n. 10.861/2004, o SINAES e desconstruiu a política de ranqueamento das IES, até então vigente, para uma avaliação emancipatória fundamentada na autonomia universitária.

Esse sistema se alicerçou em uma concepção de avaliação, de educação global com a proposta de integração de vários instrumentos e diferentes momentos de aplicação. O sistema foi constituído de um ciclo de avaliação de três anos, nos quais alunos, cursos e instituições eram avaliados por três meios: o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) (CALDERÓN et al., 2011).

Frigotto (2011, p. 247) assevera que o Governo Lula tinha a intenção de expandir tanto as instituições públicas quanto as instituições privadas, quando pontua que: “Se, positivamente, tivemos na década um forte impulso em direção à criação de novas Universidades públicas, isso não alterou a tendência histórica de privatização. [...]”. No fim, o Governo Lula ficou marcado pela expansão das universidades e do número de matrículas. É o que se observa a partir do demonstrativo do gráfico 6:

Gráfico 6 – Número de instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil durante o Governo Lula (2003-2010)



Fonte: INEP (2021).

Ao fazer a análise do gráfico 6, percebe-se que houve um aumento de 27,9% entre 2003 e 2010 do quantitativo de IES. Observa-se que o número de IMES, objeto deste trabalho, cresceu 20,3% nesse mesmo período, ao passar de 59 instituições para 71.

Outrossim, Catani et al. (2006) sinalizaram para a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual tinha como objetivo conceder bolsas parciais e integrais em IES privadas e cadastradas no programa, para o acesso e permanência dos estudantes e, em contrapartida, as IES obtinham isenções federais a determinados impostos e contribuições sociais, conforme se observa na Lei n. 11.096/2005, no bojo de seu art. 8º:

Art. 8º A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão:

- I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;
- III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e
- IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970 (BRASIL, 2005, p. 3).

Para melhor compreender a importância do PROUNI, tem-se a ponderação de que esse programa é dirigido para estudantes egressos do

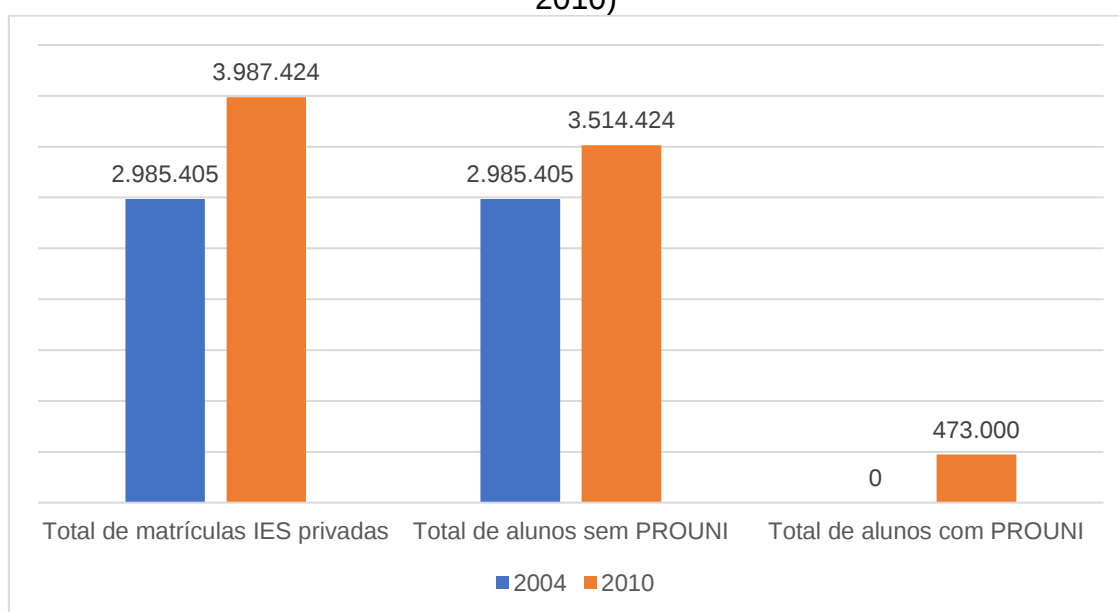
ensino médio da rede pública ou bolsistas integrais da rede particular com renda de até três salários mínimos, estudantes com deficiência e professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e Pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda (CASALI; MATTOS, 2015).

Segundo Maciel (2020), mesmo com o desenvolvimento de políticas de expansão de IES públicas, o governo em questão não alterou a lógica neoliberal que incentiva o acesso, em IES privadas. O financiamento de IES privadas com recursos públicos representou uma das expressões desse período (Governo Lula) na educação superior.

Carvalho (2006) critica o PROUNI, por fomentar a mercantilização da educação superior por meio do financiamento público. Com isso, conglomerados educacionais surgem como Anhanguera, Kroton, Pearson, dentre outras. Além disso, há pouca transparência do MEC no que se refere aos dados sobre o PROUNI. Faltam dados sobre a disponibilidade total de bolsas contratadas por IES; o valor de isenção de impostos e contribuições por IES, a quantidade de bolsas integrais e parciais efetivamente concedidas; taxa de evasão do programa; desempenho dos beneficiários (CATANI et al., 2006).

Apesar disso, conforme o gráfico 7, constata-se a relevância desse programa para o acesso dos estudantes:

Gráfico 7 – Número de matrículas em IES privadas com e sem PROUNI (2004-2010)



Fonte: INEP (2021).

Ao observar o gráfico 7, pontua-se que, no ano de 2004, havia 2.985.405 matrículas na rede privada de educação superior. Em 2010, esse número subiu para 3.987.424. No final do Governo Lula, em 2010, o número de alunos em instituições privadas foi de 3.987.424 para 473.000 bolsistas do PROUNI. Isso significa que, em 2010, houve um aumento de 1.002.019 matrículas no setor privado se comparado com o ano de 2004, dos quais 47% foram proporcionados pelo Programa de bolsas do PROUNI. Por isso, no gráfico, não aparecem, em 2004, alunos com bolsa do PROUNI, haja vista o fato de que seu início se deu no ano de 2005.

Nesse sentido, a partir da estrutura federal, Lima et al. (2008) apontaram que, por meio do Decreto nº 6.096/2007, o então Presidente Lula instituiu o REUNI, com objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

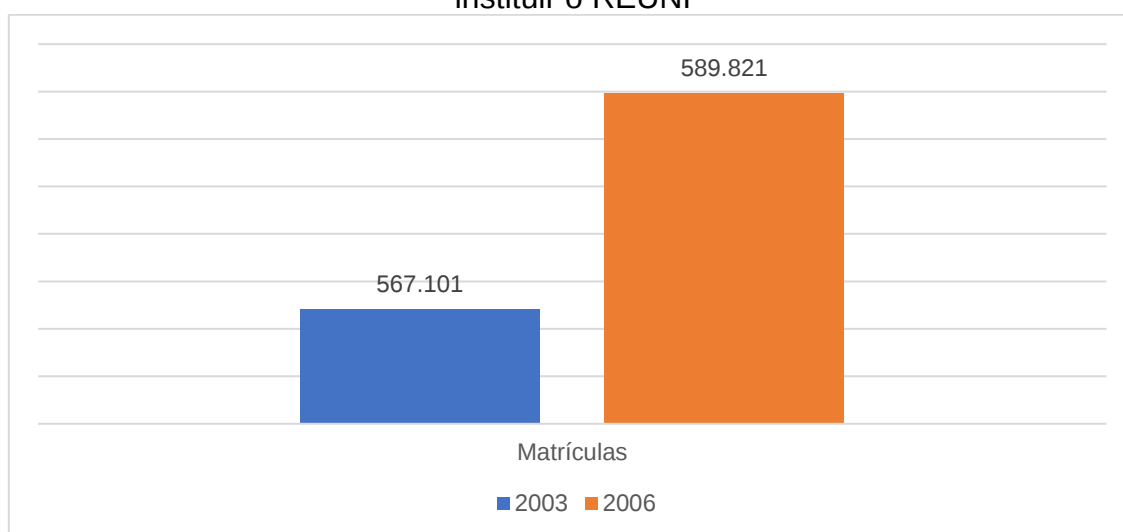
Segundo Lima et al. (2008), com esse programa, Lula pretendia:

Estimular a concorrência entre as universidades federais por meio da gestão por resultados e, contrariando a proposta inicial do SINAES, do primeiro mandato, que teria papel central de regulação, foram retomadas as velhas práticas de ranqueamento das IES, por meio da criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), elaborados pelo próprio Ministério da Educação – MEC (LIMA et al., 2008, p. 12).

Contempla-se que esse processo de ranqueamento das IES e a divulgação do melhor posicionamento de uma instituição no mercado geraram uma condição de valorização/desvalorização das instituições, cursos, professores e toda a estrutura das instituições. Tal ação continua na busca da melhoria da qualidade dos cursos superiores no Brasil (BERTOLIN; MARCON, 2015), que permanece presente até hoje no contexto da educação superior.

Antes da implementação do REUNI, em 2007, o número de matrículas nas Universidades Federais cresceu cerca de 4% no primeiro mandato do Presidente Lula, que vai de 2003-2006 conforme observado no gráfico 8.

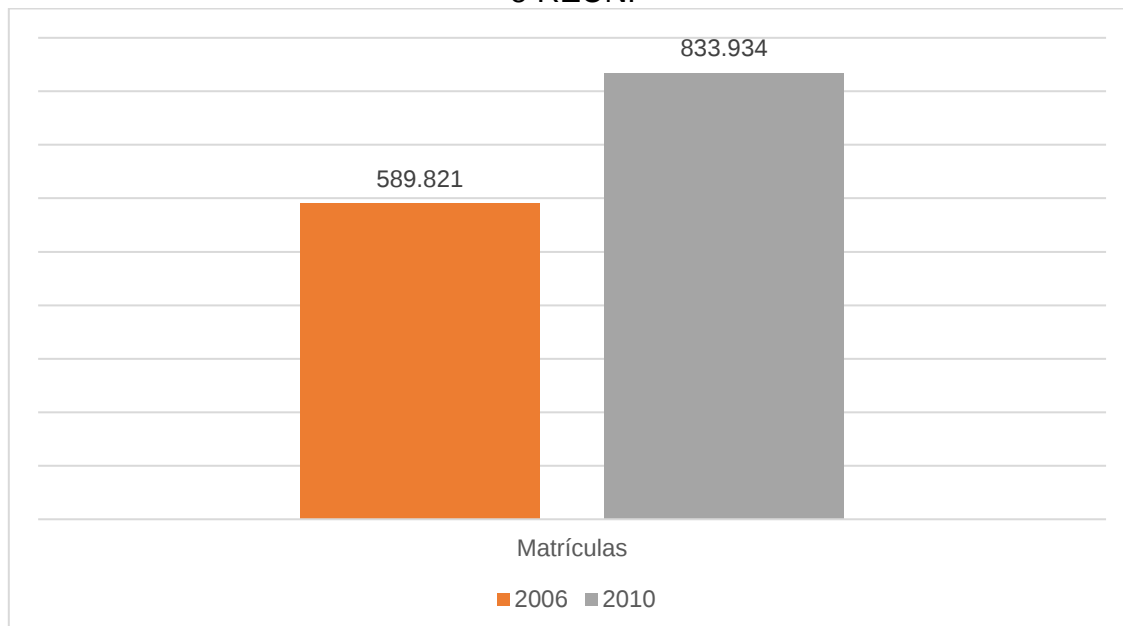
Gráfico 8 – Número de matrículas nas IES federais 2003-2006 – antes de instituir o REUNI



Fonte: INEP (2021).

Com a implementação do REUNI por meio do Decreto nº 6.096/2007, verifica-se o seguinte quantitativo de matrículas:

Gráfico 9 – Número de matrículas nas IES Federais 2006-2010 – Após instituir o REUNI



Fonte: INEP (2021).

Percebe-se que, após a instituição do REUNI, o número de matrículas nas Universidade Federais passou de 4%, conforme gráfico 8, para 41,4%, no segundo mandato do Presidente Lula, conforme gráfico 9. Esse programa de

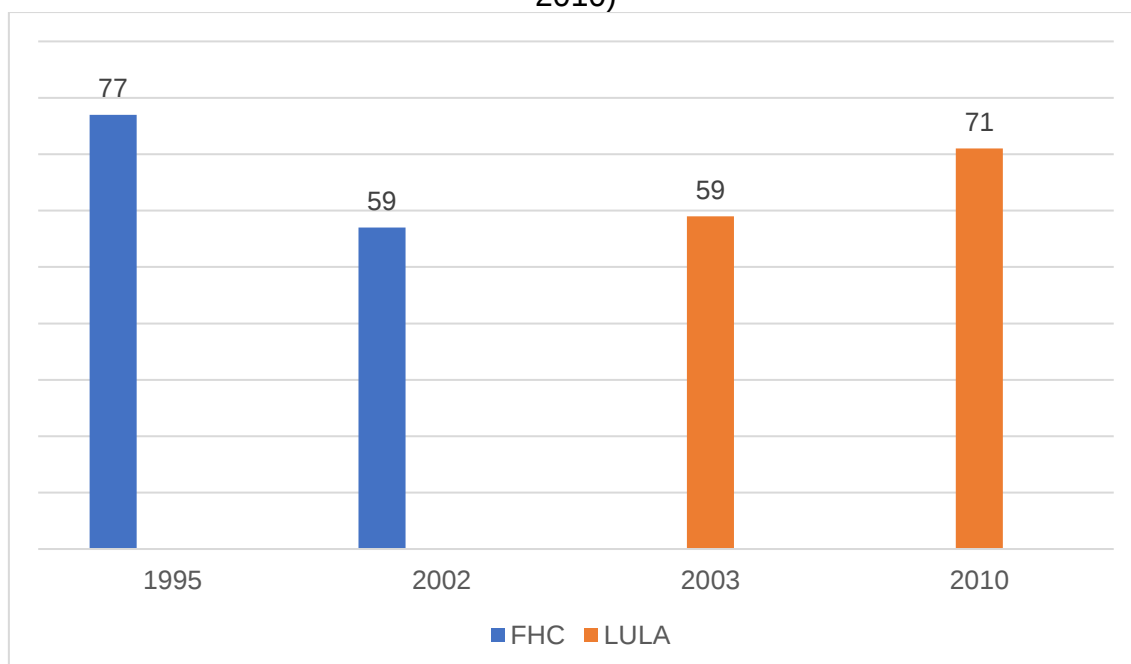
expansão e gestão foi uma resposta, à época, para a escassez de vagas, cursos e *campus*.

Além disso, outras regulamentações foram efetuadas na gestão do PT, tais como:

Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) sobre parcerias entre empresas e Universidades Públicas; o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que tratava do Sistema Especial de Reserva de Vagas; projetos e decretos sobre reformulação da educação profissional e tecnológica; o Programa Universidade para Todos (PROUNI) — Lei nº 11.096/2005 —, que previa isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior em troca de vagas para alunos de baixa renda; e a política de educação superior a distância (LIMA, 2011, p. 89).

Em um comparativo dos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010), percebe-se que:

Gráfico 10 – Número de IMES nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010)



Fonte: INEP (2021).

No início do Governo FHC (1995), havia 77 instituições municipais de educação superior no Brasil. No entanto, ao final do segundo mandato, havia somente 59. Isso se deve aos processos de mudanças na estrutura dessas instituições que, por vezes, deixaram de ser municipais para assumirem a

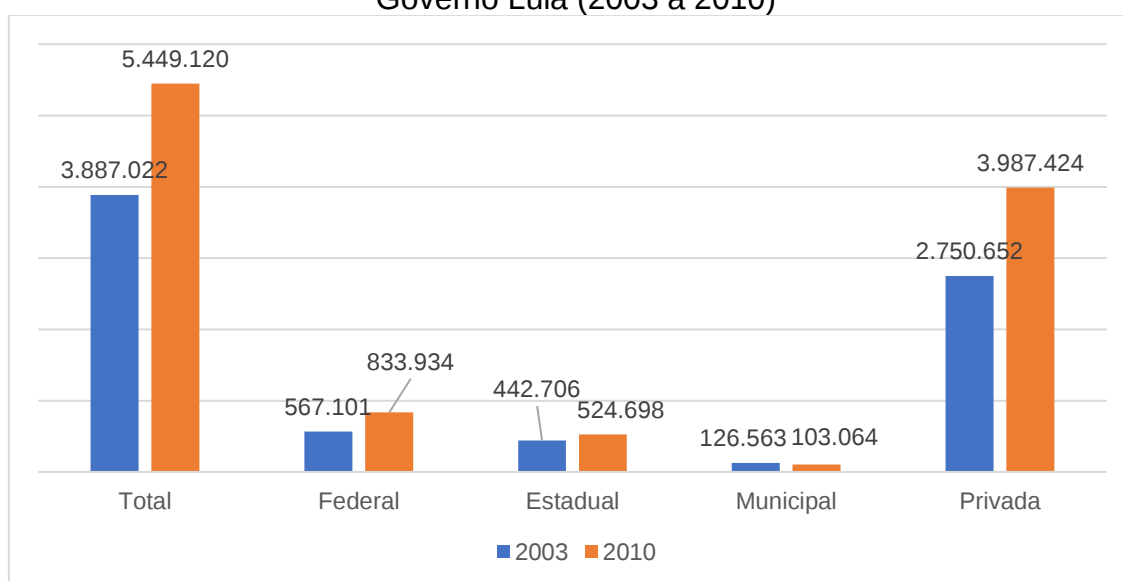
natureza estadual. Após o Governo FHC, houve uma retomada na expansão das IMES com o Governo Lula, uma vez que elas saíram de um quantitativo de 59 para 71 instituições. Constatase que os programas de expansão da educação superior no Governo do PT atingiram todos os segmentos administrativos, inclusive municipais.

De certa forma, a principal diferença entre as políticas de FHC e de Lula é que, enquanto no período de FHC ocorria a privatização das universidades, ao buscar o crescimento das instituições privadas e o elitismo da educação superior, no período de Lula houve maior inclusão dos mais pobres ao direito de educação superior, por meio da valorização das universidades federais, com maior participação do Governo no investimento para acesso à educação superior de toda a população.

Segundo Maciel (2020), as políticas de inclusão consistem em uma das características do Governo Lula, ao determinar a expansão da educação superior pública ao fomentar programas de acesso e de permanência na educação superior.

Outro fato a ser considerado durante o período do Governo Lula tem relação com o quantitativo de matrículas no primeiro ano de mandato em 2003 e no último ano de mandato em 2010, o qual se manteve crescente, conforme gráfico 11:

Gráfico 11 – Número de matrículas em todas as categorias administrativas no Governo Lula (2003 a 2010)



Fonte: INEP (2021).

Entre os anos de 2003 e 2010, as matrículas para a educação superior tiveram um aumento de 40,2% no total, isto é, de 3.887.022 em 2003, para 5.449.120 em 2010. Isso ocorreu devido às políticas públicas do governo Lula, que enfatizaram o acesso à educação superior. Percebe-se que em todas áreas de administração federal, estadual e privada houve crescimento de 47,1%, 18,5% e 45,0% respectivamente, exceto as IMES que tiveram uma retração de -18,6% no total de matrículas.

É preciso trazer um fato histórico relevante ao discorrer que um marco das políticas de educação superior no Governo Lula foram os programas de expansão e de acesso às universidades públicas. Segundo Pereira e Silva (2010), as políticas públicas adotadas pelo Governo Lula tinham em sua essência a busca por reduzir a desigualdade de oportunidades e gerar maior inclusão social.

Quanto às ações no Governo Lula para a expansão, o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, analisa-se:

Diante deste cenário, para conter os efeitos do esgotamento da expansão no Ensino Superior privado, o governo Lula [N.E.: Luiz Inácio Lula da Silva, 35º. Presidente da República Federativa do Brasil, período de 01 de janeiro de 2003 a 01 de janeiro de 2011], voltou suas ações para a sustentação financeira dos estabelecimentos existentes. Os principais mecanismos utilizados foram o ProUni e o Fies. E nas universidades federais, o Reuni, se propunha criar mais condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior. Outras medidas como o aumento da oferta de cursos superiores a distância e a política de cotas também contribuíram para reverter os índices baixíssimos de inclusão neste nível de ensino (BARROS, 2015, p. 361).

Importante observar o entendimento de Barros (2015) segundo o qual o Governo Lula intensificou políticas educativas direcionadas para a educação superior, devido à realidade brasileira, ainda mais em algumas regiões em que o acesso a esse nível de educação ainda é privilégio para alguns e uma realidade de exclusão para a maioria da população, especialmente nas cidades do interior.

Sobre a proposta de expansão da educação superior no Governo Lula, Carvalho (2014, p. 222), esclarece que: “A política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no Governo Lula tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais. [...]”.

A interiorização, no Governo Lula, foi fomentada via Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o financiamento da modalidade a distância, além da abertura de novos campi no interior dos estados. Entretanto, a interiorização das vagas não se destaca dentre as demais ações desse governo.

Na próxima seção, são abordadas algumas políticas públicas para a educação superior desenvolvidas no período do Governo Dilma, Presidenta eleita pelo PT.

1.2.3 Política de Educação Superior nos Governos Dilma (2011-2016)

Este subtítulo traz em sua essência as realizações das políticas de educação superior durante o período de 2011 a 2016, do Governo Dilma. Será apresentada uma linha de evolução das ações de Dilma Rousseff para dinamizar o acesso e a qualidade da formação na educação superior em todo o Brasil.

Na mudança do quadro presidencial no Brasil, Lima e Cunha (2020, p. 03) destacam que “a presidenta Dilma Rousseff foi vítima de um processo de *impeachment* no ano de 2016, sob alegação de crime de responsabilidade. A partir de então, assumiria a presidência Michel Temer (2016-2018)”.

De acordo com Piaia (2018), o processo de *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff iniciou-se em dezembro de 2015, com o afastamento por 180 dias da Presidenta, documento assinado pelo então Deputado Eduardo Cunha, em 17 de abril do ano de 2016 e, com a finalização do processo e o afastamento definitivo de Dilma em 31 de agosto de 2016.

Ao trazer especificidades sobre o *impeachment*, tem-se a compreensão de que:

Para além dos marcos temporais institucionais, o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff faz parte de um processo mais amplo de trabalho na desconstrução da imagem da presidenta e de seu partido tanto pelo efetivo mau resultado na economia que apareceu desde o início do segundo mandato, quanto por campanhas mentirosas que incendiavam o debate público, construindo a imagem de uma figura imprevisível, interesseira e corrupta, totalmente incapacitada de continuar no comando do país (PIAIA, 2018, p. 29).

Com uma imagem de governo corrupto, a então Presidenta Dilma Rousseff foi afastada, e um novo Governo Federal instalou-se com novas propostas, inclusive, no contexto da educação superior, ao deixar para trás

importantes programas como o “Ciência sem Fronteira”. Pode-se afirmar que a ocorrência do *impeachment* trouxe mudanças tanto no contexto político e social como também no campo do incentivo e das políticas públicas para a educação superior.

Ao assumir a Presidência da República, em 2011, a Presidenta Dilma Rousseff seguiu a mesma linha do seu antecessor Lula, uma vez que manteve o ciclo de expansão da educação superior ao anunciar a interiorização de 4 novas universidades federais, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) com sede em Barreiras/Bahia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) com sede em Marabá/PA, Universidade Federal do Cariri (UFCA) com sede em Juazeiro do Norte/Ceará. Todas possuem seis campi em municípios diferentes, exceto a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA), com sede em Itabuna/Bahia e presente em mais três municípios, e da criação de 47 novos *campi* universitários e de 208 novos Institutos Federais (IFs).

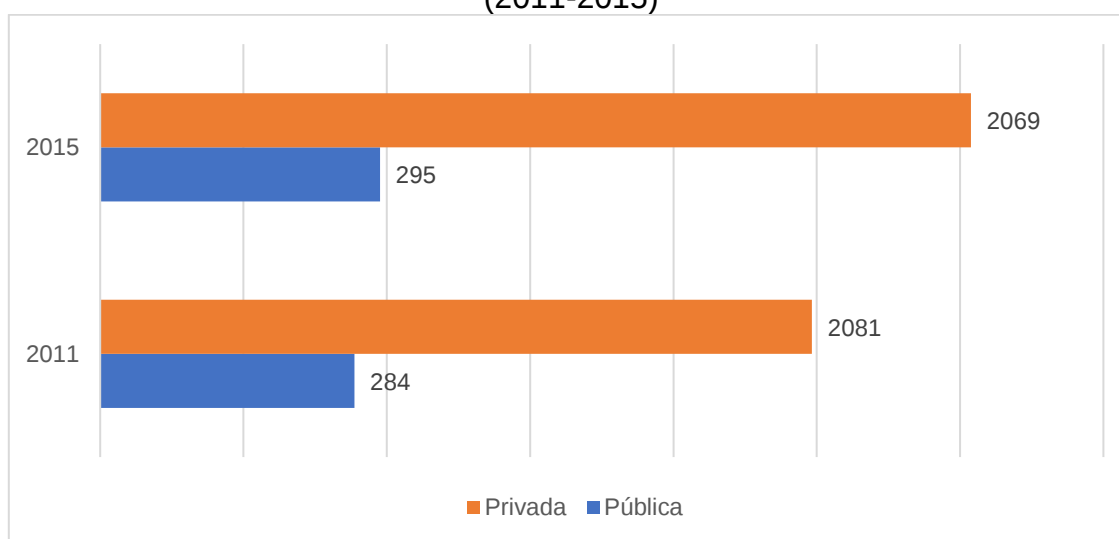
Com essas metas, o Governo Dilma objetivava:

Expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais (FERREIRA, 2012, p. 466).

Percebe-se que o governo Dilma teve um posicionamento progressista, quando visou implementar a autonomia educacional e, para isso, houve necessidade de desenvolver as estruturas materiais e pensar a educação em todos os níveis, inclusive a educação superior sob um olhar social.

O gráfico 12 apresenta o número de IES públicas e privadas durante o Governo Dilma:

Gráfico 12 – Número de IES públicas e privadas durante o Governo Dilma (2011-2015)



Fonte: INEP (2021).

Segundo o gráfico 12, durante a gestão da Presidenta Dilma, a intenção era continuar com o processo de expansão das IES, assim como o Presidente Lula havia realizado em seu Governo. Isso foi alcançado, tal como demonstram os resultados do gráfico em análise. Quando ascendeu à Presidência da República, em 2011, havia 284 IES públicas e 2.081 privadas. Ao final do mandato, antes do seu afastamento em 2015, esse número aumentou para 295 IES públicas e, por outro lado, as IES privadas tiveram uma pequena redução para 2.069.

Com esse intento de expansão, foi criado o Decreto nº 7.642/2011, que regulamentava sobre o Programa “Ciência sem Fronteira”, uma vez que o quantitativo de IES que participaria desse programa era expressivo e tinha por objetivo:

Propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, p. 1).

Uma das importantes ações da Presidenta Dilma foi compreender a importância do incentivo aos jovens pesquisadores brasileiros e estrangeiros, ao buscar qualificar as universidades e elevar o nível do conhecimento acadêmico. O Programa buscou um processo de internacionalização, com o “Ciência sem

Fronteira” na busca da promoção, da consolidação, da expansão e da internacionalização da ciência e da tecnologia no Brasil a partir de intercâmbios com universidades de diferentes lugares do mundo.

Com o intento de qualificar as universidades, especialmente os cursos de engenharias e demais áreas da tecnologia, houve parceria dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES, com incentivo para dezenas de ciências, como:

[...]. São consideradas áreas prioritárias: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra: Física, Química, Geociências; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e tecnologias da informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Tecnologia Nuclear; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Tecnologias de transição para a economia verde; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos (FERREIRA, 2012, p. 466).

De acordo com Morosini (2011. p. 107), “a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação direciona-se via Plano de Aceleração do Crescimento – (PAC) para a inovação tecnológica nas empresas; a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação em áreas estratégicas”. Com essas medidas, o Governo tinha como proposta avançar na ciência, na tecnologia, na inovação e na competitividade industrial por meio da expansão da mobilidade internacional, o que tornou possível que universitários e pesquisadores brasileiros acessassem instituições internacionais por meio de contratos de cooperação entre as universidades nacionais e estrangeiras.

Na análise de Ferreira (2012), ao incentivar as ciências e tecnologias a partir do intercâmbio de pesquisadores, o propósito do Governo foi atrair capital humano para as empresas no Brasil, o que gerou inovação e fomento do empreendedorismo, bem como permitiu a qualidade da educação superior brasileira por meio de um processo de internacionalização.

Com relação à mobilidade internacional, organizou-se da seguinte forma: Doutorado Sanduíche, Doutorado Pleno, Pós-Doutorado, Graduação sanduíche, Treinamento de Especialista no Exterior, Jovem Cientista de grande talento no Brasil e Pesquisador Visitante especial no Brasil. Tudo isso por meio de

programas e agências CAPES, CNPq e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), que disponibilizavam recursos para tal.

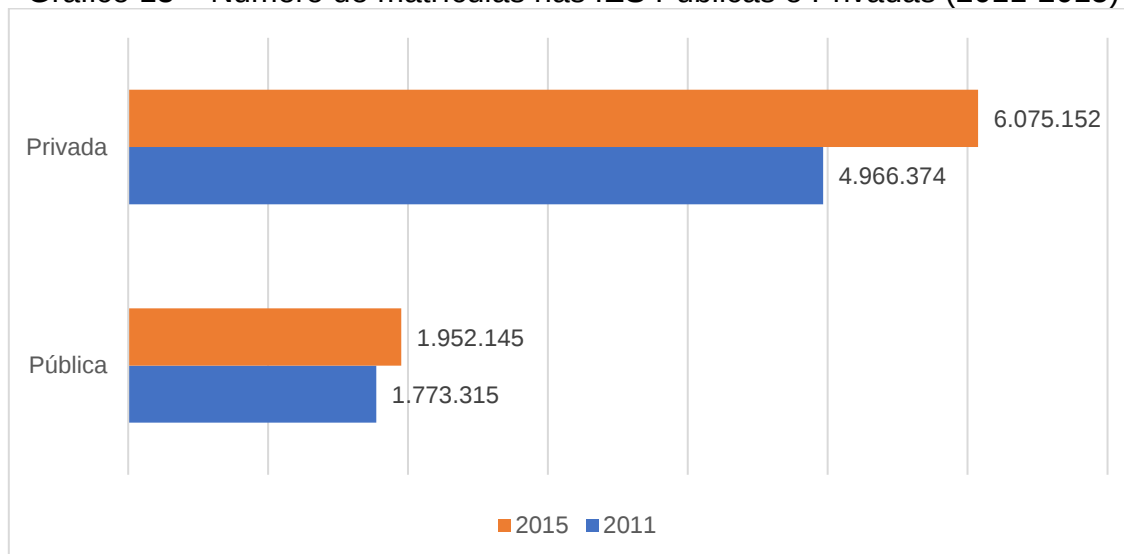
Assim, observa-se que:

As políticas para a educação superior do governo Lula da Silva (2003-2010) e do governo de Dilma Rousseff (2011-2014) assumiram a perspectiva da equidade social articulada à concepção de desenvolvimento econômico e social, de capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, ao priorizar a construção de campi de instituições federais de educação superior no interior do país, bem como a ampliação do acesso às IES privadas. As políticas para educação superior das instituições públicas desses governos vêm possibilitando o processo de expansão e de interiorização, bem como da internacionalização das universidades mediante papéis que as aproximem principalmente das demandas econômicas produtivas (FERREIRA, 2015, p. 130).

Existe assim o entendimento de que os governos Lula e Dilma colocaram a educação superior no centro das políticas públicas, pois entendiam ser uma forma de garantir a justiça social, ao fomentar o desenvolvimento econômico, qualificar a mão de obra e, com isso, elevar a empregabilidade a partir do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Assim, construíram campi de instituições federais de educação superior no interior do país e estruturaram programas como ProUni e da Universidade Aberta do Brasil.

Por isso, verifica-se o quantitativo de matrículas nas IES Públicas e Privadas durante a sua gestão.

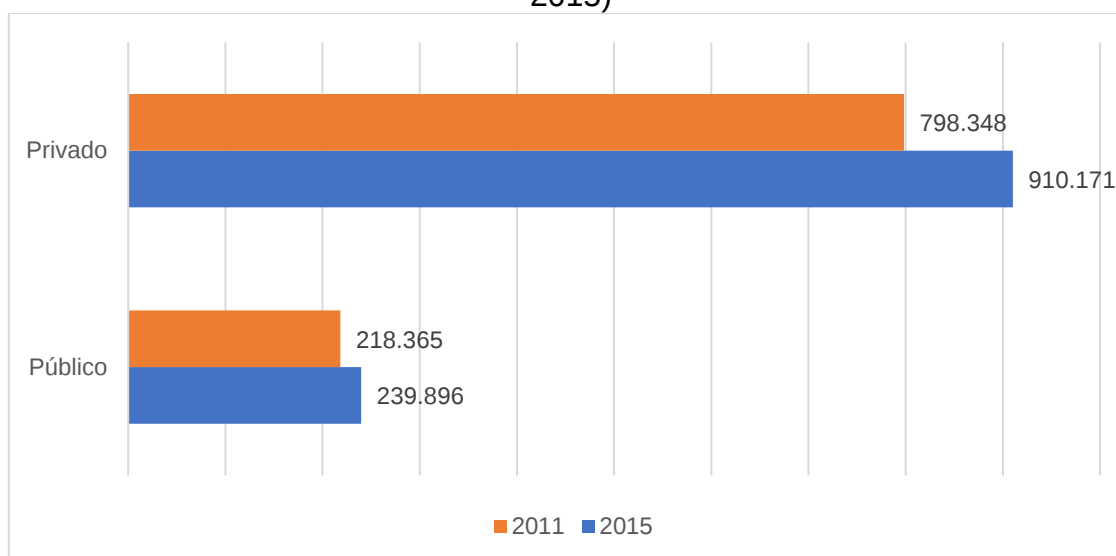
Gráfico 13 – Número de matrículas nas IES Públicas e Privadas (2011-2015)



Fonte: INEP (2021).

A expansão das universidades para o Norte e Nordeste do Brasil trouxe novas oportunidades à consolidação da educação superior como instrumento de transformação econômico-social. Para Riscal (2011), os investimentos nas regiões pobres têm fundamental importância para a formação de profissionais qualificados, que possam atuar profissionalmente em sua região de forma a gerar desenvolvimento, industrialização, emprego, riqueza e desenvolvimento social.

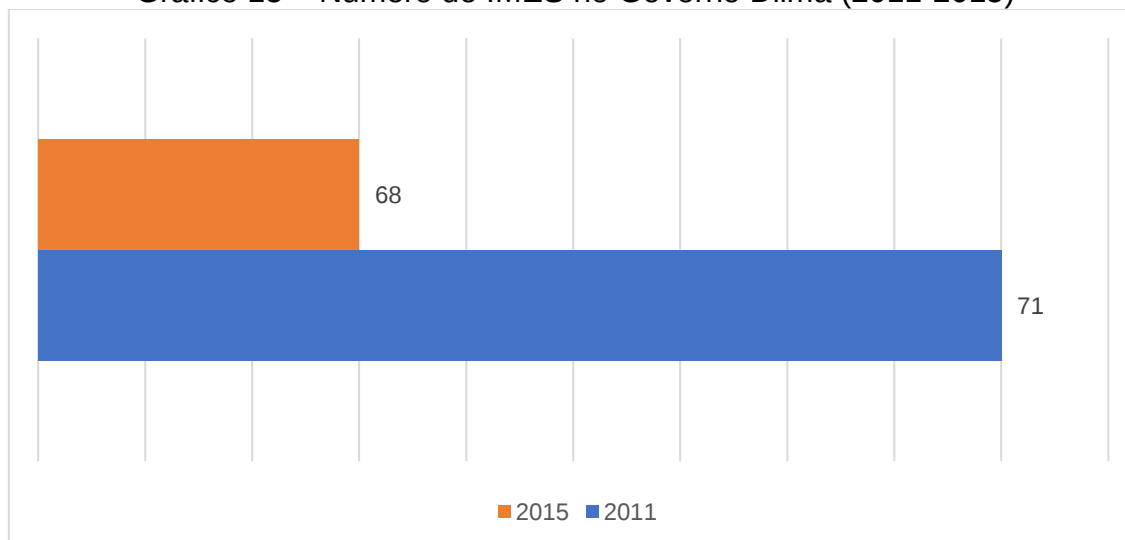
Gráfico 14 – Número de concluintes nas Instituições Públicas e Privadas (2011-2015)



Fonte: INEP (2021).

Todos os esforços durante a gestão, em 2011, geraram um quantitativo de concluintes na IES públicas de 218.365 e 798.348 nas IES privadas. Ao final do mandato, em 2015, esse quantitativo aumentou tanto nas IES públicas quanto nas privadas, com 239.896 e 910.171 respectivamente.

Gráfico 15 – Número de IMES no Governo Dilma (2011-2015)



Fonte: INEP (2021).

De acordo com o demonstrativo do gráfico 15, no primeiro ano do Governo Dilma, havia 71 IMES, no entanto, ao final do mandato em 2015, esse número passou para 68 IMES. Algumas instituições acabaram alterando a sua qualificação administrativa, haja vista os financiamentos públicos que as IES estaduais e federais possuem em detrimento desse modelo híbrido das IMES, as quais são financiadas com recursos advindos das mensalidades dos discentes.

No Governo Dilma, foi publicada a Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que estabelece que 50% das vagas de universidades e institutos federais de ensino sejam reservadas aos estudantes oriundos de escolas públicas e que sejam pretos, pardos e indígenas, bem como aos oriundos de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio, conforme artigo 1º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* (BRASIL, 2012, p. 1).

Segundo Gomes (2001), as ações afirmativas são políticas públicas que buscam proteger o princípio constitucional da igualdade material, de modo a poder neutralizar também os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Tudo com o objetivo de combater qualquer forma de manifestação flagrante de discriminação que se alicerces em elementos de ordem cultural, estrutural, enraizada na sociedade. Com o propósito de trazer o que são essas ações, tem-se o entendimento de Teles (2015, p. 237) de que: “[...], afirma-se que toda Ação Afirmativa deve ter um objetivo relevante para as sociedades e procurar promover a inclusão de grupos sociais marginalizados e, brutalmente, discriminados.”

Nesse sentido, pode-se compreender que as ações afirmativas constituem ações que buscam minimizar a discriminação, a exclusão e a marginalização de pessoas ou grupos sociais, que inevitavelmente necessitam da proteção do Estado para ter os seus direitos protegidos (TELES, 2015).

Importante ainda pontuar o entendimento de que as ações afirmativas podem elencar oportunidades para algumas pessoas em relação ao acesso à educação superior, mas a verdade é que:

Ao final deste estudo, compreende-se, portanto, que a expansão e a diversificação do acesso, sob a égide do discurso da equidade social e igualdade de condições, parece não alcançar plenamente o âmbito de algumas carreiras profissionais, isto porque o acesso à universidade, mesmo com as políticas de ações afirmativas, não tem conseguido superar a problemática da estratificação social advinda dos aspectos de gênero em intersecção à classe (CARVALHO; ARAUJO, 2019, p. 455).

A Política de Cotas, implantada no Governo Dilma, alterou o perfil dos estudantes nas universidades federais (SGUISSARDI, 2014). Tal ação ampliou a possibilidade de acesso de estudantes de escola pública às universidades públicas. Com isso, buscou combater o racismo e a desigualdade social na tentativa de garantir o “todos somos iguais perante a lei” disposto no artigo 5º *caput* da CF/1988.

Traz-se sobre essa lei que:

Lei das Cotas – Lei n. 12.711/12. Esta Lei, cuja aprovação foi antecedida por intenso debate nacional, inclui-se entre as principais ações afirmativas das políticas de inclusão, devendo no médio e longo prazo produzir significativos efeitos sobre o processo de correção de desigualdades sociais e na democratização do acesso à educação

Como explica Ferreira (2013), a Lei Federal n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, teve sua origem a partir de um polêmico Projeto de Lei n. 180/2008, que tramitou no Congresso Nacional por 13 anos. Apenas no Governo da Presidenta da República Dilma é que essa lei veio em busca de erradicar as desigualdades no acesso e na permanência na educação superior por grupos excluídos da sociedade, como negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência.

Teles (2015) traz ainda que, no entendimento de Ferreira (2013), a Lei de Cotas escreveu um novo panorama na educação superior, pois anterior a essa lei somente 84 das instituições (29,6% do total) federais de ensino superior já resguardavam algumas vagas enquanto cotas para o acesso de negros, indígenas, pobre e demais excluídos. No entanto, a partir da promulgação da Lei de Cotas, apenas nas universidades federais passaram a ser disponibilizadas cerca de 50 mil vagas por ano para esse público, de forma a democratizar o acesso e a permanência na educação superior.

Tem-se que a Lei de Cotas constituiu uma forma de as instituições de educação superior tornarem-se mais inclusivas, sendo assim, determinante para gerar oportunidades de crescimento econômico e social para as próximas gerações. Nesse sentido, a referida lei pode ser compreendida como um instrumento de democratização das políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil (DOURADO, 2013).

As políticas de educação superior do Governo Dilma foram marcadas, também, pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação e constituído pelo Decreto 7.234/2010, o qual tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, segundo artigo 1º do referido diploma legal.

Conforme os artigos 2º e 3º tem-se que:

Art. 2º. São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º. O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, p. 1-2).

A presente política denota condições favoráveis àqueles que, por situações de vulnerabilidade socioeconômica, não têm condições de permanecer no curso superior. Dessa forma, o programa visa especificamente a ajudar esses jovens e democratizar a permanência.

Segundo Recktenvald et al. (2018, p. 406), o programa “PNAES pode ser descrito como uma verdade produzida pelo governo brasileiro para consolidar – ou tentar consolidar – o binômio Acesso-Permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES no país”.

Ao discutir as mudanças advindas com o PNAES, nota-se que esse programa contribuiu para minimizar as dificuldades dos estudantes ingressantes na educação superior, o que permitiu que as IFES tivessem a flexibilidade de uso das verbas na educação. Tornou possível aos estudantes fazer uso de tais recursos para alimentação, moradia, transportes, cultura, esportes, dentre outros elementos, que viabilizaram a permanência dos acadêmicos no curso superior (CARVALHO, 2014).

Para Imperatori (2017, p. 294), o PNAES: “[...]. Trata-se de um marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados nas diversas IFES do Brasil”.

Nesse sentido, é possível considerar o PNAES um importante instrumento de democratização da educação superior no Brasil, sendo que:

Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2010, p. 405).

É claro que, mesmo com o PNAES e os demais programas voltados para a educação superior, ainda hoje existe uma lacuna entre a real necessidade da sociedade brasileira em todas as regiões do país. Tais mudanças, com efetivos

benefícios para o acesso à educação superior, tornaram-se ainda mais difíceis com a saída de Dilma Rousseff e a chegada do novo Presidente Michel Temer.

Na sequência, são apresentadas as políticas de educação superior do Governo Temer, que permaneceu no cargo por um período de dois anos.

1.2.4 Política de Educação Superior no Governo Temer (2016 – 2018)

No período entre 2016 e 2018, na vigência do Governo Temer, a educação superior foi relegada a um plano de menor importância. Mecanismos fiscais e políticos foram utilizados com o propósito de reduzir os investimentos nas universidades públicas e na qualidade da educação superior no Brasil para aumentar a participação dos grupos privados no setor (MANCERO, 2018).

O Presidente Michel Temer era o Vice-Presidente da República na gestão de Dilma Rousseff e, a partir do processo de *impeachment*, o então Vice-Presidente torna-se Presidente, pelo período de 2016-2018.

Depois de assumir a Presidência da República, Michel Temer distancia-se das políticas públicas até então vigentes. Nesse sentido, conseguem aprovação da Emenda Constitucional n. 95, em 15 de dezembro de 2016, que instituiu um “Novo Regime Fiscal” no país, que vai até o ano de 2036. Segundo tal emenda, o orçamento do Poder Executivo não poderá ser reajustado a percentuais acima da inflação do ano anterior. Consequentemente, inviabiliza qualquer ação para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) aprovado pela Lei n. 13.005/2014 (MANCERO, 2017).

Pode-se ainda observar um novo posicionamento do Governo Temer em relação às políticas públicas para a educação superior pública quando esclarecem Ferreira et al. (2019, p. 7) que: “[...] O ciclo de reformas e implementação de políticas educacionais se aprofunda com o governo de Michel Temer, enfraquecendo as políticas voltadas para a educação pública e fortalecendo a esfera privada. [...]”.

O PNE contempla o decênio 2014-2024, apresenta 20 metas a serem alcançadas e estratégias de ação, que se estabelecem em diretrizes relevantes para o planejamento de políticas públicas, a fim de atingir os objetivos do plano.

Segundo Mancebo (2018), o Presidente Temer, durante sua gestão, seguiu as diretrizes do documento “Uma ponte para o futuro”, elaborado pelo

Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Tal documento objetivava aprofundar o papel de um “Estado mínimo” para realizar o benefício social e, em contrapartida, incrementar a participação da iniciativa privada, flexibilizar o mercado de trabalho, ampliar a concorrência internacional e privatizar o patrimônio nacional.

Para alcançar esse intento, o então Presidente Michel Temer sancionou as seguintes legislações:

- Lei n. 13.429/2017. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros (Terceirizações);
- Lei n. 13.467/2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452/1943, e as Leis n. 6.019/, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho (Reforma Trabalhista);
- Proposta de Emenda Constitucional n. 287/2016 (Reforma da Previdência aprovada no Governo Bolsonaro);
- Emenda Constitucional n. 95/2016. Instituir o Novo Regime Fiscal (Emenda do Teto dos gastos públicos).

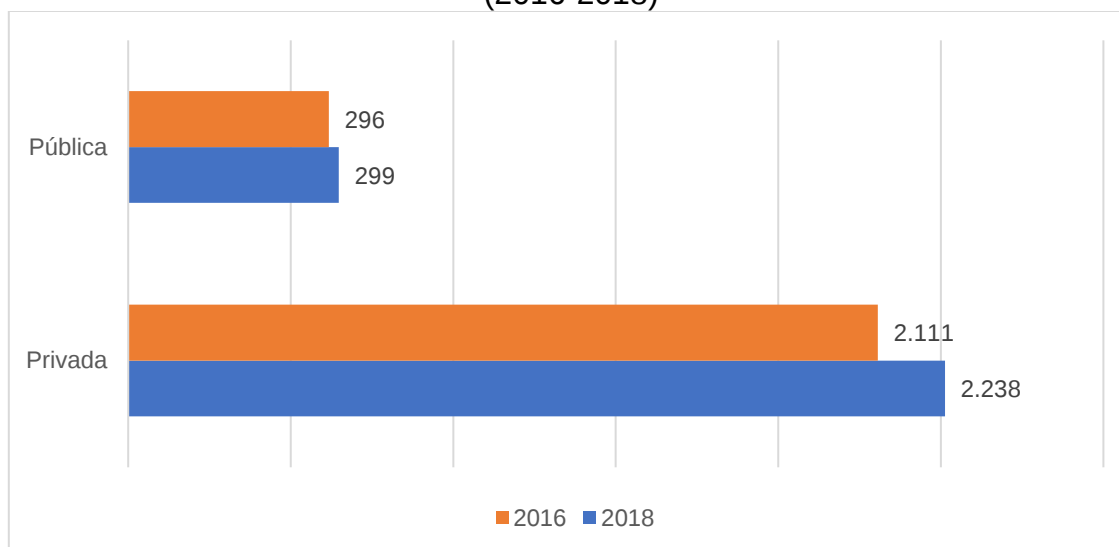
Com esse pacote normativo, houve retrocesso nas políticas públicas de educação superior implementadas desde 2003. Como consequência disso, ocorreu:

- i) abandono da infraestrutura física dos campi;
- ii) diminuição do movimento de expansão de matrículas na graduação;
- iii) ataques aos direitos trabalhistas de servidores e funcionários terceirizados;
- iv) maior dedicação ao ensino em detrimento da pesquisa e extensão;
- v) avanço da educação à distância;
- vi) cortes de verbas para a ciência e tecnologia;
- vii) propostas de pagamento de mensalidades nas IFES;
- viii) fim do Programa Ciência sem Fronteiras (MANCERO, 2018, p. 69-74).

A fim de demonstrar a gravidade desse retrocesso, observa-se, no gráfico 14, que mesmo diante da brevidade de seu mandato, Michel Temer não se preocupou com a educação superior, se comparado aos governos anteriores. Não se comprometeu com o desenvolvimento de novas oportunidades de

acesso à educação superior pelos indivíduos com menor potencial socioeconômico.

Gráfico 16 – Número de IES públicas e privadas durante o Governo Temer (2016-2018)



Fonte: INEP (2021).

Nota-se que, nesse curto espaço de tempo, Michel Temer desconstruiu políticas públicas educacionais há décadas implementadas, bem como incentivou a terceirização e aprovou a reforma trabalhista, a qual prejudicou os trabalhadores. Além disso, ele deu os primeiros passos para uma reforma previdenciária, a qual foi implementada por seu sucessor, o que fere os direitos dos cidadãos.

Argumenta Lessa (2017, p. 164) a respeito das mudanças perpetradas pelo Governo Temer: “Fazer contrarreformas cada vez mais identificadas com os interesses do capital privado, bem como a Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos é medida nociva no financiamento das políticas sociais”.

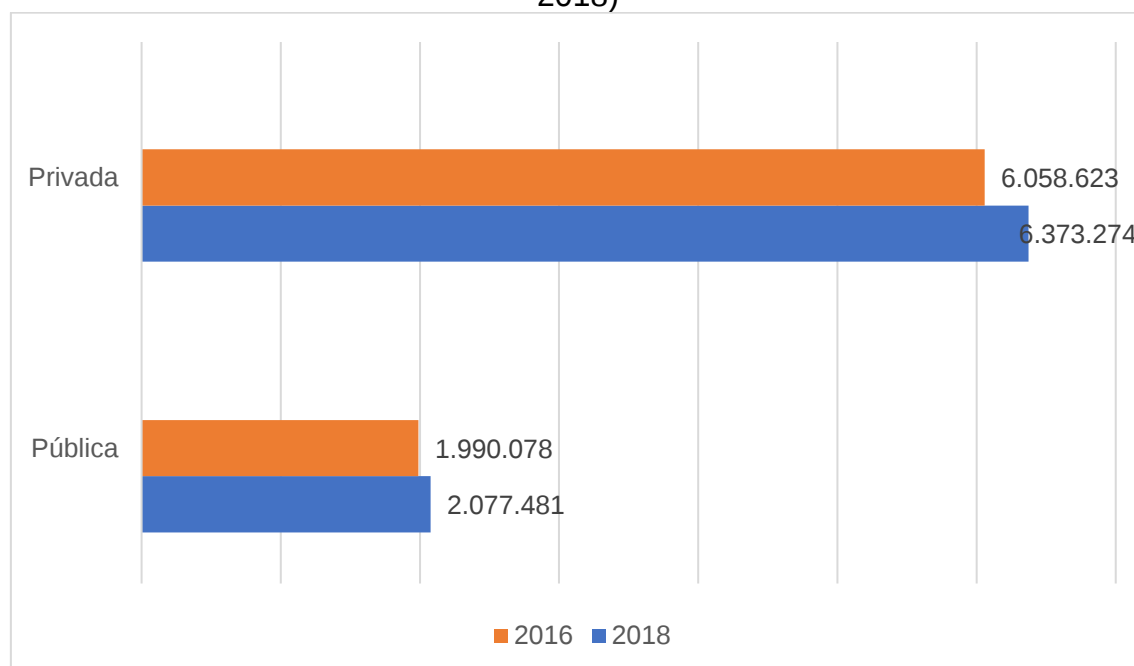
Outrossim, a Emenda n. 95/2016 – Novo Regime Fiscal, também conhecida como PEC dos gastos públicos, cortou investimentos em diversos setores, dentre os atingidos está o PNAES, o qual trata da implementação da política de permanência de estudantes nas IFES. Isso traduz novamente retrocesso nas políticas públicas desse período.

Na educação privada, houve uma redução nas matrículas e a reorganização do ensino presencial, que, em decorrência da reforma trabalhista, ocasionou, dentre outras consequências, o crescimento do ensino a distância.

Apesar disso, aumentou a participação dos recursos públicos do FIES e do PROUNI no montante do orçamento geral dessas instituições (MANCEBO, 2018).

Tudo isso impacta de forma expressiva nas políticas educacionais, conforme o demonstrativo do gráfico 17:

Gráfico 17 – Número de matrículas nas Instituições Públicas e Privadas (2016-2018)



Fonte: INEP (2021).

Durante o Governo Temer, foi elevado o número de matrículas nas IES públicas e privadas. Em 2016, matricularam-se nas instituições públicas 1.990.078 estudantes e, nas privadas, 6.058.623. No entanto, esse número apresentou um crescimento pouco expressivo ao final do mandato, em 2018, uma vez que, nas instituições públicas, foram matriculados 2.077.481 e, nas instituições particulares, 6.373.274. Percebe-se que os investimentos no setor privado se mantiveram na mesma linha da antecessora.

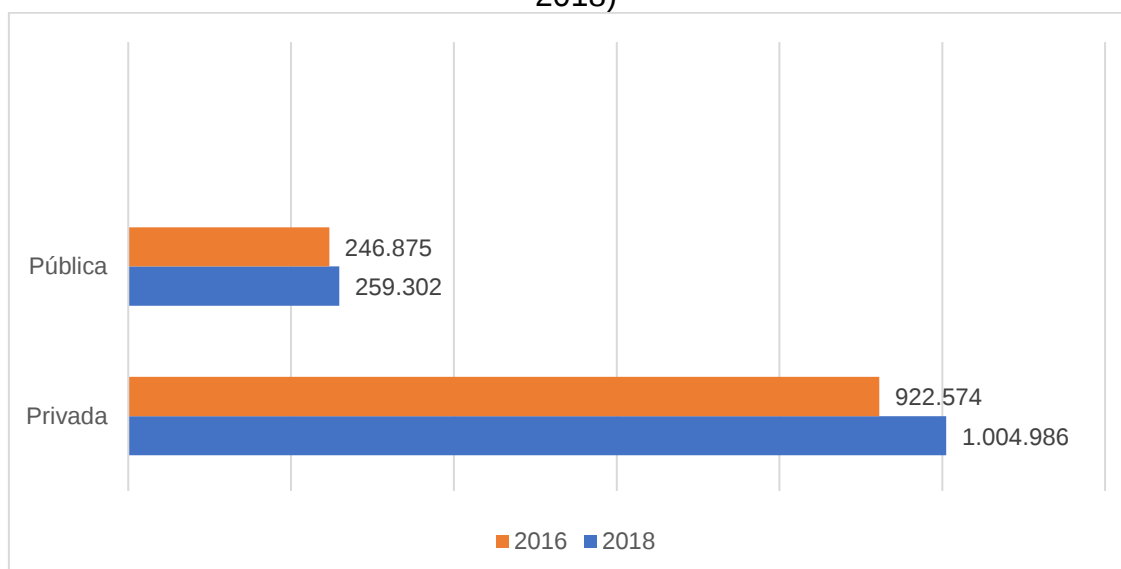
Cabe aqui analisar que esse expressivo investimento em instituições privadas de educação superior gerou uma mercadologização da educação superior. Isso irreversivelmente deu origem ao sucateamento das universidades públicas, à falta de investimentos, à redução do processo de incentivo e

valorização de professores e estudantes para a pesquisa e, com isso, à inevitável redução da qualidade das universidades brasileiras.

Quando a educação superior torna-se um empreendimento empresarial, a qualidade do ensino e da pesquisa são substituídos pelo interesse da iniciativa privada em obter lucros com a educação. Por isso, a quantidade de alunos pagantes torna-se vital para a instituição, que acaba por reduzir os investimentos em bons profissionais da educação e, especialmente, em pesquisas.

Todo esse processo de comercialização da educação superior pode ser observado no gráfico 18, que apresenta o número de concluintes nas instituições públicas e privadas entre os anos de 2016 e 2018.

Gráfico 18 – Número de concluintes nas Instituições Públicas e Privadas (2016-2018)



Fonte: INEP (2021).

Nessa mesma análise, observa-se o número de alunos que concluíram a educação superior nesse período. No início da gestão Temer, 246.875 pessoas concluíram a educação superior nas IES públicas e 922.574, nas IES privadas. No entanto, em 2018, esse quantitativo subiu para 259.302, em contrapartida dos 1.004.986 nas IES privadas.

Com relação às IMES, o Governo Temer teve uma pequena redução em relação ao período da Presidenta Dilma Rousseff, uma vez que caiu de 68 (no Governo Dilma) para 61 (no Governo Temer).

Não seria possível fechar esta seção sem falar na Lei n. 13.409/2016, sancionada por Temer, a qual altera a Lei n. 12.711/2012, para dispor sobre a

reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das IFES.

A referida lei tem a finalidade de garantir as cotas às pessoas com deficiência proporcional a Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Observa-se que a nova lei vem ao encontro do artigo 1º, incisos II e III da CF/1988, os têm por fundamentos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
II - a cidadania;
III - a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, p. 1).

Ademais, depreende-se do novo regramento a garantia à igualdade de fato, uma vez que dá tratamento igualitário para aqueles que estavam excluídos na lei de 2012. Assim sendo, é justa e lógica a alteração normativa, mesmo que tardiamente.

Na continuidade do texto, são apresentadas as ações da política de educação superior do Governo Bolsonaro, o qual tem uma visão bem menos favorável à valorização da educação superior.

1.2.5 Política de Educação Superior no Governo Bolsonaro (2019-2022)

O Governo Bolsonaro trouxe um novo posicionamento em relação à educação superior no Brasil, ao buscar descredenciar a importância das universidades públicas enquanto instituições de transformação da sociedade. O Estado, especificamente o Poder Executivo, ganhou um contexto menos participativo na educação superior, com maior investimento de grupos privados (AZEVEDO; CATANI, 2020).

Lima e Cunha (2020) discutiram sobre as mudanças ocorridas na história do Brasil com a ascensão à Presidência da República, em 2019, de Jair Messias Bolsonaro, um governo conservador e privatista. Com Bolsonaro, o processo de desmonte nas políticas sociais e educacionais, iniciado por Michel Temer, se intensificou. Como observam os autores:

[...]. Em especial, para a educação superior, destacaram-se os cortes do número de bolsas de pesquisa de cursos de graduação e de programas de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) dos dois principais órgãos de fomento à pesquisa do Brasil, a

Além disso, tem-se a proposta do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE) para as universidades e institutos federais. De modo genérico, busca-se conciliar a educação com as demandas do capital ao se promover a privatização e a mercantilização da educação, algo já característico dos governos anteriores, mas que ganhou proporções maiores na atual gestão federal.

Azevedo e Catani (2020) apontaram que, em relação ao FUTURE-SE, é possível observar que o Presidente Bolsonaro tentou instituí-lo via corte de verbas orçamentárias. Entretanto, traz capital privado para fomentar o setor da educação superior, a fim de desenvolver uma universidade empreendedora/organizacional, a qual visa ao “lucro”, chamada de Universidade Operacional.

Catani e Oliveira (2002) compreendem que esse modelo se afasta das características clássicas de universidade, aproximando-se dos conceitos próprios de uma organização, tal como se denota: 1. O processo de produtivismo acadêmico; 2. A necessidade de buscar novas fontes de financiamento; 3. O uso das IES para atender às demandas de investimentos dos empresários local, regional e nacional; 4. A busca por atender (mesmo que precariamente) às demandas sociais; 5. A busca por identificar as necessidades do mercado de trabalho, ao oferecer cursos que atendam a essas demandas; 6. A diversificação universitária com a criação de centros universitários, institutos, mestrados profissionalizantes e demais formas de atender à demanda do mercado; 7. A avaliação institucional; 8. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento de classificação para o acesso à educação superior; 9. A busca por novas formas de distribuição dos recursos da universidade (número de alunos, cursos noturnos e novos produtos de diferenciação mercadológica do que se oferece como serviço para o mercado) e 10. Crédito educativo.

Considera-se que esse processo de tornar as IES mercantis permitiu que os cursos superiores passassem a produzir o que o mercado exigia: um contingente de trabalhadores tecnicamente adequados para desenvolver suas atividades profissionais, ao fazer com que as instituições, a grande maioria particular, não desenvolvessem pensadores críticos e com o conhecimento

científico e filosófico como fonte de um viver social, mas apenas pessoas que pudessem se encaixar nas exigências do mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2013; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Sob a égide do capital e com características de extrema-direita, o governo Bolsonaro fortalece a ideia de que um indivíduo com o curso superior tem valor se for de caráter técnico, que atende a atender ao mercado de trabalho, ou seja, que forme mão de obra especializada. Isso acaba por resgatar a realidade do período da Revolução Industrial em que se exigiam profissionais com competência para a realização de atividades mecânicas e não para o desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento científico.

O Programa FUTURE-SE trazia alternativas privadas de financiamento para a Educação Superior, mas com a saída de vários Ministros na pasta da Educação e com a declaração da pandemia da Covi-19 (causada pelo vírus SARS-CoV-2), pela Organização Mundial da Saúde, tal projeto encontra-se paralisado. Considera-se que, na versão inicial, foi desmobilizado, todavia, o que se observou foi que a política de educação superior seguiu uma política de caráter de institucionalização do controle que descaracteriza o pedagógico.

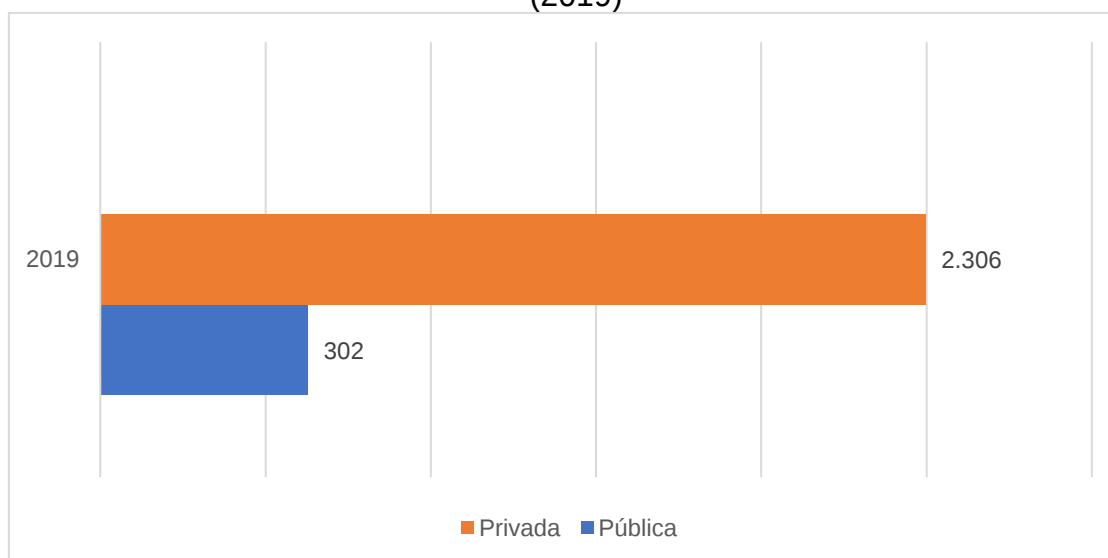
Em suma, a pesquisadora Aguiar (2020) afirma que não há uma proposta de governo para a educação superior, nem projeto e nem metas, mas existe um alinhamento com a educação empreendedora, mercadológica, além do totalitarismo ideológico pelo controle da/na educação. Tal como se observa:

Em um período de tão grave crise sanitária no País, que tem custado a vida de inúmeras pessoas, com repercussões na educação nacional, assiste-se a um triste roteiro traçado pelo MEC: pautas de ataques às universidades, à ciência e à pesquisa científica e o troca-troca de ministros na pasta da educação, sem que o Governo Federal encontre o rumo certo. Com efeito, no Governo Jair Bolsonaro presidiram a pasta da educação quatro ministros, o que demonstra, no mínimo, ausência de prioridades para o setor, bem como falta de continuidade de políticas prioritárias para garantir o direito à educação para todos, conforme os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta seção temática reúne um conjunto de artigos de autores e autoras que analisam esse contexto. Problematicando as ações governamentais que resultam em perdas de direitos, em desmonte de instâncias necessárias ao desenvolvimento de políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades socioeducacionais, e que refletem a ausência de empenho para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Traz relevante contribuição para a compreensão dos rumos das políticas educacionais no Governo quanto ao acesso e permanência dos estudantes na educação básica e superior, à qualidade da educação e às questões do federalismo, aos novos processos de gestão e privatização da educação, aos retrocessos no campo dos direitos

humanos e sociais, às políticas de financiamento da educação, ao planejamento educacional e à avaliação. Examina, por fim, o desenvolvimento dessas políticas nos sistemas de ensino no período de excepcionalidade devido ao coronavírus (AGUIAR, 2020, p. 618-620).

Isso é o que se espera de um governo que não tem um planejamento para a educação superior. Tal como se observa na expansão de IES no período de 2019, com o Governo Bolsonaro, que demonstrou desprezo pelo conhecimento acadêmico e as universidades públicas, conforme gráfico 19.

Gráfico 19 – Número de IES durante o primeiro ano de Governo Bolsonaro (2019)



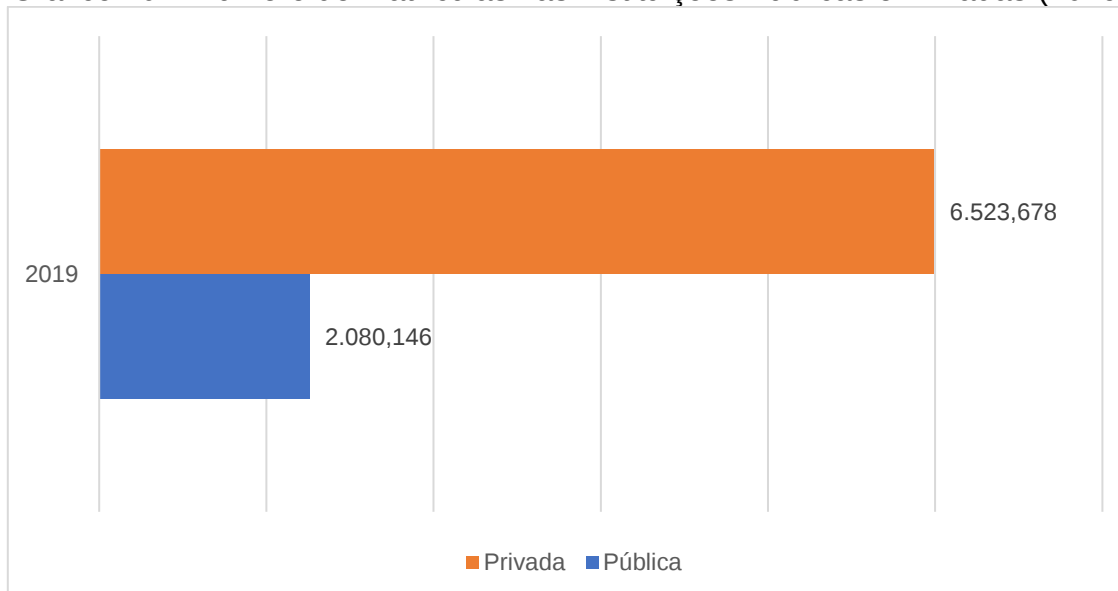
Fonte: INEP (2021).

Da análise do gráfico 19, observa-se que a “expansão” do número de IES foi insignificante. Se comparar com o último ano de mandato do Governo Temer, em 2018, havia 299 IES públicas e 302 no período do Governo Bolsonaro. Em contrapartida, o número de IES privadas, em 2018, era de 2.238 e no momento da pesquisa são 2.306. Percebe-se, nos dados, a falta de interesse pelo setor da educação superior:

Essa concepção sobre ensino superior vai na direção oposta à expansão de políticas para a educação superior desenvolvidas durante os governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), incluindo a criação de novas universidades públicas, novos campi em áreas não metropolitanas e bolsas para alunos de baixa renda em instituições de ensino superior privadas (HERINGER, 2021, p. 2).

Na continuidade da análise da realidade vivenciada no Governo Bolsonaro, o gráfico 20 traz o número de matrículas nas instituições públicas e privadas no ano de 2019.

Gráfico 20 – Número de matrículas nas Instituições Públicas e Privadas (2019)



Fonte: INEP (2021).

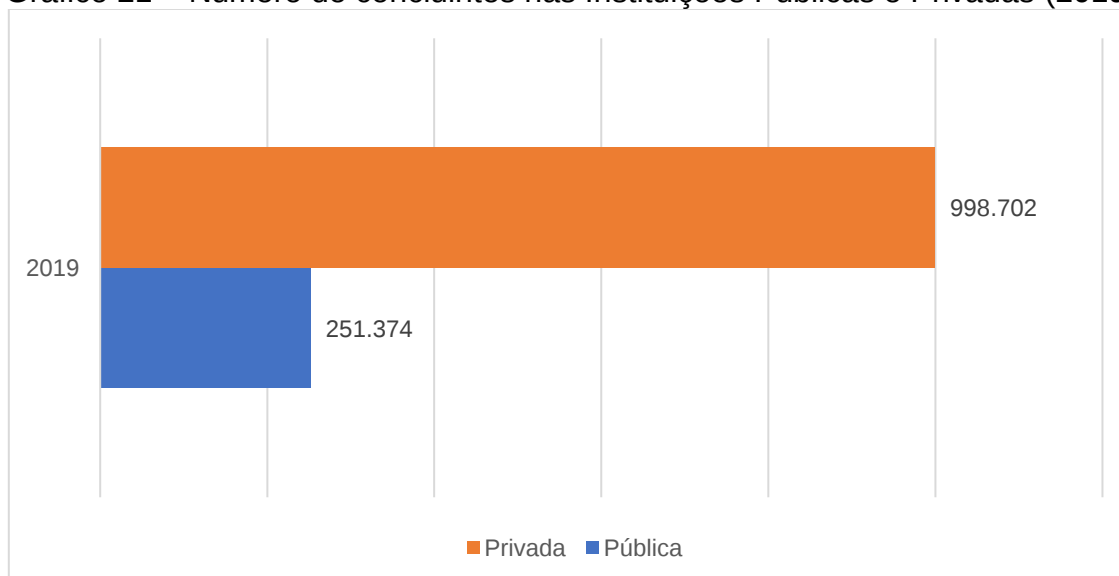
O gráfico 20 demonstra que o número de matriculados foi pequeno se comparado com os governos anteriores. Isso demonstra que a forma de governar do Bolsonaro gera insegurança, pois não garantiu a expansão de campus, nas IES públicas, de modo a prejudicar o acesso ao curso superior para as classes menos favorecidas da sociedade. Tampouco se garantiu a permanência de estudantes nas instituições de educação superior.

A falta de políticas públicas para esse setor gerou tal cenário, como se observa na compreensão de que o Programa FUTURE-SE:

[...] destina-se a reestruturar o financiamento do Ensino Superior público, ampliando o acesso a recursos privados como forma de financiar as atividades das universidades. Um dos carros chefes do programa é criar estímulos para que as universidades captem recursos próprios, com a abertura para contratação de organizações sociais ou de fundações de apoio para a execução de atividades e a possibilidade de as universidades fecharem parcerias como a iniciativa privada [...] (HERINGER, 2021, p. 9).

Ademais, verifica-se que o início da gestão tem sido caótico. Ainda mais pela taxa baixíssima de alunos que concluíram a educação superior, conforme demonstrativo do gráfico 21:

Gráfico 21 – Número de concluintes nas Instituições Públicas e Privadas (2019)



Fonte: INEP (2021).

Em 2019, o número de concluintes na IES pública foi 251.374 em comparação com o expressivo quantitativo nas IES privadas, que foi de 998.702. Heringer sustenta que:

[...] é fundamental que sejam garantidos repasses para as políticas de assistência e permanência estudantil no ensino superior, que representam os principais esforços feitos ao longo das duas últimas décadas visando a democratização do ensino superior no país. Este aspecto representa um dos principais avanços ocorridos no ensino superior brasileiro nas últimas décadas, coma expansão de vagas e a diversificação dos públicos beneficiados pelo ingresso no ensino superior (HERINGER, 2021, p. 6).

Em pesquisa recente feita pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019), foi evidenciado que 70% dos estudantes nas universidades federais pertencem às famílias com renda máxima de até 1,5 salário mínimo *per capita*. Logo, não é admissível, após anos de avanços, que se observe o orquestramento do desmonte das políticas públicas para a educação superior. Esse não é o país que as presentes e futuras gerações almejam.

Desde 2019, com a vitória de Bolsonaro, o Brasil vem presenciando um processo de radicalização do Governo contra o sistema de educação pública brasileiro, especialmente, no que se relacionam às universidades federais. Esse quadro se agravou ainda mais com as dificuldades encontradas no Ministério da Educação, bem como na característica dos ministros que atuaram nessa pasta

os quais passaram a construir um projeto de desmonte e descredibilidade das universidades públicas (GUIMARÃES et al., 2021).

Sobre esse posicionamento do Governo Bolsonaro em relação à educação superior e às universidades públicas, tem-se que:

Esses ataques iniciam com a criação de uma narrativa de que na maioria das Universidades Públicas ocorrem apenas “balbúrdia”, como um mecanismo de desmoralizar e tirar a credibilidade dessas instituições, onde se produz nada mais nada menos do que 95% da ciência do país. Esse discurso colocou que tais instituições seriam ambientes de produção de eventos políticos da esquerda, com a promoção de “festas inadequadas” (regadas a drogas e sexo), inclusive com o plantio de maconha nos Campus das Universidades (GUIMARÃES et al., 2021, p. 9).

Infelizmente tal posicionamento do Governo Bolsonaro em relação às universidades públicas afetou todas as IES, inclusive as IMES, de modo a gerar uma desconfiança da sociedade sobre toda a comunidade universitária, o que marginaliza docentes e discentes (LAZZAROTO, 2019).

Com o propósito de melhor observar o número de IMES em cada governo, é importante observar o quadro 6:

Quadro 6 – Total de IMES em cada Governo entre 1995 e 2021

Ano	Presidente	Total de IMES
1995	FHC	77
2002	FHC	59
2003	Lula	59
2010	Lula	71
2011	Dilma Rousseff	71
2015	Dilma Rousseff	68
2016	Michel Temer	66
2018	Michel Temer	61
2019	Bolsonaro	60

Fonte: INEP (2021)

Como se observa no quadro 6, a década de 1990, com ênfase para o ano de 1995, início do Governo FHC, foi o período com o maior número de IMES, ao ocorrer redução a partir do ano de 2000 e um processo de oscilação entre 2002 até 2019 no Governo Bolsonaro, indo de 59 para 60 unidades, oscilando entre 59 a 71 nos Governos Lula e Dilma.

No decorrer deste capítulo 1, dois temas foram essencialmente apresentados, sendo as organizações das IES no Brasil e, nesse processo histórico, a percepção da educação superior no contexto social e institucional e as políticas de educação superior de cada um dos governos federais desde 1995 até 2019.

Ao trazer alguns fatos ou relatos históricos que construíram as IES no Brasil e, nesse contexto, permitiu a imersão das IMES nessa educação superior, foi possível analisar que as IES tiveram no país um contexto elitista e de existência em grandes centros urbanos. Assim, as IMES surgiram como uma forma de interiorizar a educação superior, que possibilita às pessoas de pequenas cidades o acesso à educação superior sem precisar se deslocar para os grandes centros. Isso gerou a participação mais ativa dos municípios na educação superior, o que facilitou a origem de IMES. Com a CF/1988 e a LDBEN/1996, priorizou-se a educação básica para os municípios e normatizou-se a educação superior para o âmbito federal. Desse modo, ocorreu uma redução dos investimentos nas IMES, o que gerou a necessidade de uma nova forma de estrutura das referidas instituições e, inclusive, inseriu a iniciativa privada nessa parceria com os municípios, de forma a permitir a permanência da educação superior no interior do país.

Pontua-se que essa nova ordem de federalizar a educação superior gerou a mercantilização inclusive das IMES, quando associadas às instituições privadas passaram a cobrar mensalidades. Tal realidade criou um contexto contraditório entre o fato de ser uma instituição com recursos públicos e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de cobrar mensalidades e, porque não considerar, gerar o lucro esperado pelos grupos e instituições privadas.

No decorrer do capítulo 1, foram discutidas as políticas de educação superior ocorridas no Brasil entre 1995 a 2021, passando pela observação acerca dos governos FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, o que possibilitou a percepção de que governos com ideologias populistas, como Lula e Dilma, possuem maior preocupação com o acesso das camadas da sociedade com menor potencial socioeconômico à educação superior. Os governos com ideologias liberais atuam de forma mercadológica no contexto da educação superior, ao agir de modo favorável às instituições privadas e ao mercantilismo dessa fase educativa de formação profissional.

Foi observado, no decorrer do capítulo 1, que segundo Sguissardi (2006), o fato de o Governo FHC ter uma política alinhada ao FMI gerou, dentre outras ações, o interesse na privatização de empresas e de serviços públicos, inclusive no contexto da educação como um todo e ainda mais na educação superior, observou-se uma expansão das matrículas na educação superior privada.

Da mesma forma, no Governo Lula, com uma ideologia político-partidária mais voltada para o acesso aos estudantes à educação superior, foram observados diferentes programas como o PDE, PNE, PNAES e PROUNI. Todos eles com o intuito de tornar a educação superior um ambiente inclusivo e voltado para a facilitação ao acesso às universidades por jovens com menor potencial socioeconômico. Nesse mesmo contexto, Dilma Rousseff teve como política pública, voltada para a educação superior, o projeto “Ciência sem Fronteira” (2011), ação que promovia a internacionalização para brasileiros estudarem em universidades estrangeiras.

No decorrer deste capítulo, foi possível observar que o Governo Temer, muito embora tenha permanecido somente por dois anos, iniciou um processo de mercantilização da educação superior, que se aprofundou no Governo Bolsonaro, com uma política voltada para a possibilidade de as instituições e grupos privados fazerem da educação superior um produto com acesso a poucos. Desse modo, contempla-se que, a cada novo Governo Federal, a educação superior passa a ter um papel mais ou menos relevante, bem como mais ou menos acessível, o que gera a necessidade de discutir todos os aspectos que envolvem as evoluções e retrocessos na educação superior como possibilidade para todos.

É importante observar as IMES no contexto da inclusão da educação superior para todos. Assim, ao considerar a importância do conhecimento histórico sobre as IMES no Brasil, o capítulo 2, apresentado na sequência, traz os aspectos legais que atuam na normatização dessas instituições, bem como o quantitativo das IMES que considerou as regiões do Brasil e a produção científica de estudos sobre essas formas de instituições de educação superior.

CAPÍTULO 2 – INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O capítulo tem como objetivo apresentar as IMES no Brasil, bem como exibir os documentos que as normatizam, tais como as publicações relacionadas ao tema em que se analisam algumas teses e dissertações, retiradas dos seguintes bancos de dados: BDTD e CAPES.

Pontua-se, no presente capítulo, o processo de interiorização da educação superior. De acordo com Bastiani e Trevisol (2016), a educação superior no Brasil teve início tardio, sobretudo, o processo de interiorização, especialmente, para algumas regiões do país como o Centro-Oeste e o Norte, locais em que existe um processo de elitização da educação superior.

Ao tratar sobre a interiorização da educação superior, tem-se que:

A gênese do processo de interiorização ocorreu a partir do surgimento de faculdades e/ou escolas superiores, e foi se consolidando através da criação de Fundações Educacionais que, em muitos casos, foram criadas pelo poder público municipal, representando na verdade não uma expansão da educação pública, mas sim de natureza privada (AGUIAR, 2012, p. 1).

Esse movimento de interiorização da educação superior se deve, dentre outros fatores, à participação dos Municípios nesse segmento e à atuação das IMES em todas as regiões brasileiras.

Santana et al. (2021) destacaram que o processo de interiorização da educação superior teve início na década de 1990 e ganhou maior amplitude no momento em que houve um processo de mercantilização dessa educação. Tal processo se deu com a implantação de instituições, especialmente, faculdades privadas, que passaram a ofertar cursos no período noturno.

2.1 História das IMES no Brasil

As Universidades brasileiras tiveram um tardio desenvolvimento se comparadas às europeias e norte-americanas, “na Itália, por exemplo, fundou-se a Universidade de Bolonha em 1088; na França, a Universidade Paris- - Sorbonne foi criada por volta de 1170” (LUCCHESI, 2017, p. 127.). Assim, a interiorização da educação superior apresentou como característica um

processo mais tardio, haja vista as políticas públicas educacionais na época focarem na presença de instituições que ofereciam educação superior somente nas capitais.

Na concepção de Durham (2003), uma das principais características da educação superior no Brasil é o seu atraso em iniciar no país, ao considerar a realidade da Europa ou dos Estados Unidos. Todavia, cita ainda que esse início tardio também foi uma realidade presente em outros países da América Latina.

Faz-se necessário analisar a interiorização das IMES no Brasil, como se desenvolveu esse momento sociopolítico econômico. Segundo Costa (2017), esse processo de interiorização ocorreu enquanto forma de expansão da educação superior no Brasil.

Ao tratar sobre a interiorização da educação superior no Brasil, tem-se o olhar crítico de Costa (2017), que pontua a contradição do movimento de interiorização da educação superior, ao trazer que o Estado tinha como foco a expansão, enquanto que a sociedade civil tinha como interesse a oferta de educação superior enquanto direito social.

Considera-se que as IMES passaram por algumas normatizações ao longo do seu processo de interiorização, por meio de Decreto Federal e até mesmo por leis municipais, como se verifica nas pontuações de que:

As instituições municipais de ensino passaram por várias fases em sua história, no que se refere aos aspectos legais. Anteriormente à LDB (4024) de 1961, eram criadas e reconhecidas por decreto federal, tal como ocorria com as demais instituições de ensino superior do Brasil. Depois de 1961 e até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as IMES puderam multiplicar-se, assumindo diversas configurações legais: autarquias, fundações de direito público, fundações de direito privado, mas sempre criadas ou transformadas por lei municipal (LUCCHESI, 2010, p. 05).

Conforme cita Lucchesi (2010), as IMES assumiram algumas configurações legais em decorrência da diversidade normativa. Assim sendo, é necessário conceituá-las a partir dos incisos I e IV, artigo 5º do Decreto-lei n. 200/1967, que dispõe sobre a organização da administração.

Art. 5º Para os fins desta lei, considera-se:

I - Autarquia - o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.

IV - Fundação Pública - a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização

legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes (BRASIL, 1967, p. 1-2).

Como se observa na lei acima, as IMES podem ser constituídas enquanto autarquias e fundação pública, porém, existem diferenças entre essas duas estruturas. As autarquias, pessoas jurídicas de direito público, criadas por lei, não exercem atividades industriais ou comerciais, mas tão somente atividades relacionadas ao interesse da sociedade, tal como educação. Atenta-se ainda que as duas não possuem fins lucrativos. No entanto, elas podem receber mensalidades, as quais são revertidas em bolsas, na expansão dos cursos, na ampliação do quantitativo de servidores, dentre outros.

As IMES desenvolvem suas atividades por meio de pessoas jurídicas de direito público, também chamadas de categorias jurídicas – autarquias municipais e fundações municipais – e fazem parte da administração indireta descentralizada. A opção por esses modelos se justifica por oferecerem maior autonomia administrativa.

Di Pietro (2009) aponta que as autarquias possuem diversas finalidades, tais como: ensino, cultura, lazer, previdenciária, econômica e industrial. Dourado (2001) explica que as fundações possuem amplas finalidades, mas essas devem estar instituídas nos documentos de criação.

Sobre a diferença entre autarquias e fundações, Monteiro (2016) esclarece que, para a constituição das autarquias, ocorre um ato jurídico, enquanto que a constituição da Fundação é o desdobramento de dois atos jurídicos, quais sejam: a Lei que autoriza a instituição e o registro no Cartório de Pessoas Jurídicas.

Nesse contexto, Dourado (2001) apresenta a compreensão de que foi a partir das fundações públicas, enquanto modelo educacional, que houve a expansão da educação superior em Goiás e em outros estados, como São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco e Paraná, de forma que as IMES constituíram essas fundações de expansão/interiorização da educação superior.

Outra característica a ser considerada se encontra disciplinada no Código Civil, em seu artigo 66, o qual pontua que essas fundações deverão ser fiscalizadas pelo Ministério Público, autoridade competente.

Art. 66. Velará pelas fundações o Ministério Público do Estado onde situadas.

§ 1º Se funcionarem no Distrito Federal ou em Território, caberá o encargo ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. (Redação dada pela Lei nº 13.151, de 2015)

§ 2º Se estenderem a atividade por mais de um Estado, caberá o encargo, em cada um deles, ao respectivo Ministério Público (BRASIL, 2002, p. 8).

Além das características já citadas, as IMES possuem outra peculiaridade: além de serem fiscalizadas pelo órgão do Ministério Público, tal como citado acima, as IMES estão submetidas ao Conselho Estadual de Educação, uma vez que a Educação Superior Municipal faz parte do sistema educacional do Estado, conforme o artigo 17, II, da LDBEN/1996.

Monteiro (2016) pontua que as autarquias são de direito público, isto é, somente o Poder Público tem capacidade legal de constituí-las. Elas são descentralizadas da administração geral. Assim, com a propensão de melhor compreensão, tem-se a conjuntura doutrinária de Meirelles (1962, p. 18) de que: “serviços descentralizados são os que a Administração pública realiza através de entidades (autarquias e fundações), vinculados à entidade central, mas com independência administrativa e financeira”.

A descentralização de serviços consiste em uma das possibilidades de manutenção de uma IES pública, mesmo com a cobrança de mensalidades dos estudantes. A esse respeito, a natureza jurídica das IMES é identificada por meio das fundações e autarquias, como sendo de direito público, mas que podem cobrar mensalidade, tal como se tivessem caráter privado.

Com relação à natureza jurídica dessas entidades, Diniz (2003) traz em seu entendimento a seguinte afirmação:

As pessoas jurídicas de direito público podem ser: a) de direito externo, reguladas pelo direito internacional, abrangendo: nações estrangeiras, Santa Sé e organismos internacionais (ONU, UNESCO, FAO etc.); b) de direito público interno de administração direta: União, Estados, Distrito Federal e Municípios legalmente constituídos; e de administração indireta: órgãos descentralizados, criados por lei, com personalidade jurídica própria para o exercício de atividades de interesse público como as autarquias [...] as fundações públicas que surgem quando a lei individualiza um patrimônio a partir de bens pertencentes a uma pessoa jurídica de direito público, afetando a realização de um fim administrativo, e dotando-se de organização adequada (DINIZ, 2003, p. 13).

Para Dourado (2001), os municípios buscaram atuar a partir da criação de fundações desde meados da década de 1960, com o interesse de aumentar a oferta de educação superior. Nessa mesma linha, Lucchesi (2010) pontua que a criação das IMES teve importante papel para a expansão e interiorização da educação superior, uma vez que essas instituições assumiram compromisso com as demandas das localidades em que foram inseridas.

De acordo com Lucchesi (2017), antes das IMES, o processo de interiorização da educação superior no Brasil teve início com os Institutos Isolados de Educação Superior (IIES), no estado de São Paulo em 1947.

Segundo Castro (2006), essas Instituições Isoladas de Educação Superior (IIES) tiveram início em 16 faculdades no interior de São Paulo, que atuavam em diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária de Jaboticabal, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, dentre outras.

A interiorização, no primeiro momento, pareceu-nos algo positivo, no entanto, foram observadas disparidades de objetivos entre o que desejava a classe política e o corpo docente. Havia interesses a serem perseguidos, e os IIES do Estado de São Paulo seriam o ponto de conexão entre eles.

Na interpretação de Dias (2004), esse processo de interiorização da educação superior a partir dos Institutos Isolados de Educação Superior (IIES), em São Paulo, tinha cunho político e gerou expectativas e contradições sociais. Isso acabava por criar polêmicas em sua efetividade como facilitadora de acesso dos jovens do interior à educação superior.

Para Furtado (1968-1969), esse processo de interiorização paulista da educação superior deveria ser fortalecido, bem como considerava que as críticas a esse processo tinham como objetivo o fortalecimento da USP, em proteção e continuidade de um processo de dominação das elites dirigentes paulista da capital.

Sobre a interiorização da educação superior, Attab (1973) menciona que a elite Rio-Pretense, no interior de São Paulo, aspirava ao diploma da Faculdade de Filosofia. Por outro lado, os políticos viam na criação da faculdade uma

oportunidade de angariar votos, por isso, defendiam uma faculdade pública e gratuita, situação que não agradava à camada rica do Município.

Para Vaidergorn (1995), a interiorização, no Estado de São Paulo, teve como resultado para as cidades e para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (IIES) do Estado de São Paulo, tanto elementos positivos quanto negativos. Se de um lado os municípios trataram suas faculdades como fomentos de ações sociais de inclusão para a educação superior de pessoas de todas as classes econômicas, de outro, as elites não viam tais instituições como positivas, ou seja, não queriam que essas IIES se tornassem fontes de popularização do saber acadêmico.

Segundo Vaidergorn (1995), acerca do preconceito das elites do interior do estado de São Paulo, que em princípio se demonstraram interessadas com a presença de instituições de educação superior, por outro, não admitiam que essa educação fosse democrática e oferecesse elevação para todos, pois lhes era desagradável o acesso da classe trabalhadora à educação superior.

Com o golpe militar, em 1964, Vaidergorn (1995, p. 179) explicitou que: “a repressão exercida sobre a chamada ‘comunidade acadêmica’ foi bastante forte, dividiu-a acentuando cisões que permaneceram até o fim dos II e a criação da UNESP em 1976”.

A UNESP, criada em 1976, teve origem a partir da incorporação dos IIES do Estado de São Paulo, que abarcou a maioria desses institutos criados entre as décadas de 1950 e 1960. Dentre os institutos que formaram a UNESP, é importante citar um grupo com expressiva participação no campo da educação superior no interior de São Paulo, formado por 14 unidades das Faculdades de Filosofia, cuja principal meta era a formação de professores que atuavam nas escolas do estado. Segundo a UNESP (2021), as instituições que se uniram foram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, a de Araraquara, de Franca, de Marília, de Rio Claro e de São José do Rio Preto.

A respeito da transformação dos IIES, no período da Ditadura, depreende-se:

As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior, tiveram um destino de acompanhar a história do Brasil, nas contradições e perplexidades anteriores a 1964, e nos autoritarismos e atitudes paradoxais que se mantiveram até sua extinção, em 30 de janeiro de 1976 (VAIDERGORN, 1995, p. 179).

Para Durham (2003), a maior parte dos IIES do estado de São Paulo são anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961. Por isso, o Conselho Federal de Educação, junto ao Ministério da Educação, era quem fiscalizava e autorizava novos cursos.

Muito embora os IIES tivessem como meta a interiorização da educação superior em São Paulo, elas eram diferentes das IMES, já que as IMES são fiscalizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), ou seja, saíram da alçada federal e passaram a fiscalização para o âmbito estadual.

Segundo Lucchesi (2014, p. 133), “A expansão do ensino superior estava diretamente ligada às questões do ensino médio ou secundário.” Isso porque, cada vez mais, os jovens ingressaram no ensino médio, e parte desse público aspirava à educação superior. Essa necessidade fez com que os cursos Filosofia, História, Pedagogia e Ciências Sociais iniciassem no primeiro ano; a Psicologia no segundo e, no terceiro ano, fosse acrescentada a Geografia e, por fim, no quarto ano, a Didática, como primeiras opções de cursos (CASTILHO, 2009).

No entendimento de Dourado (2001), esse processo de expansão e interiorização da educação superior teve como justificativa a busca por integração e desenvolvimento dos municípios. Assim, a formação superior tornava a mão de obra mais especializada, e essas condições eram um atrativo aos investidores, o que gerou ao mesmo tempo qualidade de vida e oferta de serviços para a população.

Para Castilho (2009), existia ainda a necessidade de formar professores em nível superior para atuarem nos ginásios e colégios. Assim, foram criadas vagas em faculdades e universidades para a formação de professores capazes de dinamizar a qualidade dos futuros universitários no Brasil.

Com relação à expansão e à interiorização da educação superior no estado de Goiás, Dourado (2001, p. 89) pondera que: “houve outra variável significativa, que foi a política de criação, pelo governo do Estado, de faculdades estaduais autárquicas. Com isso, estimulou alguns municípios não contemplados com esse modelo educacional”. Para Lucchesi (2014), a formação de professores para a atuação nos ginásios e nas escolas constitui o principal elemento motivador para a criação das IMES.

Apesar dos benefícios que as IMES possam ter trazido para a melhoria da educação nos ginásios e colégios a partir da formação superior dos professores, Dourado (2001, p. 89) pontua que “coube aos municípios a dotação orçamentária, a construção do espaço físico e a compra de mobiliário, passos anteriores à concessão”.

Ademais, Lucchesi (2014, p. 134) esclarece que: “durante o governo militar, a universidade pública brasileira cresceu, mas não o suficiente para atender à demanda.” As IMES, embora públicas, constituíam-se em alternativas, pois podiam ser financiadas por meio da cobrança de mensalidades dos alunos, exceção que o regime jurídico da época preconizava.

Segundo Lucchesi (2015), é possível o estabelecimento de um paralelo entre o surgimento das IIES e das IMES, visto que foi a partir de 1961 que as prefeituras passaram a assumir o papel de criadoras de IES, o que gerou o crescimento dessas instituições primeiramente em São Paulo e depois desenvolveu para todo o país, com o intuito de buscar a interiorização da educação superior.

A Constituição do estado de São Paulo de 1947, no artigo 1.096, previu a possibilidade de convênio entre o estado e o Município, a fim de que este se responsabilizasse pela oferta do ensino estadual local. Tal fato só acelerou o processo de criação ou transformação das IMES por Lei Municipal.

Artigo 1.096 - Poderá o Estado estabelecer convênios com os municípios que prefiram entregar-lhe no todo ou em parte, os recursos obrigatoriamente destinados à educação, a fim de empregá-los no ensino estadual local (SÃO PAULO, 1947, p. 138).

As instituições municipais, estaduais e federais eram criadas por decreto federal à época. No entanto, isso mudou com a publicação da Lei n. 4.024/1961 (LDBEN), que previu no artigo 21 a criação das IMES, com patrimônio e dotação orçamentária proveniente do Poder Público a que pertence, com cobranças de anuidades, submetidas à fiscalização do Tribunal de Contas respectivo, como se depreende:

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas

§ 1º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o

Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

§ 2º Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio reverterá ao Estado.

§ 3º Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas (BRASIL, 1961, p. 6).

Como se observa, a referida lei de 1961 permitia que as escolas de ensino médio ou superior, criadas em conjunto com os municípios, pudessem cobrar mensalidade. No entanto, ficava clara a consideração de que haveria a possibilidade de que tais instituições fossem sujeitas à prestação de contas e, se fossem extintas, o patrimônio da referida instituição seria revertido ao município.

Por sua formação e atividade, Lucchesi (2010) traz o entendimento de que as IMES desempenharam um importante papel na nova geografia da educação superior, trazendo a interiorização como uma forma de demarcar novas fronteiras para a educação superior.

Com a promulgação da CF/1988, esse modelo foi mantido no artigo 242, tal como previsto na extinta LDBEN de 1961.

2.2 Documentos que normatizam as IMES no Brasil

Compreende-se que o processo de interiorização da educação superior trouxe pontos favoráveis como a facilidade de acesso às faculdades pelos jovens que vivem no interior do Brasil. Ao mesmo tempo, gerou certa fragilidade educativa, especialmente no campo das pesquisas, pois enquanto mercadoria o curso superior no país não oferece incentivo à pesquisa. Nesse contexto, surgiram também as IMES.

As IMES são instituições de educação públicas municipais, criadas por lei ordinária municipal, a qual regulamenta a sua criação. Por isso, com o propósito de compreender o que é a lei ordinária municipal, traz-se o conceito retirado do sítio eletrônico da Câmara Municipal de Floreal, no interior do estado de São Paulo:

LEI ORDINÁRIA – É toda lei que, embora não prevista expressamente na Lei Orgânica ou na Constituição Federal, pode tratar de matéria de interesse do município, sem, no entanto, contrariar a Lei Orgânica, nem a Constituição. Precisa do quórum de maioria simples para aprovação,

ou seja, metade mais um dos vereadores presentes, desde que esteja presente a metade mais um dos componentes da Casa (FLOREAL, 2021, p. 2).

As IMES são instituições que podem interessar aos municípios, pois a interiorização da educação superior é capaz de gerar melhor nível de qualidade na mão de obra para as indústrias e empresas comerciais. Isso aponta para um processo de mercantilização da educação para a transformação do município quanto à disponibilidade de mão de obra qualificada para o trabalho.

As cidades e suas estruturas são essenciais para a construção de uma vida estruturada da comunidade, e a educação superior faz parte desse processo. Sobre isso -se pontua que:

A cidade é a peça central para a estruturação do sistema político e administrativo da educação, pois as normas de civilidade são aqui estabelecidas, e a escola é o lugar que ajudará a propagar tais objetivos. A ideia de urbanização está ligada a projetos de sociedade dos grupos sociais com poder político (GATTI; INÁCIO FILHO, 2011, p. 9).

No entendimento de Gatti e Inácio Filho (2011), a cidade é a base de um sistema político e administrativo da educação e aqui é preciso considerar a educação em todos os níveis. A educação também é o resguardo da construção de uma sociedade em que é possível o desenvolvimento da cidadania. Por isso, é importante conceber as IMES como estruturas que são dependentes da aprovação de normativas municipais.

Para a criação de uma IMES, basta a Câmara de Vereadores aprová-la por essa espécie normativa. Para melhor compreensão, tem-se como exemplo o Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, que traz no bojo da referida Lei Ordinária Municipal n. 278/1985 a determinação de que:

Lei Ordinária Municipal nº 278, que instituiu a Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior – FIMES, no interior de Goiás, em 11 de março de 1985 e, no dia 14 de março do mesmo ano, instalou-se, oficialmente, o Conselho Superior da Fundação, composto de 15 (quinze) membros (UNIFIMES, 2021).

De acordo com os levantamentos realizados, na atualidade, o Brasil conta com 60 IMES presentes em 08 estados da Federação, com representantes em todas as regiões brasileiras, como se observa no quadro 7:

Quadro 7 – IMES no Brasil

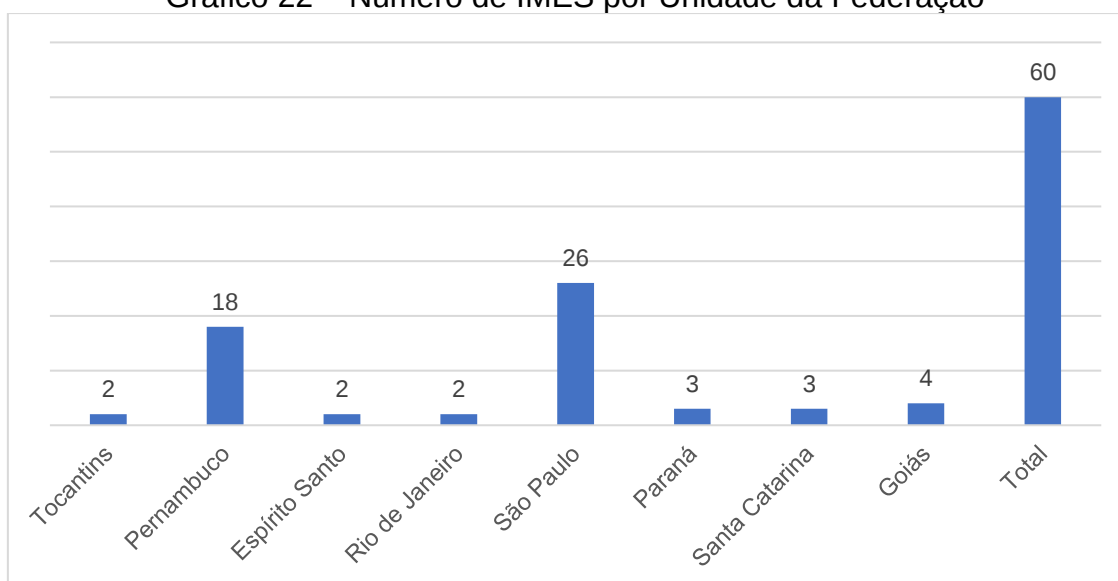
Estado	Região do Brasil	Número de IMES
Tocantins	Norte	02
Pernambuco	Nordeste	18
Espírito Santo	Sudeste	02
Rio de Janeiro	Sudeste	02
São Paulo	Sudeste	26
Paraná	Sul	03
Santa Catarina	Sul	03
Goiás	Centro-Oeste	04
Total		60

Fonte: INEP (2021).

No demonstrativo do quadro 7, existem IMES em todas as regiões brasileiras. Porém, o que se percebe é que, em número de IMES, destacam-se o Sudeste com 30 unidades, 26 em São Paulo, 02 no Rio de Janeiro e 02 no Espírito Santo; seguida pelo Nordeste, com 18 unidades em Pernambuco. Na sequência, o Sul possui 06 unidades, sendo 03 no Paraná e 03 em Santa Catarina. A Região Centro-Oeste apresentou 04 unidades, todas no estado de Goiás e, por fim, o Norte apresentou 02 unidades, todas no Tocantins.

Em relação ao quantitativo das IMES por Unidade de Federação, tem-se o gráfico 22:

Gráfico 22 – Número de IMES por Unidade da Federação



Fonte: INEP (2021).

Verifica-se que as unidades da federação com mais IMES são os estados de São Paulo, com 26, e Pernambuco, com 18. Os demais estados mantêm os seguintes números: Goiás, com 4 IMES; Paraná e Santa Catarina, com 03 unidades cada uma e Tocantins, Espírito Santo e Rio de Janeiro, com 02 IMES em cada uma das unidades da Federação.

Quando se analisa a quantidade de estados por região com IMES, tem-se em destaque o Sudeste e o Sul, mas, quando se relacionam ao número de IMES por estado, São Paulo, ou seja, o Sudeste, apresenta o maior quantitativo desses modelos de instituições superiores.

É certo que existem diversos problemas, ou ainda desvantagens de um processo de interiorização da educação superior, uma vez que o enfoque dado a essas instituições é a mercantilização. Porém, é importante que se tragam elementos também positivos desse processo, como se observa nas palavras de Heringer ao pontuar:

Um outro fator positivo, estudado pela professora Hustana Vargas, é a interiorização do sistema de ensino superior. Porque nós aqui do alto da nossa capital, do alto da nossa situação no eixo Rio--São Paulo, a gente esquece que o Brasil é imenso e que um jovem de classe média não tem acesso à universidade, se ele vive no interior de Minas ou em Goiás, de onde os meninos tinham que ir para Campinas, ou para São Paulo ou Rio de Janeiro para conseguir estudar (HERINGER, 2018, p. 19).

Não obstante os benefícios que possam ser gerados com a interiorização da educação superior, especialmente no que se relaciona às IMES, existem ainda pontos desfavoráveis. É o que explica Dourado (2001) ao pontuar que esse Modelo Administrativo de instituição oferece educação superior, mas infelizmente gera o ônus para os municípios. Por isso, quem ganha com as IMES e o processo de interiorização são os jovens que veem o acesso facilitado.

Devido a esses fatores, cabe aqui a análise acerca da competência dos municípios em relação à educação superior.

2.3 A Competência dos Municípios com a Educação Superior

Com a promulgação da CF/1988, não se permite mais criar IMES subvencionadas com dinheiro público municipal, uma vez que ficou a cargo do Ente Municipal garantir, efetivamente, dentre outros, os interesses locais,

relacionados com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tal como se observa no artigo 30 da CF/1988:

Art. 30. Compete aos Municípios:
I - legislar sobre assuntos de interesse local;
[...]
VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;
(BRASIL, 1988, p. 22).

Como se depreende do art. 30 da CF/1988, é de responsabilidade também dos municípios a educação infantil e o ensino fundamental. Dessa forma, argumenta-se que a Constituição não colocou sob a égide municipal a educação superior.

Ao tratar sobre a natureza jurídica dos municípios, Bastos (1993) expõe que o município é uma entidade jurídica de Direito Público, que possui capacidade política e autonomia para tratar de assuntos pertinentes à sua competência, ao estar subordinado às constituições estaduais, às leis orgânicas municipais e à CF/1988.

Consolida-se o entendimento de que o papel do município desde a CF/1988 é de autogoverno e auto-organização, com capacidade de editar as próprias leis. Todavia tais leis não podem se apresentar contraditórias às leis maiores (estaduais e federal). Para Dourado (2001, p. 71), “Em termos de política educacional, cabe ao município a prioridade de atuação no âmbito do ensino fundamental.”

Nesse sentido, cabe aqui trazer o conceito sobre política educacional:

A política educacional é um tema recorrente em publicações na área de educação. A sua pertinência vincula-se ao fato de que, permanentemente, os governos estão formulando instrumentos normativos, planos, programas e projetos que constituem o corpus da política pública para o campo da educação. A implementação de ações, resultante dessa política, busca reconfigurar a realidade dos sistemas educacionais que, no caso brasileiro são recortados por dificuldades históricas em decorrência da forma retardatária com que o país se insere nesse movimento de acesso da população à educação (CABRAL NETO; FRANÇA, 2016, p. 7).

Configura-se a compreensão de que as políticas educacionais devem primar por fomentar os sistemas educacionais, qualificando a educação no Brasil em todo país e, ainda, em todos os níveis. É o caso do estudo aqui apresentado, que trata sobre a educação superior e a necessidade de políticas educacionais

inclusivas e capazes de viabilizar o acesso da população à educação indistintamente.

No que diz respeito à capacidade de legislar no campo da educação, Dourado (2001) considera que, muito embora os municípios tenham como prioridade o ensino fundamental, não significa que esses estejam restritos a atuar ativamente nesse nível de escolaridade, mas é importante compreender que o Poder Público deve ter em vista o bem social e não o bem da iniciativa privada.

A Lei n. 9.394/1996 preceitua, no bojo de seu artigo 11, as responsabilidades dos municípios em relação à educação:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...] (BRASIL, 1996, p. 5).

Segundo o que dispõem a CF/1988 e a LDBEN/1996, cabe aos municípios o cuidado com a educação infantil (creches e pré-escolas), bem como o ensino fundamental. Todavia, é importante observar que a CF/1988 manteve as IMES existentes, ou seja, não extinguiu o que já existia, mas deu prioridade no acesso à escola para as crianças e os primeiros nove anos da educação fundamental.

Apesar dos dispositivos, art. 30 e 211, CF/1988 e art. 11 LDBEN/1996 descreverem as competências dos municípios, a CF/1988 manteve as IMES já existentes à época da sua promulgação, conforme se observa nos artigos 206, em seu inciso IV, e art. 242:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos (BRASIL, 1988, p. 113-128).

O artigo supracitado afirma que as IMES, mesmo sendo consideradas “estabelecimentos oficiais”, podem cobrar mensalidade, conforme prevê o artigo 206, IV, do diploma normativo.

A educação superior pública municipal, estadual ou federal é gratuita, já que o Estado assume essa função de mantenedor da educação pública. Entretanto, no caso das IMES, elas assumem uma estrutura híbrida, em que o Poder Público Municipal e a sociedade atuam conjuntamente para sua manutenção, o que gera uma ordem legal para a cobrança de mensalidades, com o lucro da cobrança reinvestido nas suas finalidades.

Assim, a LDBEN, no artigo 11, permite a atuação do Município em outros níveis de ensino, conforme abaixo descrito:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V [...] permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 5).

Como dito anteriormente, o Poder Público municipal pode atuar com a oferta da educação superior além da educação infantil e do ensino fundamental, desde que seja uma necessidade educativa e social.

Mesmo diante da legalidade das IMES no que se relaciona à cobrança de mensalidades, o que vai de encontro ao disposto na CF/1988 e a LDBEN/1996, quando preconizam a educação pública gratuita, pesquisadores buscam dialogar de forma crítica sobre essa estrutura. Pontuam que:

Há inclusive que se questionar o caráter público dessas instituições, adotado pelo Censo da Educação Superior do MEC/INEP. Muitas delas organizam-se sob a forma de fundações de direito privado como meio de burlar a norma constitucional que determina a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (PINTO, 2004, p. 731-732).

As principais críticas em relação às IMES trazem dois elementos essenciais: a cobrança de mensalidade, o que não deveria ocorrer, em vista que sua estrutura é alicerçada em recursos públicos e a possibilidade de que essas estruturas, como pontua Pinto (2004), tenham por finalidade burlar a lei, tornando-se legais sob um auspício de ações ilegais. Isso que gera outras questões como, por exemplo, se tais instituições atendem ao objetivo social de

inclusão à educação superior às pessoas que efetivamente necessitam, ou seja, se o processo de interiorização é para levar educação superior para todos.

Traz-se a ponderação crítica de Dourado (2001) de que as IMES estão sob a proteção da ambiguidade jurídica, que permite ao Poder Público Municipal participar de uma artimanha que garante a expansão privada da educação superior.

As IMES possuem natureza de instituições públicas municipais, já que são criadas por lei ordinária municipal, no entanto, ofertam educação superior no contexto de uma prática privada, com a permissão legal para cobrarem mensalidades.

Ressalta-se que aos estados compete fiscalizar as IMES, de acordo com a previsão do artigo 10, IV da LDBEN/1996, uma vez que tais instituições municipais fazem parte do sistema de ensino estadual:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

IV- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 5).

Assim como as universidades, segundo o art. 207 da CF/1988, as IMES possuem autonomia financeira, administrativa e pedagógica e têm como incumbência a conexão do ensino, pesquisa e extensão universitária (enquanto forma de comunicação com a comunidade, ou seja, a extensão universitária contempla o aprimoramento do conhecimento acadêmico junto à prática em benefício da comunidade) art. 43, III e VII, LDBEN/1996, por meio do desenvolvimento, difusão e produção científica, uma vez que fazem parte da educação superior, segundo o que preceitua a Magna Carta:

Artigo 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, p. 114).

O Estado se responsabilizou pela oferta da Educação Superior e, com essa ação, tiveram início os primeiros movimentos para interiorizá-la, a fim de proporcionar às regiões distantes da capital o desenvolvimento da educação superior, fato a ser discutido na sequência.

Quadro 8 – Primeiras IMES do Brasil, no Estado de São Paulo

Ano de início	Decreto/Lei	IMES no Estado de São Paulo	Normatização
1951	Decreto Federal nº 29.377/51.	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Franca	Transformada em autarquia municipal, com base nas leis municipais nº 1.143/63 e 1.452/66
1954	Decreto Federal nº 35.540 de maio de 1954	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Santo André	Transformada em Fundação Santo André Lei Municipal nº 1.840/62
1956	Lei Municipal nº 1948/56	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté	Regulamentada pelo Decreto nº 41.462, em 7 de maio de 1957
1957 e 1961	Lei municipal nº 653, de 8 de agosto de 1957 e reconhecida pelo Decreto Federal 50.126, de 26 de janeiro de 1961.	Faculdade de Direito de Franca	Transformada em Autarquia Municipal de Regime Especial Leis Municipais: 853/57 –1441/66

Fonte: Ferreira (2021).

No quadro 8, as primeiras IMES iniciaram suas atividades no estado de São Paulo entre o limiar da década de 1950 e de 1960, décadas anteriores à CF/1988, período da redemocratização. Posterior a esse período, houve a expansão das IMES como um processo de interiorização da educação superior.

Na concepção de Lucchesi (2014), o processo de interiorização das IMES ocorreu nos locais onde não existiam instituições de educação superior públicas ou privadas, bem como gerou a permanência dos jovens nas localidades durante e após o curso superior. É importante citar que essa interiorização gera a facilitação de acesso ao curso superior por jovens de famílias com menor renda, o que possibilita a inclusão como forma de oferecer mais oportunidades para esses estudantes em suas cidades e, por fim, considera relevante o fato de que as IMES viabilizam ganhos econômicos, culturais e prestígio social para esses jovens, o que permite o tão sonhado diploma superior do círculo das famílias ricas de uma localidade.

De acordo com Lucchesi (2014), ao trazer o processo de interiorização da educação superior para o Brasil, as IMES desempenharam importante papel no desenvolvimento local, gerando progresso humano e social dos indivíduos e, reescrevendo a história de vida de muitas famílias, que até então não tinham acesso ao curso superior.

A importância das IMES na interiorização da educação superior e, especialmente, na abertura de novas oportunidades para os jovens, que não

teriam condições financeiras para se deslocarem até os grandes centros urbanos onde se concentravam as IES.

A partir da importância acadêmica e social desempenhada pelas IMES, no Brasil, é importante fazer um levantamento das dissertações e das teses elaboradas que tratam sobre essas instituições entre os anos de 1990 e 2021.

2.4 IMES no Brasil: Pontos e Contrapontos

Este item apresenta as IMES e a análise das características destas, além de indicar elementos semelhantes e divergentes entre elas. É preciso considerar que os últimos dados estatísticos apresentados pelo INEP (2021) se relacionam aos dados de 2019, período anterior à pandemia da Covid-19. Além disso, a seção traz em sua essência a descrição das características das IMES no contexto atual, como os cursos oferecidos, a criação e as características em comum ou diferentes.

No Brasil, não existe uma legislação específica que normatize as IMES, existem alguns dispositivos na CF/1988 (art. 30 e 211) e na LDBEN/1996 (art. 11) que trazem a competência dos municípios no tocante à educação, não traz novos artigos e somente mantem as IMES já existentes até a CF/1988.

O primeiro demonstrativo de informações sobre a evolução das IMES no Brasil pode ser observado no quadro 9, em que são apresentados os números das referidas instituições em cada Governo Federal a partir do período de 1995 a 2021:

Quadro 9 – Número e percentual de IMES em relação ao total de IES em cada Governo Federal (1995-2021)

Ano	Presidente	Total de IES	Total de IMES	Percentual de IMES em relação as IES
1995	FHC	894	77	8,61%
2002	FHC	1.637	59	3,48%
2003	Lula	1.859	59	3,17%
2010	Lula	2.378	71	2,98%
2011	Dilma Rousseff	2.081	71	3,41%
2015	Dilma Rousseff	2.069	68	3,28%

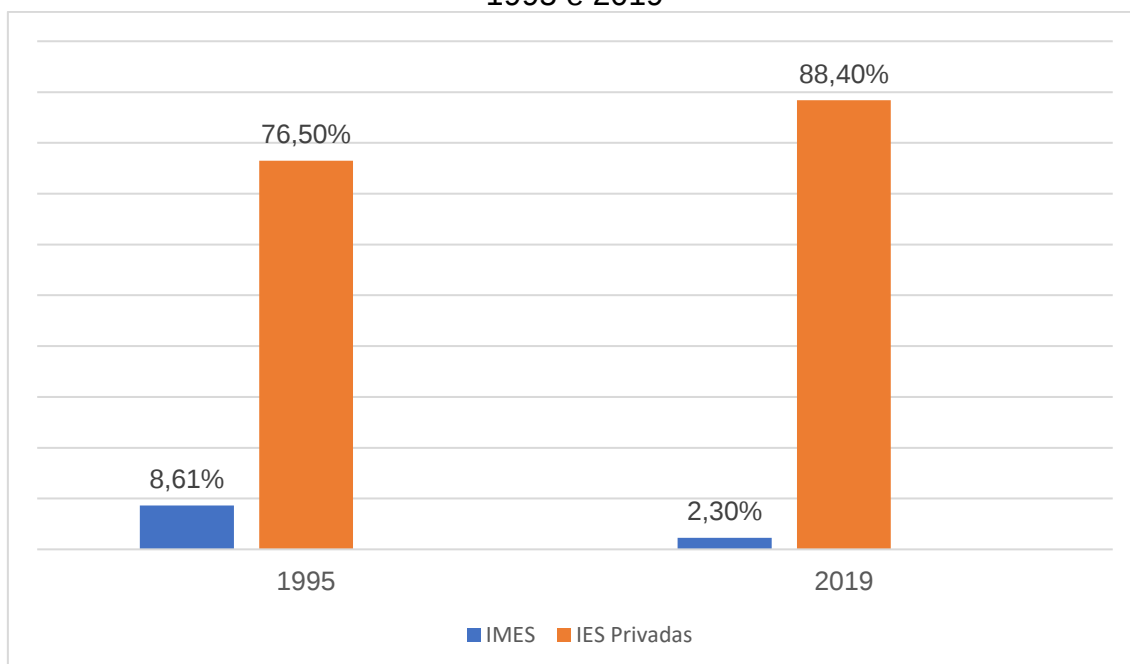
2016	Michel Temer	2.407	66	2,74%
2018	Michel Temer	2.537	61	2,40%
2019	Bolsonaro	2.608	60	2,30%

Fonte: INEP (2021).

Ao observar o quadro 9, pode-se analisar que as IMES tiveram um retrocesso no Brasil quanto à Frequência Absoluta (FA) e à Frequência Relativa (FR). Assim, apresenta a FA de 77 para 60 e a FR de 8,61% para 2,30%. É importante apontar que, nesse mesmo período, houve evolução do quantitativo de IES privadas, o que aponta para um processo de mercantilização da educação superior.

Sobre a diferença do processo de evolução das IMES em comparação com as IES privadas, observa-se o gráfico 23:

Gráfico 23 – Percentual IMES e IES Privadas em relação ao total de IES entre 1995 e 2019



Fonte: INEP (2021).

Novamente, pontua-se que a CF/1988, em seu art. 242, expôs que a gratuidade do ensino público não se aplica às instituições criadas por lei estadual e municipal, como é o caso das IMES, porém, a continuidade dessas instituições de educação superior.

Como se pode observar no gráfico 23, no ano de 1995, no início do Governo FHC, as IMES representavam 8,61% do total de IES no Brasil enquanto que as IES Privadas representavam 76,50% do total de instituições de educação superior. No ano de 2019, a realidade aponta para a redução do percentual de IMES quando comparada ao total de instituições que oferecem a educação superior em todo o Brasil, com um percentual de apenas 2,30%, enquanto que as IES Privadas tiveram um aumento e chegou a 88,40% do número total de IES no Brasil.

O aumento das IES Privadas e a redução das IMES evidenciam a redução do Poder Público Municipal no investimento na educação superior em todo o Brasil e o aumento do capital privado, ou seja, das instituições que buscam o lucro explorando a atividade de educação superior, o que dinamiza a mercantilização da educação superior em todo o país.

Para Holanda (2010), o termo mercantilização significa a ação ou o efeito de mercantilizar. Isto é, gerar um processo de comercialização de algo, o que ocasionou a transformação da educação superior em uma mercadoria, a que nem todos têm acesso ou podem comprar.

Assim, existem 60 IMES no Brasil, conforme dados do último censo da educação superior em 2019, pontua-se que as cinco regiões do Brasil possuem essas instituições. Desse modo, com o propósito de conhecer os estados e as IMES existentes no momento da pesquisa, em 2021, é importante observar os quadros 10 a 17. O quadro 10 traz as informações das IMES na Região Norte do Brasil no estado de Tocantins:

Quadro 10 – IMES da Região Norte – Estado de Tocantins

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
1985	UNIRG	Centro Universitário Unirg	Fundação Municipal	Pública Municipal	Centro Universitário	Gurupi
1995	FECIPAR	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso	Fundação Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Paraíso do Tocantins

Fonte: INEP (2021).

De acordo com o quadro 10, as IMES presentes na Região Norte do Brasil se encontram no estado do Tocantins, especificamente no interior, nas cidades

de Gurupi e Paraíso do Tocantins, em que se encontram um Centro Universitário com natureza jurídica de Fundação Municipal e uma Faculdade com natureza jurídica de Fundação Pública, respectivamente.

Segundo o demonstrativo do quadro 10, o Centro Universitário da Universidade de Gurupi (UNIRG) teve sua criação anterior à CF/1988, ou seja, no ano de 1985, e a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso (FECIPAR) foi criada em 1995, após a CF/1988, sendo que a interiorização da educação superior é um dos principais fatores para a criação dessas instituições.

O quadro 11 apresenta as IMES da Região Nordeste, as quais se encontram todas no estado de Pernambuco.

Quadro 11 – IMES da Região Nordeste – estado de Pernambuco

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
1975	CESA	Centro de Ensino Superior de Arcoverde	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Arcoverde
1975	CESVASF	Centro de Ensino Superior do Vale São Francisco	Autarquia Municipal	Especial*	Faculdade	Belém de São Francisco
1969	ESSA	Escola Superior de Saúde de Arcoverde	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Arcoverde
1986	FACIAGRA	Faculdade de Ciências Agrárias de Araripina	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Araripina
1973	FACAL	Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Limoeiro
1978	FACAPE	Faculdade de Petrolina	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Petrolina
1984	FACHUSC	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Salgueiro
1978	FACHUCA	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Cabo de Santo Agostinho	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Cabo de Santo Agostinho
2006	FACISA	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Araripina

1976	FAFOPST	Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Serra Talhada
2004	FACIP	Faculdade de Ciências Sociais dos Palmares	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Palmares
1972	FAMASUL	Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Palmares
1986	FAFOPAI	Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Afogados da Ingazeira
1979	FAFOPA	Faculdade de Formação de Professores de Araripina	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Araripina
1976	FABEJA	Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Belo Jardim
1972	F.F.P.G.	Faculdade de Formação de Professores de Goiana	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Goiana
2018	FACIGA	Faculdades Integradas de Garanhuns	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	Garanhuns
1979	I.S.E.G.	Instituto Superior de Educação de Goiana	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Goiana

Fonte: INEP (2021).

* IMES Pública enquadrada no Art. 242 da CF/1988 – Não gratuita.

Todas as IMES do estado de Pernambuco são faculdades (organização acadêmica) e, enquanto sua natureza jurídica, são todas Autarquias Municipais, e a maioria apresenta-se como “Especial” no que se relaciona à categoria administrativa. As IMES Públicas são enquadradas no art. 242 da CF/1988, ou seja, embora públicas, podem cobrar mensalidades de seus alunos, o que ocorre a interiorização como forma de facilitar o acesso à educação superior.

Das 18 faculdades situadas no interior de Pernambuco, 15 tiveram o seu ano de criação anterior à CF/1988, especificamente, distribuídas por décadas: 1.

Década de 1960-1969 (ESSA) em Arcoverde; 2. Década de 1970-1972 (FAMASUL) em Palmares, 1972 (F.F.P.G.) em Goiana, 1973 (FACAL) em Limoeiro, 1975 (CESA) em Arcoverde, 1975 (CESVASF) em Belém de São Francisco, 1976 (FAFOPST) em Serra Talhada, 1976 (FABEJA) em Belo Jardim, 1978 (FACAPE) em Petrolina, 1978 (FACHUCA) em Cabo de Santo Agostinho, 1979 (FAFOPA) em Araripina e 1979 (I.S.E.G.) em Goiana; 3. Década de 1980-1984 (FACHSC) em Salgueiro, 1986 (FACIAGRA) em Araripina e 1986 (FAFOPAI) em Afogados da Ingazeira. Enquanto que as outras 3 (três) faculdades foram criadas depois da CF/1988, 3 (três) criadas depois dos anos 2000: 2004 (FACIP) em Palmares, 2006 (FACISA) em Araripina e 2018 (FACIGA) em Garanhuns.

Na Região Sudeste, existem IMES em três estados como apresenta o quadro 12, que traz as duas IMES do estado do Espírito Santo. O quadro 13, que descreve as duas IMES do estado do Rio de Janeiro, e o quadro 14, no qual são apresentadas as 26 IMES do estado de São Paulo.

Quadro 12 – IMES da Região Sudeste – estado do Espírito Santo

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
1967	FAFIA	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre	Órgão Público do Poder Executivo Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Alegre
2005	FACELI	Faculdade de Ensino Superior de Linhares	Fundação Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Linhares

Fonte: INEP (2021).

No estado do Espírito Santo, como se observa no quadro 12, existiam segundo o levantamento do INEP, em 2019, duas IMES, uma criada em 1967 (FAFIA) com natureza jurídica de Órgão Público do Poder Executivo Municipal, categoria administrativa Pública Municipal e organização acadêmica como faculdade no Município de Alegre e uma criada em 2005 (FACELI) com natureza jurídica de Fundação Municipal, categoria administrativa Pública Municipal e, também, é uma faculdade no quesito organização acadêmica. A referida instituição se encontra na cidade de Linhares.

O que se considera interessante apontar em relação às IMES no estado do Espírito Santo é que a primeira foi criada, em 1967 e somente 38 anos após, em 2005, foi criada uma segunda instituição com esse contexto de público-privado, em que a Prefeitura Municipal de uma cidade do interior do estado busca atuar perante a comunidade para oferecer à região educação superior.

No quadro 13, são apresentadas as IMES do estado do Rio de Janeiro, em que se observam algumas especificidades:

Quadro 13 – IMES da Região Sudeste – estado do Rio de Janeiro

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
2000	FEMASS	Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos	Fundação Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Macaé
1999	ISEMI	Instituto Superior de Educação do Município de Itaperuna	Fundação Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Itaperuna

Fonte: INEP (2021).

Segundo o quadro 13, as duas IMES existentes no estado do Rio de Janeiro foram criadas posteriormente à CF/1988, uma em 1999 (ISEMI) e a outra em 2000 (FEMASS). Ambas são Fundação Municipal e se enquadram na categoria administrativa de Pública Municipal e quanto à sua organização acadêmica, configuram-se como faculdades localizadas no interior do estado, a ISEMI em Itaperuna e a FEMASS em Macaé.

Pontua-se que a maior concentração de IMES na Região Sudeste se encontra no estado de São Paulo. O quadro 14 apresenta como características:

Quadro 14 – IMES da Região Sudeste – estado de São Paulo

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
2001	UNIFAE	Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - Fae	Autarquia Municipal	Especial	Centro Universitário	São João da Boa Vista
1985	FIEC	Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura	Fundação Municipal	Pública Municipal	Centro Universitário	Indaiatuba
1989	FAC-FEA	Faculdade da Fundação	Fundação Pública	Pública Municipal		Araçatuba

		Educacional Araçatuba	de Direito Privado Municipal		Centro Universitário	
1972	UNIFU-NEC	Centro Universitário de Santa Fé do Sul	Fundaçã o Municipal	Especial	Centro Universitário	Santa Fé do Sul
1966	UNI-FACEF	Centro Universitário Municipal de Franca	Autarquia Municipal	Especial	Centro Universitário	Franca
1969	EEP/FUM EP	Escola de Engenharia de Piracicaba	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Piracicaba
1974	ESEF	Escola Superior de Educação Física de Jundiaí	Município	Pública Municipal	Faculdade	Jundiai
1968	FAC-FITO	Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Osasco
1967	FESB	Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Bragança Paulista
1985	FATEB	Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Birigui
1964	FDSBC	Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo	Autarquia Municipal	Especial	Faculdade	São Bernardo do Campo
1964	FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Faculdade	São José do Rio Pardo
1997	FAIBI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Ibitinga
1968	FMJ	Faculdade de Medicina de Jundiaí	Município	Pública Municipal	Faculdade	Jundiai
1999	FMPFM	Faculdade Municipal professor Franco Montoro de Mogi Guaçu	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Mogi-Guaçu
1969	ESEFIC	Escola Superior de Cruzeiro "Prefeito Hamilton Vieira Mendes"	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Cruzeiro

1968	FIRA	Faculdades Integradas Regionais de Avaré	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Avaré
1985	IMESA	Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis	Fundaçã o Municipal	Especial	Faculdade	Assis
1983	IMESB	Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi	Órgão Público do Poder Executiv o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Bebedouro
1958	FDF	Faculdade de Direito de Franca	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Franca
1969		Faculdade de Dracena	Fundaçã o Pública de Direito Privado Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Dracena
2003	IESF	Instituto de Ensino Superior da FUPESP	Fundaçã o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Paulínia
1967	IMES Catanduva	Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Catanduva
1972	IMESSM	Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel	Órgão Público do Poder Executiv o Municipal	Pública Municipal	Faculdade	São Manuel
1968	USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Universidade	São Caetano do Sul
1974	UNITAU	Universidade de Taubaté	Autarquia Municipal	Pública Municipal	Universidade	Taubaté

Fonte: INEP (2021).

Com relação ao ano de criação das IMES no estado de São Paulo, observa-se que foram criadas entre a década de 1950 e 2000, com a seguinte distribuição: 1. Década de 1950 com 1 (uma) unidade – 1958 (FDF); 2. Década de 1960 com 12 (doze) unidades – 1964 (FDSBC), 1964 (FFCL), 1966 (UNI-FACEF), 1967 (FESB), 1967 (IMES Catanduva), 1968 (FAC-FITO), 1968 (FMJ), 1968 (FIRA), 1968 (USCS), 1969 (EEP/FUMEP), 1969 (ESEFIC) e 1969 (Faculdade de Dracena); 3. Década de 1970 com 4 (quatro) unidades – 1972 (UNIFUNEC), 1972 (IMESSM), 1974 (ESEFJ) e 1974 (UNITAU); 4. Década de 1980 com 5 (cinco) unidades: 1983 (IMESB), 1985 (FIEC), 1985 (FATEB), 1985

(IMESA) e 1989 (FAC-FEA); 5. Década de 1990 com 2 (duas) unidades: 1997 (FAIBI) e 1999 (FMPFM); 6. Década de 2000 com 2 (duas) unidades: 2001 (UNIFAE) e 2003 (IESF).

Quanto à natureza jurídica, são 9 consideradas autarquias municipais: UNIFAE, UNI-FACEF, FDSBC, FFCL, ESEFIC, FDF, IMES Catanduva, USCS e UNITAU; são consideradas fundações municipais 11 unidades: FIEC, UNIFUNEC, EEP/FUMEP, FAC-FITO, FESB, FATEB, FAIBI, FMPFM, FIRA, IMESA e IESF; são consideradas fundações públicas de direito público 2 (duas) IMES: FAC-FEA e Faculdade de Dracena; como órgãos públicos do Poder Executivo Municipal tem duas unidades: IMESB e IMESSM e (duas) unidades apresentam como natureza jurídica “Município”, que são a ESEFJ e FMJ.

No que se refere à categoria administrativa 5 IMES de São Paulo se enquadram como “Especial”: UNIFAE, UNIFUNEC, UNI-FACEF, FDSBC e IMESA e 21 (vinte e uma) unidades se enquadram como Pública Municipal: FIEC, FAC-FEA, EEP/FUMEP, ESEFJ, FAC-FITO, FESB, FATEB, FFCL, FAIBI, FMJ, FMPFM, ESEFIC, FIRA, IMESB, FEF, Faculdade de Dracena, IESF, IMES Catanduva, IMESSM, USCS e UNITAU.

Cabe aqui a análise de que muito embora as IMES apontem que sua categoria administrativa é Pública Municipal, em sua maioria cobram mensalidades com base no que preleciona o art. 242 da CF/1988.

No contexto da organização acadêmica, existem 5 Centros Universitários os quais se localizam nos municípios: UNIFAE, em São João da Boa Vista, FIEC em Indaiatuba, FAC-FEA de Araçatuba, UNIFUNEC em Santa Fé do Sul e UNI-FACEF em Franca; 19 são faculdades e se encontram localizadas nos seguintes municípios: EEP/FUMEP em Piracicaba, ESEFJ em Jundiaí, FAC-FITO em Osasco, FESB em Bragança Paulista, FATEB em Birigui, FDSBC em São Bernardo do Campo, FFCL em São José do Rio Pardo, FAIBI em Ibitinga, FMJ em Jundiaí, FMPFM em Mogi-Guaçu, ESEFIC em Cruzeiro, FIRA em Avaré, IMESA em Assis, IMESB em Bebedouro, FDF em Franca, Faculdade de Dracena em Dracena, IESF em Paulínia, IMES Catanduva em Catanduva e IMESSM em São Manuel e, por fim, duas universidades: USCS em São Caetano do Sul e UNITAU em Taubaté.

É importante aqui trazer que São Paulo é o estado que possui o maior número de IMES no Brasil, segundo o demonstrativo do quadro 4, presente no

capítulo 2 deste estudo, o berço dessas formas de instituição para promover a interiorização da educação superior. Lá foi criada, em 1951, a primeira IMES: a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Franca, que se situava em Franca.

Na continuidade, a Região Sul, apresenta 2 estados com IMES: Paraná, como apresentado no quadro 15, e Santa Catarina, no Quadro 16, como se observa:

Quadro 15 – IMES da Região Sul – estado do Paraná

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
1974	UNIUV	Centro Universitário de União da Vitória	Fundação Municipal	Pública Municipal	Centro Universitário	União da Vitória
2000	FAMA	Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente	Município	Pública Municipal	Faculdade	Clevelândia
1966	FAFIMAN	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari	Fundação Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Mandaguari

Fonte: INEP (2021).

Como demonstra o quadro 15, existem 3 IMES no Paraná. Em relação ao ano de criação, as IMES localizadas no estado são de três décadas diferentes: 1966 (FAFIMAN), 1974 (UNIUV) e 2000 (FAMA). Quanto à natureza jurídica, a UNIUV e a FAFIMAN são Fundações Municipais, e a FAMA está classificada como “Município”.

No que concerne à categoria administrativa, as três unidades são Públicas Municipais, e quanto à organização acadêmica e à localização, as IMES estão assim classificadas: UNIUV Centro Universitário em União da Vitória, FAMA Faculdade em Clevelândia e FAFIMAN em Mandaguari.

Quanto aos dados das IMES no estado de Santa Catarina, é necessário observar o quadro 16:

Quadro 16 – IMES da Região Sul – estado de Santa Catarina

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
1973	UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque	Fundação Pública de Direito	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	Brusque

			Privado Municipal			
2005	FMP	Faculdade Municipal de Palhoça	Órgão Público do Poder Executivo Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Palhoça
1995	FURB	Universidade Regional de Blumenau	Fundação Municipal	Pública Municipal	Universidade	Blumenau

Fonte: INEP (2021).

Assim como no estado do Paraná (quadro 15), o estado de Santa Catarina possui 3 IMES, (quadro 16). Quanto ao ano de criação, também são de 3 décadas diferentes: 1973 (UNIFEBE), 1995 (FURB) e 2000 (FMP). Observa-se que somente a UNIFEBE é anterior à promulgação da CF/1988, enquanto as outras IMES são posteriores à referida Carta Magna.

No que se refere à natureza jurídica, as três unidades são diferentes: UNIFEBE (Fundação Pública de Direito Privado Municipal), FMP (Órgão Público do Poder Executivo Municipal) e a FURB (Fundação Municipal). Ao trazer a Categoria Administrativa de cada IMES de Santa Catarina, pontua-se que a UNIFEBE é Privada sem fins lucrativos, enquanto a FMP e a FURB são Públicas Municipais. Apesar de a UNIFEBE ser uma instituição privada sem fins lucrativos, existe a cobrança de mensalidades dos alunos, de forma a manter a instituição quando os repasses públicos municipais não são suficientes, realidade pertinente às IMES.

No que diz respeito aos aspectos característicos das IMES no Sul do Brasil, quanto à organização acadêmica e à localização, as IMES do estado de Santa Catarina são: UNIFEBE (Centro Universitário em Brusque), FMP (Faculdade em Palhoça) e a FURB (Universidade em Blumenau).

Na Região Centro-Oeste, existem 4 IMES, todas no estado de Goiás, como se observa no quadro 17:

Quadro 17 – IMES da Região Centro-Oeste – estado de Goiás

Ano de Criação	Sigla	Instituição	Natureza Jurídica	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Localização
1985	UNIFIMES	Centro Universitário de Mineiros	Fundação Municipal	Pública Municipal	Centro Universitário	Mineiros
1989	UNICER-RADO	Centro Universitário de Goiatuba	Fundação Municipal	Pública Municipal	Centro Universitário	Goiatuba

1985	FECHA	Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns	Fundação Municipal	Pública Municipal	Faculdade	Anicuns
1973	FESURV	Universidade de Rio Verde	Fundação Municipal	Pública Municipal	Universidade	Rio Verde

Fonte: INEP (2021).

O quadro 17 demonstra que, em relação ao ano de criação, as IMES de Goiás são de duas décadas, 1970 e 1980: 1973 (FESURV), 1985 (UNIFIMES), 1985 (FECHA) e 1989 (UNICERRADO), apenas a UNICERRADO foi criada após a promulgação da CF/1988.

Quanto à natureza jurídica, todas as IMES do estado de Goiás são Fundações Municipais e, em relação à Categoria Administrativa, todas são Públicas Municipais e, embora sejam públicas, cobram mensalidades dos alunos.

No que se relaciona à organização acadêmica e à localização, ou seja, no que tange ao município em que atuam, as IMES do estado de Goiás são: FIMES (Centro Universitário em Mineiros), UNICERRADO (Centro Universitário em Goiatuba), FECHA (Faculdade e se encontra em Anicuns) e a FESURV é (Universidade e está localizada em Rio Verde).

Ainda com o propósito de observar a influência das IMES no cotidiano da educação superior no Brasil, os quadros 18, 19 e 20 trazem os dados do número de matrículas, ingressantes e concluintes no Brasil e o que ocorreu nas IMES, de forma a compreender como ocorreu a evolução da realidade da participação das IMES na educação superior no país.

O quadro 18 traz o número e o percentual de matrículas nas IMES, faz uma relação com as IES e considera cada Governo Federal, com a possibilidade de observar que:

Quadro 18 – Número e percentual de matrículas nas IMES em relação ao total de matrículas das IES em cada Governo Federal (1995-2021)

Ano	Presidente	Total de Matrículas nas IES	Total de Matrículas nas IMES	Percentual de Matrículas das IMES em relação as Matrículas das IES
1995	FHC	1.759.703	93.794	5,33%

2002	FHC	3.520.627	104.452	2,97%
2003	Lula	3.887.022	126.563	3,26%
2010	Lula	5.449.120	103.064	1,89%
2011	Dilma Rousseff	6.739.689	121.025	1,79%
2015	Dilma Rousseff	8.027.297	118.877	1,48%
2016	Michel Temer	8.048.701	117.308	1,46%
2018	Michel Temer	8.450.755	91.643	1,08%
2019	Bolsonaro	8.603.824	88.307	1,03%

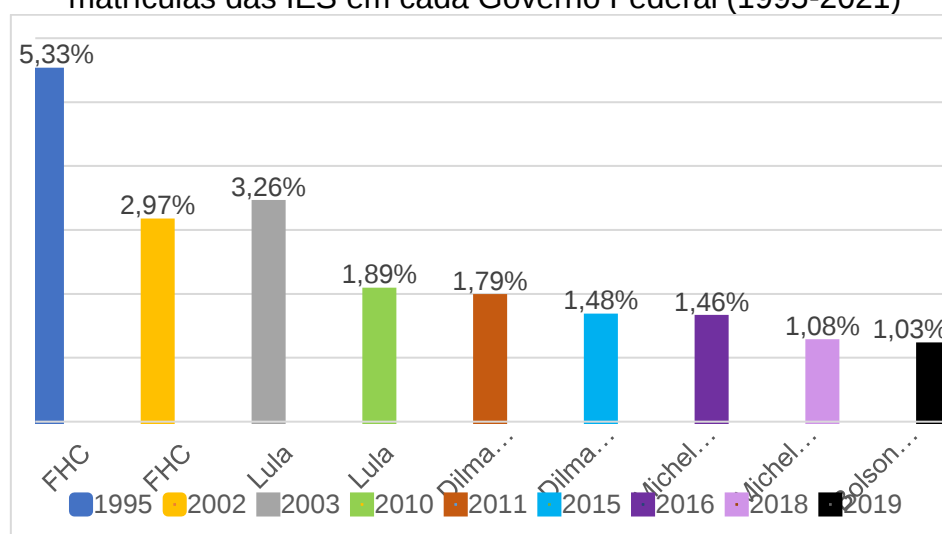
Fonte: INEP (2021).

Ao observar o quadro 18, percebe-se que, em relação ao número de matrículas das IMES, quando comparadas com o total de matrículas das IES no Brasil, houve maior quantidade, em 2003, no início do Governo Lula, com 126.563 novos matriculados em IMES. No ano de 2011, no início do Governo Dilma, houve 121.025 novas matrículas. No entanto, com o passar dos governos, esse número caiu para o menor patamar, em 2019, no Governo Bolsonaro, com 88.307 novas matrículas nas IMES, enquanto o total de matriculados nas IES foi de 8.603.824 estudantes, o que evidencia claramente a redução da representatividade das IMES no contexto da educação superior no Brasil.

No segundo mandato de Lula e nos demais presidentes até chegar ao de Bolsonaro, observou-se um processo de queda em relação ao percentual de participação das IMES no quesito matrículas, quando comparados com o quantitativo de matrículas das IES em cada período. Ou seja, a partir da descentralização de responsabilidade houve decréscimo da participação do município no que diz respeito ao acesso da educação superior.

A queda da participação das IMES quando relacionadas com o total de matrículas nas IES no Brasil fica ainda mais visível o que pode ser observado no demonstrativo gráfico 24, na sequência:

Gráfico 24 – Percentual de matrículas nas IMES em relação ao total de matrículas das IES em cada Governo Federal (1995-2021)



Fonte: INEP (2021).

Como se observa no gráfico 24, percentualmente, no Governo FHC (1995), as IMES tinham maior representatividade em relação às matrículas com 5,33%. Porém, ocorreu uma queda dessa representatividade, em 2002, com apenas 2,97% de matrículas nas IMES, em relação ao total das matrículas das IES no Brasil. Houve um novo aumento percentual, no ano de 2003, no Governo Lula, com 3,26% das matrículas realizadas no Brasil, na educação superior, realizadas nas IMES.

Observa-se, no gráfico 24, que a cada novo Governo Federal, as IMES passaram a ter menor representatividade na educação superior, quando comparadas com o número de matrícula anual, processo esse que ocorreu desde o Governo Dilma até o atual Governo Bolsonaro.

Um dos fatores que podem ter gerado essa redução foi a extinção de diversas IMES, seja por não cumprirem as exigências de uma instituição especial, que atua sob o enfoque público-privado, ou ainda, pelo aumento de IES privadas a preços mais reduzidos. Isso mercantiliza a educação superior, de forma que os valores das mensalidades parecem mais relevantes em detrimento da qualidade do ensino oferecido. Além disso, muitas IMES que ofereciam o FIES deixaram de oferecê-lo em decorrência da mudança nas políticas econômicas e nos respectivos presidentes da República.

. Compreende-se ainda que, segundo a CF/88, os municípios devem priorizar a educação básica, todavia, a legislação não impede a continuidade das

atividades das IMES já existentes. O quadro 19 traz o número e o percentual de ingressantes nas IMES em relação ao número total de ingressantes nas IES em cada Governo Federal:

Quadro 19 – Número e percentual de ingressantes nas IMES em relação ao total de ingressantes de IES em cada Governo Federal (1995-2021)

Ano	Presidente	Total de Ingressantes nas IES	Total de Ingressantes nas IMES	Percentual de Ingressantes nas IMES em relação aos Ingressantes das IES
1995	FHC	510.377	28.686	5,62%
2002	FHC	1.095.686	não informado	-
2003	Lula	1.540.431	43.689	2,84%
2010	Lula	1.801.901	31.562	1,75%
2011	Dilma Rousseff	2.346.695	36.127	1,54%
2015	Dilma Rousseff	2.920.222	36.564	1,25%
2016	Michel Temer	2.985.644	34.715	1,16%
2018	Michel Temer	3.445.935	24.850	0,72%
2019	Bolsonaro	3.633.320	24.390	0,67%

Fonte: INEP (2021).

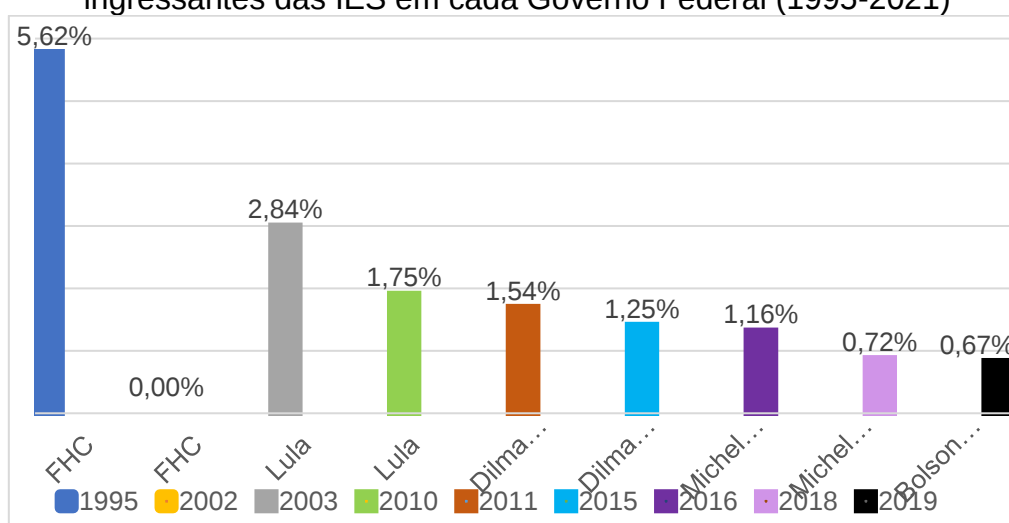
O primeiro ponto a ser observado no gráfico 19 é que não existe informações sobre o total de ingressantes nas IMES, no ano de 2002 (no Governo FHC). Não é possível afirmar o motivo da ausência desses dados, mas destacamos que 2002 foi o último ano de governo do presidente FHC; os únicos dados disponíveis são o total de IES no Brasil e como estão divididas em instituições públicas e privadas.

Quando se analisa o número total de ingressantes nas IMES, foi possível notar o destaque para 2003, no início do Governo Lula, com um número de 43.689 novos estudantes na educação superior, número esse que se reduziu em 2010, no Governo do mesmo presidente, mas que novamente subiu em 2015, no Governo Dilma, para 36.564 estudantes, e caiu vertiginosamente na sequência, nos governos Temer e Bolsonaro.

Quanto ao percentual de ingressantes nas IMES em relação às IES, o quadro 18 permite considerar que o índice mais elevado foi no ano de 1995, no início do Governo FHC. Nesse período, ocorreu um processo contínuo de redução do percentual de ingressantes nas IMES, até o ano de 2019, quando o INEP traz os seus últimos dados sobre a educação superior no Brasil.

A redução percentual dos ingressantes nas IMES quando comparados com o número de ingressantes, entre 1995 e 2019, pode ser melhor observada a partir do demonstrativo do gráfico 25:

Gráfico 25 – Percentual de ingressantes nas IMES em relação ao total de ingressantes das IES em cada Governo Federal (1995-2021)



Fonte: INEP (2021).

Houve uma queda de 88%, nos números percentuais de ingressantes nas IMES, entre 1995 (Governo FHC) e 2019 (Governo Bolsonaro), ou seja, a representatividade das IMES quanto aos ingressantes na educação superior caiu vertiginosamente. Por isso, é relevante que outros estudos sejam realizados, a fim de se possibilitar a compreensão, com maior amplitude, desse fenômeno observado.

É importante comentar que, mesmo com a cobrança de mensalidades dos alunos, as IMES foram essenciais para a interiorização da educação superior no Brasil, entre as décadas de 1960 até a promulgação da CF/1988, quando houve períodos de evolução na quantidade de instituições, alunos matriculados, ingressantes e concluintes. Todavia, o processo de mercantilização da educação superior com maior facilidade para as IES privadas acabou por gerar redução

das IMES e também das demais instituições públicas na educação superior brasileira.

No que diz respeito ao número e ao percentual de concluintes nas IMES em relação ao total de IES em cada Governo Federal, é relevante observar o quadro 20 e, posteriormente, o gráfico 26:

Quadro 20 – Número e percentual de concluintes nas IMES em relação ao total de concluintes nas IES em cada Governo Federal (1995-2021)

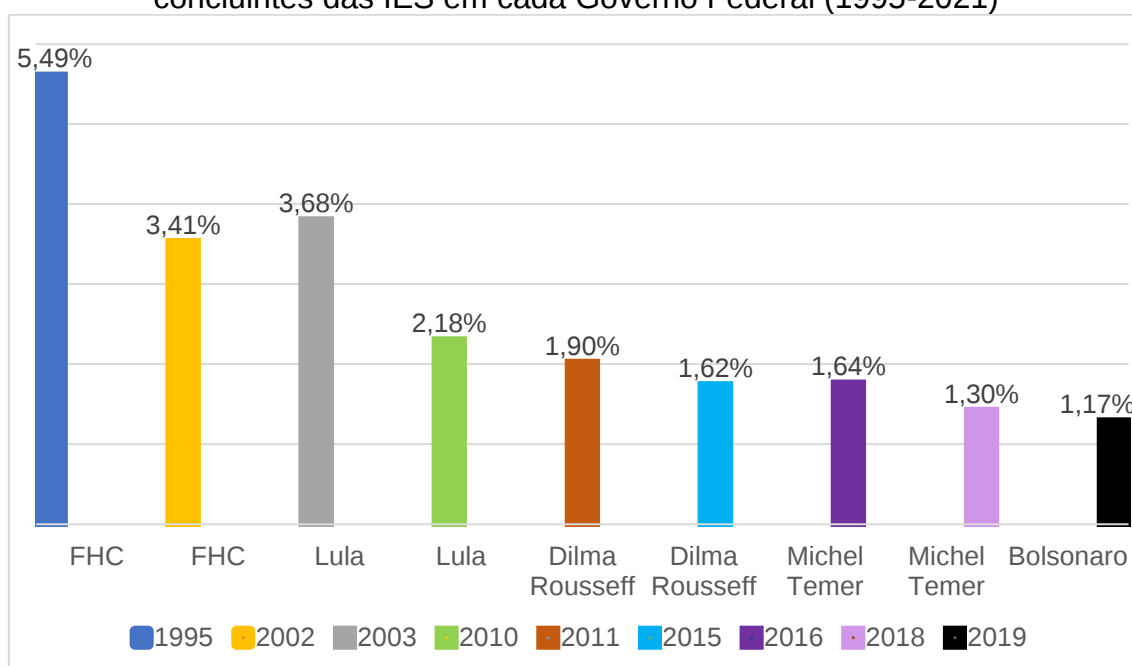
Ano	Presidente	Total de Concluintes nas IES	Total de Concluintes nas IMES	Percentual de Concluintes das IMES em relação aos Concluintes das IES
1995	FHC	254.401	13.971	5,49%
2002	FHC	466.260	15.899	3,41%
2003	Lula	528.223	19.443	3,68%
2010	Lula	829.286	18.122	2,18%
2011	Dilma Rousseff	1.016.713	19.322	1,90%
2015	Dilma Rousseff	1.150.067	18.679	1,62%
2016	Michel Temer	1.169.449	19.229	1,64%
2018	Michel Temer	1.264.288	16.498	1,30%
2019	Bolsonaro	1.250.076	14.695	1,17%

Fonte: INEP (2021).

Quanto à evolução do número de concluintes das IMES em relação ao total de IES em cada Governo Federal (1995-2021), percebe-se uma oscilação com o maior número de concluintes no Governo Lula, em 2003, com 19.443 estudantes que concluíram a educação superior.

É importante observar, ainda, que em números totais, os piores desempenhos foram no início do Governo FHC, com 13.971 concluintes em 1995 e no Governo Bolsonaro, com 14.695. Quando avaliados em percentuais, depreende-se que o Governo Bolsonaro tem o pior desempenho no ano de 2019, como se observa no gráfico 26:

Gráfico 26 – Percentual de concluintes nas IMES em relação ao total de concluintes das IES em cada Governo Federal (1995-2021)



Fonte: INEP (2021).

Quando se analisa em números percentuais a representatividade dos concluintes das IMES em relação ao total de concluintes das IES em todo o Brasil, observa-se que o melhor desempenho foi percebido no Governo FHC, com 5,49% dos concluintes; posteriormente, no Governo Lula, em 2003, com 3,68% de concluintes dos cursos de educação superior advindos das IMES.

Ao analisar a representatividade percentual do número de concluintes das IMES em relação ao total de concluintes das IES no Brasil, percebe-se que, desde o segundo mandato de Lula, em 2010, até chegar ao Presidente Bolsonaro, houve redução da participação das IMES entre os alunos concluintes.

O capítulo 2 discorre sobre a expansão das IMES no Brasil, entre os anos de 1995 e 2019, quando foi possível observar que o número de IMES teve redução em relação ao número de IES. É relevante ressaltar que houve um elevado processo de mercantilização da educação superior no Brasil, o que acabou por gerar redução do número de IMES. Isso levou, ainda, ao sucateamento de inúmeras universidades públicas que são preteridas pelo Governo Federal, o qual ficou responsável pela educação superior no Brasil a partir da Constituição Federal/88 e a LDBEN/96, priorizadas pelo poder público municipal e estadual para atuarem na educação básica, bem como pelo

desinteresse do poder público e das políticas públicas educativas em relação à educação superior.

Quantitativamente em relação ao número de matrículas e de ingressantes na educação superior nas IMES, houve um aumento. Porém, quando esse número é analisado em relação às IES e todo o processo de expansão da educação superior no Brasil, o que se observa é uma menor representatividade das IMES nesse nível de educação. Dessa forma, a mercantilização da educação superior, embora não seja o foco do presente estudo, foi uma das realidades observadas no contexto de análise da expansão das IMES e da participação dessas instituições no âmbito da educação superior.

Pode-se afirmar que a expansão das IMES no Brasil foi um processo antagônico, com a redução da quantidade de instituições com essa estrutura e com aumento exponencial no avanço de uma educação superior privada e mercantilizada, em que existe um retrocesso na acessibilidade à educação superior para todos. O contraponto é que, mesmo com a condição de IES público-privada, as IMES consistem na possibilidade de acesso à educação superior para estudantes que residem no interior do Brasil.

CAPÍTULO 3 – IMES: CURSOS, CARACTERÍSTICAS EM COMUM E DIVERGENTES

Este capítulo contempla a apresentação de cada IMES ao considerar os cursos oferecidos e suas características de estruturação, e por meio de análise por região do Brasil. É importante aqui pontuar que as informações apresentadas foram coletadas nos sites das referidas instituições ou no site do e-mec, com o cuidado de respeitar as informações existentes nos referidos sites, que são o meio de comunicação de cada instituição com a própria sociedade.

As informações para a coleta dos dados apresentados neste capítulo foram selecionadas nos sites entre a data de 13 de junho de 2022 e 04 de julho de 2022, o que constitui uma pesquisa ampla de observação, análise e coleta de informação nos sites das IMES, que serviram como fontes dos dados, que estão aqui apresentados e analisados.

O quadro 21 traz a apresentação por região e a Unidade da Federação (UF) de cada IMES, seus cursos e suas respectivas características:

Quadro 21 – Cursos e características das IMES da Região Norte

IMES	UF	Cursos	Características
FECIPAR	TO	Graduação: Administração, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências da Religião, Educação Física, Enfermagem, Estética e Cosmética, Letras, Letras – Espanhol. e Pedagogia. Pós-graduação: Ciências das Religiões, Controladoria e Contabilidade Aplicada ao Setor Público, Gestão Ambiental e Empresarial, Gestão de Negócios Imobiliários, Gestão de Recursos Hídricos, Gestão Pública, Gramática da Língua Portuguesa, Linguística – Ensino de Línguas, Mediação e Arbitragem, Metodologia do Ensino Superior, Orientação Educacional, Perícia Contábil e Tecnologias na Aprendizagem.	Fundação privada com categoria administrativa municipal.
UNIRG	TO	Graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Estética e Cosmética, Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Letras, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Libras. Pós-graduação: <i>Lato Sensu</i> , <i>Stricto Sensu</i> , Residência Médica, Residência Multiprofissional.	Fundação Municipal.

Fonte: e-mec (2022a) e UNIRG (2022).

Como se observa no quadro 21, na Região Norte do Brasil existem duas IMES, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação, com destaque para

a presença de cursos de graduação Administração, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Estética e Cosmética, Letras e Pedagogia tanto na FECIPAR quanto na UNIRG no Tocantins, destaca-se ainda a pós-graduação em Ciências das Religiões, Mediação e Arbitragem, Controladoria, Perícia e Contabilidade e Residência Médica, esta última tanto *lato sensu*⁵ quanto *stricto sensu*⁶.

Ressalta-se ainda a presença do curso de Ciências da Religião na FECIPAR e dos cursos de Jornalismo, Medicina e Psicologia na UNIRG, de forma que existem diferentes cursos nas referidas instituições com o objetivo de oferecer ao interior do estado pessoas especializadas nas áreas científicas pertinentes para melhorar a qualidade de vida da população, a partir da interiorização do curso superior.

No que se refere as IMES da Região Norte, observa-se que a FECIPAR é uma Fundação Privada, porém, tem sua administração executada pelo Município, com o propósito de **utilizar** recursos municipais para subsidiar a instituição para oportunizar aos jovens do interior a oportunidade de curso superior. A UNIRG oferece graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e tem como estrutura ser uma Fundação Municipal.

Com relação as IMES na Região Norte, conforme quadro 21, identificamos somente duas unidades. De acordo com o estudo de Corbucci (2014), a Região Norte ainda é carente em relação às oportunidades de educação superior para os jovens.

Na sequência das análises dos cursos e das características das IMES, são apresentadas, no quadro 22 informações sobre a Região Nordeste:

Quadro 22 – Cursos e características das IMES da Região Nordeste

IMES	UF	Cursos	Características
CESA	PE	Graduação: Biologia, Direito, Engenharia Civil, formação de Docentes para a Educação Básica, Geografia, Gestão Comercial, História, Interdisciplinar em Educação no Campo, Letras, Letras – Inglês, Matemática e Pedagogia. Pós-graduação: Biologia Geral, Ensino de Matemática, Formação de Educadores	Autarquia Municipal

⁵ *Lato sensu* – Educação superior voltada para o mercado de trabalho.

⁶ *Stricto sensu* – Educação superior voltada para a formação de professores e pesquisadores, ou seja, volta-se para a formação à vida acadêmica.

		de Jovens e Adultos do Campo, Geografia e Meio Ambiente, História e Ensino de História, Língua Portuguesa e suas Literaturas, Psicopedagogia Institucional e Clínica.	
CESVASF	PE	Graduação: Física, Letras, Biologia, Geografia, História, Pedagogia, Matemática, Bacharel em Administração, Educação Física, Farmácia, NPE e Engenharia Agrônômica. Pós-graduação: Análises Clínicas; Psicopedagogia Institucional e Clínica; Ensino de Língua Inglesa; Língua Portuguesa e Literatura; Gestão Ambiental; Educação Matemática e História do Brasil	Autarquia Municipal.
ESSA	PE	Graduação: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Psicologia. Pós-Graduação: Enfermagem em Urgência e Emergência, Especialização em Enfermagem – Unidade de Terapia Intensiva, Especialização Multiprofissional em Oncologia e Multiprofissional em Saúde Pública.	Autarquia Municipal.
F.F.P.G.	PE	Graduação: Letras, Pedagogia, Educação Física, Administração, Direito. Pós-Graduação: Ensino da Matemática, Psicopedagogia, História do Brasil, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira, Pedagogia Empresarial e Gestão Educacional, Pedagogia Afirmativa: Educação Cultura e História na Perspectiva Afro-indígena, Gestão de Pessoas e Liderança, Fisiologia do Exercício Aplicada ao Desporto Escolar e Centros de Treinamento, Educação Ambiental com Ênfase em Saúde Pública e Educação Infantil.	Autarquia Municipal.
FABEJA	PE	Graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Produção, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Segunda Licenciatura em Pedagogia. Pós-Graduação: Enfermagem Obstétrica e Neonatologia, Ensino de Geografia, Ensino da História, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Pedagogia, Gestão e Planejamento Educacional, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Saúde Pública e o Ensino da Biologia.	Autarquia Municipal.
FACAL	PE	Graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Pedagogia e Psicologia.	Autarquia Municipal, com pessoa jurídica de direito público da administração indireta, é entidade

			dotada de autonomia administrativa e financeira.
FACAPE	PE	Graduação: Administração, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Economia, Serviço Social, Gestão de TI e Medicina (em breve). Pós-graduação: Contabilidade e Controladoria aplicada ao Setor Público; Contabilidade para Médias e Pequenas Empresas; Direito Público Municipal, Engenharia de Software, Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, Gestão de TI, Gestão Pública e Controladoria, Processo Civil, Psicologia Jurídica.	Autarquia Municipal.
FACHUCA	PE	Graduação: Administração, Direito, Pedagogia, Matemática, Logística, Recursos Humanos. Pós-Graduação: Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Penal e Processo Penal, Gestão de Pessoas	Autarquia Municipal.
FACHUSC	PE	Graduação: Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Psicologia, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.	Autarquia Municipal.
FACIAGRA	PE	Graduação: Educação Física, Gestão Ambiental, Administração, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Ciências Contábeis e Agronomia. Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional, Matemática, Gestão Agroambiental, Controladoria e Finanças, Letras, Educação Infantil, Docência do Ensino Superior e Georreferenciamento de Imóveis Rurais.	Autarquia Municipal, com Instituição Pública com Administração Indireta do Município, e tem como objetivo primordial, criar e manter unidades de ensino de nível superior em todas as áreas do conhecimento humano.
FACIGA	PE	Graduação: Administração, Direito, Secretariado Executivo Bilíngue, Educação Física, Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. Tecnológicos: Gestão Hospitalar e Gestão de Recursos Humanos. Pós-Graduação: Administração: Gestão da Comunicação e Eventos; Gestão da Educação e da Docência; Gestão de Logística; Gestão de Negócios e Pessoas; Gestão Financeira e Gestão Pública. Direito: Direito Civil e Processual Civil; Direito Penal e Processual Penal e Direito Trabalhista e Previdenciário. E Auditoria em Serviços de Saúde.	Autarquia Municipal.
FACIP	PE	Graduação: Administração, Gestão de Recursos Humanos.	Autarquia Municipal.
FACISA	PE	Graduação: Administração, Ciências Contábeis e Direito.	Autarquia Municipal, com personalidade jurídica e estatuto próprio.

FAFOPA	PE	Graduação: Licenciatura em Letras; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Matemática. Pós-Graduação: Georreferenciamento de Imóveis Rurais; Docência do Ensino Superior; Educação Infantil; Psicopedagogia Institucional; Matemática; Gestão Agroambiental; Letras e Controladoria e Finanças.	Autarquia Municipal.
FAFOPAI	PE	Graduação: Direito; História; Letras; Matemática e Pedagogia.	Autarquia Municipal com Pessoa Jurídica de Direito Público da administração indireta da Prefeitura de Afogados da Ingazeira (PE), sem finalidades lucrativas.
FAFOPST	PE	Graduação: Psicologia, Serviço Social, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras e Pedagogia.	Autarquia Municipal.
FAMASUL	PE	Graduação: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português/Inglês, Matemática, Pedagogia, Química.	Autarquia Municipal.
I.S.E.G.	PE	Graduação: Letras – Português-Inglês e Normal Superior.	Autarquia Municipal.

Fonte: AESAOFICIAL (2022); CESVASF (2022); e-mec (2022b); FADIMAB (2022); FABEJA (2022); FACAL (2022); FACAPE (2022); FACHUCA (2022); FACHUSC (2022); FACIAGRA (2022); FACIGA (2022); e-mec (2022c); FACISA (2022); FAFOPA (2022); FAFOPAI (2022); FAFOPST (2022); e-mec (2022d); e-mec (2022e).

O quadro 22 apresenta as IMES da Região Nordeste com a observação de que as 18 unidades existentes, situam-se no estado de Pernambuco, sendo uma característica da Região ter todas as IMES no mesmo estado, sendo que em suas estruturas todas as instituições são consideradas autarquias municipais.

Cabe aqui considerar que as IMES possuem como característica a busca pela interiorização da educação superior e, segundo o estudo de Fusco e Ojima (2017), Pernambuco é um estado que vem investindo na interiorização da educação superior, com o propósito de melhorar a formação acadêmica e profissional dos jovens.

Segundo Fusco e Ojima (2017), Pernambuco é o estado da região Nordeste que mais tem IMES, por conseguinte, houve maior ingresso de estudantes na educação superior, do que em outras regiões do país, em instituições municipais. De acordo com o autor, isso gera ao estado efeitos positivos no que tange à redução dos deslocamentos populacionais para os

grandes centros, de modo a gerar um quadro favorável para a permanência dos jovens no interior.

No que se refere aos cursos, observou-se que existe predominância em algumas instituições de cursos de graduação relacionados à área da educação, ou seja, a formação de professores para o ensino básico, como é o caso da CESA, CESVASF, F.F.P.G., FABEJA, FACHUSC, FACIAGRA, FAFOPA, FAFOPAI, FAFOPST, FAMASUL e I.S.E.G. Os achados da presente pesquisa coadunam com os achados da pesquisa de Mata (2017), que traz o interesse do estado de Pernambuco em melhorar a qualidade da educação básica, a partir da formação inicial e da formação continuada dos professores, de forma que possam melhorar suas condições de carreira e de trabalho, além da remuneração.

Cabe ainda analisar que outras instituições oferecem cursos de graduação voltadas para a saúde, como a ESSA e a FACAL com cursos de Enfermagem e Psicologia e a FACAPE, a única instituição que oferece o curso de Medicina entre as IMES analisadas. Tem-se ainda que outros cursos como Direito, Administração e Engenharias (Civil e Agrônoma) estão presentes, em nível de graduação, nas seguintes instituições: CESA, CESVASF, F.F.P.G., FABEJA, FACAL, FACAPE, FACHUCA, FACHUSC, FACIAGRA, FACIGA, FACIP, FACISA e FAFOPAI.

Em nível de pós-graduação, as IMES da Região Nordeste oferecem os mesmos cursos das áreas de formação dos cursos de graduação e também ofertam uma quantidade maior de cursos no campo da educação e da saúde. Outra característica das referidas instituições apresentadas no quadro 22 é que os cursos de pós-graduação (*lato senso* e *stricto senso*) são oferecidos em maior quantidade do que os de graduação, com maior investimento das instituições nesse nível de estudo acadêmico.

Quanto aos dados relacionados aos cursos e às características das IMES da Região Sudeste, tem-se as informações no quadro 23:

Quadro 23 – Cursos e características das IMES da Região Sudeste

IMES	UF	Cursos	Características
EEP/ FUMEP	SP	Graduação: Administração, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica e Engenharia Mecatrônica.	Fundação Municipal.

		Pós-Graduação: Engenharia de Segurança do Trabalho; Gerenciamento de Recursos Hídricos; Gestão de Segurança de Barragens; Gestão na Construção Civil; Infraestrutura de Saneamento Básico; Projetos de Estruturas de Edifícios. MBA: Finanças e Controladoria; Gestão de Manutenção; Gestão da Qualidade e Produtividade; Gestão da Tecnologia da Informação; Gestão Estratégica de Pessoas; Gestão Estratégica de Projetos; Gestão Pública; Marketing e Negócios Digitais.	
ESEFIC	SP	Graduação: Educação Física – Licenciamento e Bacharelado; Enfermagem e Fisioterapia. Pós-graduação: Educação Física, Metodologia do Treinamento Esportivo e Fisiologia; Educação Física Escolar e Recreação e Fisioterapia, Fisioterapia Neurológica.	Autarquia Municipal.
ESEFJ	SP	Graduação: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Pós-Graduação: Educação Física Escolar; Natação e Atividades Aquáticas; Treinamento Resistido e condicionamento Físico; Administração e Marketing Esportivo; Comunicação Aplicada ao Esporte; Preparação Física em Esportes de Combate e Lutas.	Autarquia Municipal.
FACELI	ES	Graduação: Administração, Direito e Pedagogia.	Instituição pública municipal de ensino superior.
FAC-FAE	SP	Graduação: Administração; Pedagogia e Psicologia. Pós-Graduação: Administração Pública; Administração Especial; Psicopedagogia e Psicanálise	Instituição Municipal de modelo público não-estatal.
FAC-FITO	SP	Graduação: Administração; Ciência da Computação; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social; Engenharia Elétrica; Música; Pedagogia.	Fundação pública sem fins lucrativos.
Faculdade de Dracena – UNIESP S.A.	SP	Graduação: Engenharia Civil, Engenharia de Produção.	Fundação pública de direito privado municipal.
FAFIA	ES	Graduação: Biologia, Psicologia, Enfermagem, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Pós-Graduação: Atenção Psicossocial na Saúde Mental, Psicopedagogia e Educação Inclusiva, Tradução e Interpretação de Libras.	Autarquia municipal com autonomia administrativa e financeira vinculada ao Sistema Estadual de Ensino.
FAIBI	SP	Graduação: Administração, Pedagogia, Turismo.	Fundação Municipal.
FATEB	SP	Graduação: Administração; Ciências Contábeis; Direito; Engenharia de Software; Licenciatura em Pedagogia. Pós-Graduação: Psiconeuropedagogia. Extensões em Aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento	Fundação Municipal.
FDF	SP	Graduação: Direito Pós-Graduação: Direito Processual Civil Empresarial e Direito Trabalhista e Previdenciário Aplicado e Avançado.	Autarquia Municipal.
FDSBC	SP	Graduação: Direito. Pós-Graduação: Processo Previdenciário: Questões Fundamentais; Especialização em Direito e Relações do Trabalho; Especialização em Direito Civil; Especialização	Autarquia Municipal.

		em Direito Processual Civil; Direito das Diversidades e Inclusão Social	
FEMASS	RJ	Graduação: Administração, Engenharia de Produção, Sistemas de Informação, Matemática.	Instituição Pública Municipal.
FESB	SP	Graduação: Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Biológicas – Licenciatura, Educação Física – Bacharelado e Licenciatura, Engenharia Agrônômica, História, Letra, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Publicidade e Propaganda e Serviço Social. Pós-Graduação: Clínica Médica de Cães e Gatos, Ecologia e Educação Ambiental, Fitoterapia Clínica, Musculação e Personal Training, Nutrição Clínica.	Fundação Municipal.
FFCL	SP	Graduação: Administração; Biomedicina; Educação Física; História; Pedagogia.	Autarquia Municipal.
FIEC	SP	Técnicos: Administração, Análises Clínicas, Automação Industrial, Cozinha, Design de Interiores, Edificações, Eletroeletrônica, Enfermagem, Farmácia, Imobilização Ortopédica, Informática, Logística, Mecânica Industrial, Mecatrônica, Meio Ambiente, Nutrição, Química, Segurança do Trabalho. Tecnólogo: Processos Químicos.	Instituição pública municipal, com receitas do próprio município, de convênios com os governos estadual e federal, de parcerias com empresas e de cursos pagos.
FIRA	SP	Licenciatura em Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Pós-Graduação em diversas áreas do conhecimento.	Fundação Municipal.
FMJ	SP	Graduação: Medicina. Pós-Graduação: Lato Sensu, Mestrado e Doutorado na área da Medicina.	Autarquia Municipal.
FMPFM	SP	Graduação: Administração; Ciência da Computação; Enfermagem; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Química; Medicina; Nutrição; Psicologia. Pós-graduação: Enfermagem na Saúde da Mulher: Obstetrícia; Gestão Administrativa de Próprios Municípios; Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Gestão de Pessoas; Nutrição Esportiva; Produção de Ferramentas Educacionais	Fundação Municipal.
IESF	SP	Graduação: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Design de Interiores, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Estética e Cosmético, Farmácia, Fisioterapia, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Medicina Veterinária, Odontologia, Produção Publicitária, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Sistemas de Informação, Sistemas para Internet. Pós-Graduação: Arquitetura Comercial e Design Corporativo; Especialização em Auditoria Perícia e Gestão Ambiental; em Design e Inovação de Interiores; em Engenharia de Segurança do Trabalho; em Desenvolvimento Backend Jr.; em Ensino da Arte e Tecnologias Digitais.	Fundação Municipal.
IMESA	SP	Graduação: Administração; Análise de Sistemas; Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Computação; Ciências Contábeis; Direito; Enfermagem; Engenharia Civil; Fisioterapia; Fotografia; Medicina; Publicidade e Propaganda; Química Industrial. Pós-Graduação: Administração Pública e Responsabilidade Jurídica, Direito Previdenciário,	Fundação Municipal.

		Transformação Digital em Desenvolvimento de Aplicações WEB, Direito Penal e Processo Penal.	
IMESB	SP	Graduação: Administração, Direito, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Agrônoma, Ciências Contábeis, Pós-Graduação: Gestão Estratégica de Pessoas, Gestão financeira. Comunicação Integrada e Marketing Empresarial, Gestão Integrada e Projetos Sociais, Direito Civil e Processual Civil.	Autarquia Municipal.
IMES-Catanduva	SP	Graduação: Ciências Biológicas; Ciências Contábeis, Direito, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Matemática, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia. Pós-Graduação: Aperfeiçoamento em supervisão escolar; Controle de qualidade em alimentos; Direito processual civil; Educação Especial - d.i.; Educação Lúdica; Educação Matemática; Estudos Avançados de Linguística e Literatura; História do Brasil e Ortodontia	Autarquia Municipal.
IMESSM	SP	Graduação: Letras; Pedagogia; Psicologia Pós-Graduação: Especialização em Educação Especial – Deficiência Intelectual	Órgão Público do Poder Executivo Municipal.
ISEMI	RJ	Graduação: Educação Física. Pós-Graduação: Arte, Movimento e Cultura; Educação Física e Promoção da Saúde; Educação Inclusiva com Ênfase em LIBRAS; Gestão Escolar; Medicação Escolar com Ênfase em	Fundação Municipal.
UNI-FACEF	SP	Graduação: Administração; Ciências da Computação; Ciências Contábeis; Com. Social (Hab. Pública e Propaganda); Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Engenharia de Software; Letras; Matemática; Medicina; Pedagogia; Psicologia; Sistemas de Informação; Disciplinas Optativas. Pós-Graduação: Mestrado em Desenvolvimento Regional; MBA's (MBA Controladoria e Finanças, Auditoria e Planejamento Tributário; MBA Gestão de Pessoas; MBA Gestão Empresarial) e Especializações (Gestão de Projetos; Desenvolvimento de Aplicações Web e Móveis Escaláveis; Aprimoramento em psicoterapia Psicanalítica; Habilidades em Saúde e Simulação Clínica; Engenharia de Segurança do Trabalho; Gestão Pública; Metodologias Ativas para o Ensino; Contabilidade: Gestão da Informação Contábil e Inovação Tecnológica)	Autarquia Municipal.
UNIFAE	SP	Graduação: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação e Mídias Digitais; Direito; Educação Física Bacharelado; Educação Física Licenciatura; Enfermagem; Engenharia Biomédica; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Engenharia da Computação; Engenharia de Produção; Engenharia de Software; Farmácia; Fisioterapia; Jornalismo; Medicina; Odontologia; Pedagogia; Psicologia; Publicidade e Propaganda. Pós-Graduação: Ciência de materiais e tecnologia na construção civil; Educação com ênfase no desenvolvimento integral dos sujeitos; Enfermagem em emergência e urgência; Enfermagem em oncologia; Engenharia de Dados; Engenharia de Segurança do Trabalho; Engenharia e gestão da qualidade (MBA); Farmácia clínica: cuidados farmacêuticos com ênfase em prescrição; Fisiologia e Biomecânica da Prescrição do Treinamento; Fisioterapia em Oncologia; Fisioterapia na Saúde da mulher e saúde pélvica; Gestão de negócios (MBA); Materiais e processos industriais de fabricação; Metodologias ativas nos diferentes cenários educacionais; Neurociência com ênfase no ensino e na aprendizagem; Nutrição, Metabolismo e Suplementação esportiva; Prescrição de exercícios físicos	Autarquia Municipal.

		para tratamento e prevenção de doenças – Grupos especiais; Segurança Cibernética	
UNIFU-NEC	SP	Graduação: Administração; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Ciências Biológicas; Direito; Engenharia Civil; Engenharia Agrônoma; Enfermagem; Educação Física (Licenciatura e Bacharelado); Fisioterapia; Medicina; Odontologia; Pedagogia e Psicologia. Pós-Graduação: Agricultura de Precisão; Direito do Trabalho e Processo do Trabalho; Endodontia; Enfermagem Urgência e Emergência; Engenharia e Segurança do Trabalho; Fisiologia do Exercício; Gestão de Projetos Estruturais; Gestão Empresarial; Gestão Estratégica de Pessoas e Comportamento Organizacional; Implantodontia; Licenciamento e Auditoria Ambiental; Nutrição Esportiva; Ortodontia; Odontopediatria; Prótese Dentária; Psicopedagogia Institucional e Clínica; Psicoterapia Psicanalítica; Saúde Coletiva; Terapia Cognitiva Comportamental; Trabalho em Famílias nas Políticas Sociais; Treinamento e Técnica Desportiva.	Fundação Municipal.
UNITAU	SP	Graduação: BIOCÊNCIAS: Agronomia; Ciências Biológicas; Educação Física; Enfermagem; Fisioterapia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Psicologia; EXATAS: Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Aeronáutica; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Civil; Engenharia de Computação; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia de Produção Mecânica; Engenharia Elétrica e Eletrônica; Engenharia Mecânica; Sistemas de Informação; HUMANAS: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comércio Exterior; Direito; Geografia; História; Jornalismo; Letras; Pedagogia; Publicidade e Propaganda; Relações Públicas; Serviço Social; TECNOLOGIA: Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Design Gráfico; Estética e Cosmética; Gestão de Recursos Humanos; Processos Gerenciais; Produção Audiovisual; Radiologia. Graduação em EAD: LICENCIATURA: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Filosofia; História; Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respektivas Literaturas; Matemática; Música; Pedagogia; Química; Sociologia; SEGUNDA LICENCIATURA: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Filosofia; História; Matemática; Pedagogia; Química; Sociologia; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: Formação Pedagógica; Formação Pedagógica em Pedagogia; SUPERIOR DE TECNOLOGIA: Agroecologia; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Apicultura e Meliponicultura; Gestão Comercial; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Logística; Marketing; Processos Gerenciais; BACHARELADO: Administração; Ciências Contábeis; Serviço Social; Sistemas de Informação. Pós-graduação: ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS: Gestão de Processos Industriais – Remoto Síncrono; Gestão Pública Municipal; Liderança e Coaching Aplicados a Gestão do Capital Humano - EAD; AMBIENTE: Apicultura e Meliponicultura – EAD; Desing de Assentamentos Sustentáveis e Ecovilas – EAD; Empreendedorismo Socioambiental – EAD; Gestão de Resíduos Industriais, Urbanos e Rurais; EDUCAÇÃO: Educação Especial e Inclusiva; Educação Musical; Ferramentas Digitais para Docentes – EAD; Metodologias Ativas de Aprendizagem e Ensino Híbrido – EAD; Psicopedagogia – Presencial e EAD; ENGENHARIA: Energia Solar Fotovoltaica – Tecnologias e Sistemas; Engenharia da Qualidade Lean Six Sigma Green Belt; Engenharia de Segurança do Trabalho;	Autarquia Municipal.

		Manutenção Industrial; Projeto Mecânico – EAD; SAÚDE: Análises Clínicas; Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilo Facial; Dor: Abordagem Interdisciplinar – EAD; Harmonização Orofacial; Interdisciplinaridades das Políticas de Assistência Social, Educação e Saúde na Interface do Trabalho com Famílias; Intervenção Familiar – Psicoterapia; Orientação e Mediação de Conflitos; Psicologia e Psicoterapia Infantil; Psicologia Hospitalar e da Saúde; Saúde Estética; TECNOLOGIA: Análise de Dados e Big Data; Automação e Controle Industrial – Mecatrônica; <i>Cloud Computing</i> (UNITAU, 2022). Especialização Parceria Phorte: Administração de Bibliotecas Públicas e Escolares; Administração e Marketing Esportivo; Administração Industrial 4.0; Auditoria Bancária; Auditoria da Gestão dos Serviços de Enfermagem; Auditoria da Gestão dos Sistemas de Saúde; Auditoria da Gestão Hospitalar; Auditoria Governamental; Compliance na Gestão Pública; Contabilidade Pública; Direito Ambiental; Direito Aplicado aos Serviços de Saúde; Direito Civil; Direito de Família; Direito Processual Civil; Formação de Gestores de Contratos Administrativos; Gerência Integrada de Projeto no Setor de Petróleo e Gás; Gerenciamento Ágil de Projetos; Gerenciamento da Mobilidade Urbana; Gestão de custos Empresariais; Gestão de Equipes de Alta Performance; Gestão de Manutenção em Aeronaves; Gestão de Projetos e Processos de Engenharia de Software; Gestão de Projetos e Programas Sociais; Gestão e Serviço Social; Gestão Eletrônica de Documentos; Gestão em Saúde Pública; Gestão Municipal; Gestão, Educação e Segurança no Trânsito; MBA em Controladoria de Organizações Bancárias; MBA em Curadoria, Museologia e Gestão de Exposições; MBA em Estratégias e Merchandising no PDV e Product Placement; MBA em Gestão Bancária; MBA em Gestão de Clínicas e Consultórios; MBA em Gestão de Departamento Pessoal e Relações Trabalhistas; MBA em Gestão de Negócios Internacionais e Comércio Exterior; MBA em Gestão de Negócios, Marketing e Comunicação nos Esportes; MBA em Gestão de Projetos; MBA em Gestão Estratégica de Pessoas; MBA em Gestão Hospitalar; MBA em Marketing e Gestão do Agronegócio; Perícia Judicial e Extrajudicial; Planejamento Estratégico e Governança da Tecnologia da Informação e Tecnologias de Big Data Analytics para Data – Drive Companies. Especialização Parceria Pólis Cursos: Anestesia Cardiovascular e Torácica – EAD; Medicina do Trabalho – Presencial e EAD; Neurociência Aplicada à Educação Inclusiva – EAD; Neurociência Comportamental – EAD; Neurociência e Programação Neurolinguística – EAD; Neurociências em Contextos Escolares -EAD; Neuropsicologia dos Transtornos de Aprendizagem – EAD; Perícia Médica – Presencial e EAD; Psicologia e Serviço Social na Educação Básica – EAD; Saúde Coletiva e Estratégia em Saúde da Família – Multidisciplinar – EAD; Saúde Mental no Trabalho – EAD; Transtornos do Espectro Autista – EAD. Mestrado: Ciências Ambientais – Acadêmico e Profissional; Ciências Ambientais – Profissional (Turma Especial de Imperatriz-MA); Ciências da Saúde – Acadêmico; Desenvolvimento Humano; Educação – Profissional; Engenharia Mecânica – Profissional; Gestão e Desenvolvimento Regional – Profissional; Gestão e Desenvolvimento Regional – Profissional; Linguística Aplicada – Acadêmico; Odontologia – Acadêmico; Planejamento e Desenvolvimento Regional – Acadêmico; Planejamento e Desenvolvimento Regional – Acadêmico.	
--	--	---	--

		Doutorado: Ciências da Saúde; Desenvolvimento Regional; Educação; Odontologia.	
USCS	SP	Cursos Tecnólogos: Comunicação Institucional; Produção Audiovisual; Segurança Pública; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Comércio Exterior; Gestão Comercial; Gestão de Marketing; Gestão de RH; Gestão Financeira; Gestão Logística; Processos Gerenciais; Gestão de RI; Jogos Digitais; Segurança da Informação; Gestão Hospitalar. Bacharelados: Ciências Aeronáuticas; Arquitetura e Urbanismo; Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Direito; Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Relações Internacionais; Ciências da Computação; Engenharia de Computação; Engenharia Civil; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia Elétrica; Engenharia Química; Engenharia de Produção; Estatística e Ciência de Dados; Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Psicologia; Ciências Biológicas; Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Licenciatura: Pedagogia; Educação Física e Psicologia. EAD: Administração; Ciências Econômicas; Ciências Contábeis; Gestão Financeira; Gestão de RH; Processos Gerenciais; Segurança Pública; Letras – Português/Inglês; Pedagogia; Pedagogia para Licenciados	Autarquia Municipal.

Fonte: EEP/FUMEP (2022); ESEFIC (2022); ESEFJ (2022); FACELI (2022); FAC-FAE (2022); e-mec (2022f); FACULDADE DE DRACENA – UNIESP (2022); FAFIA (2022); FAIBI (2022); FATEB (2022); FDF (2022); FDSBC (2022); FEMASS (2022); FESB (2022); FEUCRIOPARDO (2022); FIEC (2022); FIRA (2022); FMJ (2022); e-mec (2022g); IESF (2022); IMESA (2022); IMESB (2022); IMES-Catanduva (2022); IMESSM (2022); e-mec (2022h); UNI-FACEF (2022); UNIFAE (2022); UNIFUNEC (2022); UNITAU (2022); USCS (2022).

De acordo com o demonstrativo do quadro 23, na Região Sudeste há 30 IMES. Desse total 26 estão localizadas em SP, duas no RJ e duas no ES. Não existe nenhuma unidade dessas instituições no estado de Minas Gerais (MG).

Observa-se uma predominância para as IMES do interior de SP, estado onde foi criada a primeira IMES na década de 1950, 1951 criada a IMES Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativa de Franca; 1954 a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Santo André; 1956 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté e 1957 a Faculdade de Direito de Franca, como apresentado neste estudo no quadro 8. Sobre essa predominância de IMES em SP, Lucchesi (2011b, p. 2) faz o apontamento de que: “[...]. Pode-se entender que a falta de oferta de ensino superior para os jovens do interior de São Paulo tenha levado o poder municipal a perceber a urgência de criá-lo. [...]”.

Como evidenciado no quadro 23, em relação às características organizacionais das IMES do Sudeste, essas se apresentam com diferentes nomes, como fundação municipal, autarquias municipais, instituições públicas municipais e Órgão Público do Poder Executivo Municipal, estando assim

divididas: 12 unidades estruturadas como fundação municipal (EEP/FUMEP, FAC-FITO; Faculdade de Dracena – UNIESP, FAIBI, FATEB, FESB, FIRA, FMPFM, IESF, IMESA, ISEMI e UNIFUNEC); enquanto 13 são autarquias municipais (ESEFIC, ESEFJ, FAFIA, FDF, FDSBC, FFCL, FMJ, IMESB, IMES-Catanduva, UNI-FACEF, UNIFAE, UNITAU e USCS); 04 são instituições públicas municipais (FACELI, FAC-FAE, FEMASS e FIEC) e uma que, tanto em seu site quanto no e-mec, é citada como Órgão Público do Poder Executivo Municipal.

No que se refere às características relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação das IMES da Região Sudeste, observam-se algumas características específicas em certas instituições, como a FACELI, FAC-FITO, Faculdade de Dracena – UNIESP, FAIBI, FEMASS, FFCL, FIEC e USCS, as quais não oferecem cursos de pós-graduação, apenas cursos de graduação, seja bacharelado, licenciatura ou tecnólogo.

Com relação à estrutura de cursos, a UNITAU apresenta-se a mais completa, com cursos de graduação em diferentes áreas como biociências, exatas, humanas, tecnologia, licenciatura e bacharelado. Possui ainda pós-graduações com especialização, mestrado (Ciências Ambientais – Acadêmico e Profissional; Ciências Ambientais – Profissional (Turma Especial de Imperatriz-MA); Ciências da Saúde – Acadêmico; Desenvolvimento Humano; Educação – Profissional; Engenharia Mecânica – Profissional; Gestão e Desenvolvimento Regional – Profissional; Gestão e Desenvolvimento Regional – Profissional; Linguística Aplicada – Acadêmico; Odontologia – Acadêmico; Planejamento e Desenvolvimento Regional – Acadêmico; Planejamento e Desenvolvimento Regional – Acadêmico) e doutorado (Ciências da Saúde; Desenvolvimento Regional; Educação; Odontologia), voltando-se para a qualidade da formação no contexto da educação e saúde.

Conforme consta nos quadros 21 a 25, existe uma predominância de IMES na Região Sudeste, com relação quantitativa de 50% de todas as IMES no Brasil. É também a Região em que tais instituições de educação superior oferecem maior quantitativo de cursos de graduação e pós-graduação, inclusive em nível de mestrado e doutorado, como é o caso da FMJ, UNIFACEF e UNITAU. Analisa-se que essa realidade vai ao encontro dos achados no estudo de Barros (2015), que evidenciou que a Região Sudeste, especialmente o estado

de SP, constitui o maior quantitativo de estudantes em nível superior, em todo o país, nas IMES e IES.

Com relação às IMES na Região Sul, tem-se o demonstrativo de características de cursos e estruturas, segundo o que apresenta o quadro 24:

Quadro 24 – Cursos e características das IMES da Região Sul

IMES	UF	Cursos	Características
FAFIMAN	PR	Graduação: Bacharelados: Administração; Ciência da Computação; Ciências Contábeis; Direito; Enfermagem; Educação Física. Licenciatura: Ciências Biológicas; Educação Física; História; Letras; Pedagogia. Tecnólogos: Agronegócio; Gestão de Logística; Gestão Pública e Gestão de Recursos Humanos. Pós-Graduação: Biologia aplicada ao ensino: uma perspectiva dinâmica e interdisciplinar; Direito trabalhista e empresarial; Língua brasileira de sinais – LIBRAS e Língua Portuguesa; MBA em Gestão de Produção e Logística; MBA em Gestão Estratégica e Controladoria; Personal Training Metodologia da Preparação Física Personalizada; Urgência e Emergência.	Fundação Municipal.
FAMA	PR	Graduação: Administração, Pedagogia e TADS. Pós-graduação: A entidade educacional oferece cursos de pós-graduação, mas em seu site não descreve quais são	Instituição que atua a partir da parceria entre a iniciativa pública e privada.
FMP-SC	SC	Graduação: Bacharelado em Administração. Tecnólogo em Gestão de Turismo e ADS. Licenciatura em Pedagogia. Pós-Graduação: Gestão e Docência na Educação e Integral; Planejamento e Gestão de Eventos; Psicopedagogia Institucional; Gestão de Pessoas; Gestão Pública; Educação Infantil.	Órgão Público do Poder Executivo Municipal.
FURB	SC	Graduação: Administração; Arquitetura e Urbanismo; Biomedicina; Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Design; Direito; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Florestal; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Produção; Engenharia de Telecomunicações; Farmácia; Fisioterapia; Jornalismo; Medicina; Medicina Veterinária; Moda; Nutrição; Odontologia; Psicologia; Publicidade e Propaganda; Química; Serviço Social; Sistemas de Informação. Licenciatura: Artes Visuais; Ciências Sociais; Ciências da Religião; Dança; Física; História; Letras Português/Inglês; Matemática; Música; Pedagogia; Pedagogia Indígena Xokleng; Teatro. Tecnologia: Comércio Exterior; Gestão Comercial; Gestão Financeira; Gestão de Processos Gerenciais; Gestão de Recursos Humanos; Logística; Marketing; Secretariado e Turismo.	Fundação Municipal.

		Pós-graduação: Acupuntura; Contabilidade e Gestão Tributária; Data Science; Direito Penal e Processo Penal; Direito Público; Direito Público – ESMESC; Finanças e Controladoria; Gestão de Riscos e Segurança de Processos; Implantodontia; Inovação na Educação; Linguagem e Poética da Dança; Negócios da Moda; Violências, Masculinidades e Políticas Públicas. Mestrado/Doutorado: Administração; Biodiversidade; Ciências Contábeis; Desenvolvimento Regional; Direito; Educação; Engenharia Ambiental; Engenharia Elétrica; Engenharia Florestal; Engenharia Química Ensino de Ciências Naturais e Matemática; Química; Saúde Coletiva.	
UNIFEFE	SC	Graduação: Administração; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Contábeis; Design de Moda; Design Gráfico; Direito; Educação Física – Bacharelado; Educação Física – Licenciatura; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Fisioterapia; Gestão Comercial; Jogos Digitais; Letras-Inglês; Medicina; Pedagogia; Processos Gerenciais; Psicologia; Publicidade e Propaganda; Sistemas de Informação; Processos Gerenciais (EaD). Pós-Graduação: Arquitetura de Interiores e Paisagismo; Avaliação Psicológica; Cinema e Audiovisual; Coaching para alta performance educacional; Controladoria e Finanças; Design de Superfície e Estamparia Têxtil; Design para Estratégia de Negócios; Direito Civil e Processual Civil; Direito Empresarial e Tributário; Direito do Trabalho e Previdenciário; Educação bilíngue; Educação e Segurança Humana; Energias Renováveis; Engenharia Integrada por computador; Farmácia Hospitalar e Clínica; Fisioterapia em Terapia Intensiva; Game Design; Gestão de Negócios; Jogos na Educação; Hotelaria Hospitalar e Convencional; MBA em Coaching e Consultoria Executiva; MBA em Estratégias de Marketing Digital; MBA em Gestão da Cadeia Têxtil; MBA em Gestão de Pessoas e Coaching; Pedagogia do Esporte: modelos pedagógicos; Personal Trainer; Psicanálise: da clínica à cultura; Psicologia Hospitalar e da Saúde: Atuação Multiprofissional; Psicopatologia da Infância e da Adolescência; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação e Metodologias Ativas	Fundação Pública de direito privado municipal.
UNIUV	PR	Graduação: Administração; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Contábeis; Educação Física; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Jornalismo e Odontologia. Tecnólogos: Marketing; Gestão Pública; Gestão Financeira; Gestão do Agronegócio; Gestão da Produção Industrial; Gestão de Serviços Jurídicos; Gestão Ambiental; Design de Interiores. Licenciatura em Educação Física.	Fundação Municipal.

Fonte: FAFIMAN (2022); FAMA (2022); FMP (2022); FURB (2022); UNIFEFE (2022); UNIUV (2022).

Na Região Sul, existe um contingente de 06 (seis) IMES, sendo 03 (três) localizadas no Paraná e 03 (três) em Santa Catarina, não existe nenhuma

unidade desse tipo de instituição que atua como elemento de interiorização da educação superior no estado do Rio Grande do Sul, que também compõe a referida Região.

Com relação às características das estruturas das IMES da Região Sul, 04 são fundações municipais; uma é instituição que atua a partir da parceria entre a iniciativa privada e a pública e uma é um órgão público do Poder Executivo Municipal. Observou-se, assim, que nessa Região as IMES são diferentes das IMES das regiões Nordeste e Sudeste, nas quais a maioria é constituída pelo regime de autarquia municipal.

Dentre as características dos cursos de graduação, todas as IMES oferecem o curso de Administração, e outros cursos vinculados à educação, à saúde e à tecnologia também são oferecidos pelas instituições, e a FURB também oferece o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Ciências da Religião tem somente em uma IMES da Região Sul, segundo o quadro 24 e, também, uma IMES da Região Norte, como apresentado no quadro 21. Segundo Faria (2018), as Ciências da Religião não contemplam estudos teológicos e nem se enquadram na discussão sobre Deus, mas sim, tratam do contexto histórico/científico das religiões no mundo, possui, assim, relevante contexto acadêmico e surgiu com uma das mais novas ciências advindas da Filosofia.

Todas as instituições oferecem cursos de pós-graduação em diferentes áreas, especialmente em Administração, Arquitetura e Urbanismo e outras áreas. Quanto à FAMA, o site da instituição aponta que existem cursos de pós-graduação, mas, no momento da realização da pesquisa, não estavam especificados quais cursos.

É ainda relevante pontuar que a FURB oferece mestrado e doutorado nas seguintes áreas: Administração; Biodiversidade; Ciências Contábeis; Desenvolvimento Regional; Direito; Educação; Engenharia Ambiental; Engenharia Elétrica; Engenharia Florestal; Engenharia Química Ensino de Ciências Naturais e Matemática; Química e Saúde Coletiva.

Quando se trata das características da educação superior na Região Sul do Brasil, os estudos de Azevedo et al. (2019) mostram que a Região Sul é considerada uma das mais desenvolvidas do país, inclusive, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2017), com o maior índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país (0,798) e também é a região mais

alfabetizada com 95,2% da população. É importante ressaltar o fato de que existe valorização para a educação superior, o que gera bom nível de qualidade de vida na sociedade como um todo.

Na sequência, o quadro 25 traz as informações sobre cursos e características das IMES da Região Centro-Oeste:

Quadro 25 – Cursos e características das IMES da Região Centro-Oeste

IMES	UF	Cursos	Características
FECHA	GO	Graduação: Direito; Administração; Ciências Contábeis; Pedagogia; Enfermagem.	Fundação Municipal.
FESURV	GO	Graduação: Agronomia; Ciências Contábeis; Design de Interiores; Design Gráfico; Direito; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia de Software; Engenharia Mecânica; Fisioterapia; Marketing; Medicina; Medicina Veterinária; Odontologia; Pedagogia; Psicologia. Pós-Graduação: Direito do Agronegócio, Meio Ambiente e Desenvolvimento; Especialização em Endodontia; Enfermagem Obstétrica; Atenção Primária à Saúde; Enfermagem em Terapia Intensiva; Técnica em Urgência e Emergência; Técnica em Instrumentação Cirúrgica; Branding e Gestão de Marcas em Ambientes Digitais; Conforto e Humanização de Ambientes. Mestrado: Produção Vegetal e Direito do Agronegócio e Desenvolvimento	Fundação Municipal.
UNICERRADO	GO	Graduação: Administração; Agronomia; Ciências Contábeis; Direito; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Civil; Fisioterapia; Letras; Medicina; Odontologia; Pedagogia; Gestão Ambiental. Pós-Graduação: Gestão Urbana Dinter	É um Centro Universitário público/municipal, mantém um valor subsidiado nas mensalidades, possibilitando o acesso de alunos de baixo poder aquisitivo, além de oferecer bolsas de estudos da própria Instituição e da Organização das Voluntárias do estado de Goiás (OVG).
UNIFIMES	GO	Graduação: Administração; Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Contábeis; Direito; Direito – Trindade; Educação Física; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Civil; Engenharia Florestal; Letras; Medicina; Medicina Veterinária; Pedagogia; Psicologia e Sistemas de Informação. Pós-Graduação: Direito do Trabalho e Previdência Social; Educação, Diversidade e Inclusão; Engenharia e Segurança do Trabalho; Fisiologia do Exercício Aplicada ao Treinamento Personalizado; Gestão Ambiental com Ênfase em Biocombustíveis; Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior; Gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); Gestão Empresarial e Controladoria; Perícia Judicial e Práticas	Fundação Municipal com cobrança de mensalidades.

		Atuárias; Planejamento Tributário; Psicomotricidade com Foco na Educação Infantil e Séries Iniciais; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Saúde Coletiva e Atividade Física para Grupos Especiais; Solos e Nutrição de Plantas. Pós-Graduação Strict sensu: Doutorado em Educação com a UFMS (DINTER).	
--	--	---	--

Fonte: FECHA (2022); FESURV (2022); UNICERRADO (2022); UNIFIMES (2022).

O quadro 25 apresenta que a Região Centro-Oeste, embora seja composta pelos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e, ainda, o Distrito Federal (Brasília), somente no estado de Goiás é que existem IMES, com 04 unidades, das quais 03 unidades são fundações municipais e uma unidade é de Centro Universitário Público Municipal, que se mantém a partir do subsídio nas mensalidades e a possibilidade de estudantes de baixo poder aquisitivo terem acesso à educação superior.

A UNICERRADO, que é o Centro Universitário, tem parceria também com a Organização das Voluntárias do estado de Goiás (OVG), que oferece bolsas para os estudantes com menor potencial socioeconômico, ao atuar diretamente na inclusão da educação superior.

Com relação aos cursos de graduação, Administração, Ciências Contábeis, Agronomia e Direito são os mais presentes. No contexto da pós-graduação, a FECHA não oferece nenhum curso nesse nível acadêmico, e a UNICERRADO oferece somente o curso de pós-graduação em Gestão Urbana Dinter. A UNIFIMES é a IMES que oferece a maior quantidade de cursos de pós-graduação e constitui uma Fundação Municipal, com cobrança de mensalidades.

Ao tratar sobre a importância da educação superior para a sociedade, nas considerações de Puhl e Dresch (2016, p. 43), as universidades: “são o lócus de formação integral da pessoa a qual passa pela tridimensionalidade do fazer universitário, enunciada na legislação pátria”. Nesse sentido, entendem Carvalho e Pereira (2018) que a educação superior tem direta relação com o desenvolvimento da Região Centro-Oeste, pois, o conhecimento acadêmico tem potencial de transformação, especialmente, no contexto da comunidade em que as instituições de educação superior estão inseridas.

De modo geral, ao analisar os quadros 21 a 25, foi possível observar que as IMES são estruturas de educação superior que potencializam o interior de estados nas cinco regiões do Brasil, de modo a gerar a possibilidade de qualificar

os trabalhadores com o conhecimento acadêmico sem a necessidade de deslocamento para os grandes centros.

Para melhor conhecer as IMES do Brasil, é relevante observar o quadro 26, que apresenta dados como o ano de criação e se os cursos de graduação e pós-graduação *lato senso* e *stricto sensu* são presenciais, semipresenciais ou a distância:

Quadro 26 – Dados das IMES do Brasil

IMES	UF	Ano de Criação	Cursos de Graduação – Presenciais/ a Distância	Pós-Graduação <i>Lato Senso</i> – Presenciais/ a Distância	Pós-Graduação <i>Stricto Senso</i> – Presenciais/ a Distância
Região Norte					
FECIPAR	TO	1995	Presencial	Presencial	-
UNIRG	TO	1985	Presencial	Presencial	-
Região Nordeste					
CESA	PE	1975	Presencial	Presencial	-
CESVAF	PE	1975	Presencial	Presencial	-
ESSA	PE	1969	Presencial	Presencial	-
F.F.P.G.	PE	1972	Presencial	Presencial	-
FABEJA	PE	1976	Presencial	Presencial	-
FACAL	PE	1973	Presencial	-	-
FACAPE	PE	1978	Presencial	Presencial	-
FACHUCA	PE	1978	Presencial	Presencial	-
FACHUSC	PE	1984	Presencial	Presencial	-
FACIAGRA	PE	1986	Presencial	Presencial	-
FACIGA	PE	2018	Presencial	Presencial	-
FACIP	PE	2004	Presencial	-	-
FACISA	PE	2006	Presencial	Presencial	-
FAFOPA	PE	1979	Presencial	Presencial	-
FAFOPAI	PE	1986	Presencial	Presencial	-
FAFOPST	PE	1976	Presencial	Presencial	-
FAMASUL	PE	1972	Presencial	-	-
I.S.E.G.	PE	1979	Presencial	-	-
Região Sudeste					
EEP/ FUMEP	SP	1969	Presencial	Presencial	-

ESEFIC	SP	1969	Presencial	-	-
ESEFJ	SP	1974	Presencial	Presencial	
FACELI	ES	2005	Presencial	-	-
FAC-FEA	SP	1989	Presencial	Presencial	-
FAC-FITO	SP	1968	Presencial	-	-
Faculdade de Dracena – UNIESP S.A.	SP	1969	Presencial	-	-
FAFIA	ES	1967	Presencial	Presencial	-
FAIBI	SP	1997	Presencial	-	-
FATEB	SP	1985	Presencial	-	-
FDF	SP	1958	Presencial	Presencial	-
FDSBC	SP	1964	Presencial	Presencial	
FEMASS	RJ	2000	Presencial	-	-
FESB	SP	1967	Presencial	Presencial	-
FFCL	SP	1964	Presencial	-	-
FIEC	SP	1985	Presencial	-	-
FIRA	SP	1968	Presencial	-	-
FMJ	SP	1968	Presencial	-	Presencial (Mestrado e Doutorado)
FMPFM	SP	1999	Presencial	Presencial	Presencial (Mestrado)
IESF	SP	2003	-	-	-
IMESA	SP	1985	Presencial	-	-
IMESB	SP	1983	Presencial	Presencial	-
IMES-Catanduva	SP	1967	Presencial	Presencial	-
IMESSM	SP	1972	Presencial e a Distância	Presencial	-
ISEMI	RJ	1999	Presencial	Presencial	-
UNI-FACEF	SP	1966	Presencial	Presencial	Presencial (Mestrado)
UNIFAE	SP	2001	Presencial	Presencial	-
UNIFU-NEC	SP	1972	Presencial	Presencial	-
UNITAU	SP	1974	Presencial e a Distância	Presencial e a Distância	Presencial (Mestrado e doutorado)
USCS	SP	1968	Presencial e a Distância	Presencial e a Distância	Presencial (Mestrado e Doutorado)
Região Sul					

FAFIMAN	PR	1966	Presencial	Presencial	-
FAMA	PR	2000	Presencial	-	-
FMP-SC	SC	2005	Presencial	Presencial	-
FURB	SC	1995	Presencial e a distância	Presencial, Semipresencial e a Distância	Presencial (Mestrado e Doutorado)
UNIFEBE	SC	1973	Presencial e a Distância	Presencial e à Distância	-
UNIUV	PR	1974	Presencial e Semipresencial	Presencial	-
Região Centro-Oeste					
FECHA	GO	1985	Presencial	-	-
FESURV	GO	1973	Presencial	Presencial	Presencial (Mestrado e Doutorado)
UNICERRADO	GO	1989	Presencial	Presencial	-
UNIFIMES	GO	1985	Presencial	Presencial	-

Organização: Ferreira (2021).

De modo geral, o quadro 26 trouxe dados das IMES do Brasil, sendo construído a partir de cada região. Nesse sentido, segundo as informações coletadas nos sites das instituições ou no site do e-mec, na Região Norte existem duas instituições no Tocantins, com a UNIRG criada em 1985, e a FECIPAR no ano de 1995, ou seja, posterior à CF/88. As duas IMES da Região Norte oferecem cursos de graduação e pós-graduação *lato senso* presenciais. No entanto, nenhuma instituição disponibiliza pós-graduação *stricto senso*.

Na Região Nordeste, dentre as 18 instituições existentes, todas se encontram no estado de Pernambuco, a mais antiga é a ESSA criada, no ano de 1969, enquanto a FACIGA (2018), a FACIP (2004) e a FACISA (2006) foram criadas após a CF/88. Observa-se ainda no quadro 26, que todas as instituições oferecem graduação presencial, e as referidas instituições oferecem somente pós-graduação *lato senso*, com exceção da FACAL, FACIP, FAMASUL e I.S.E.G., as quais não oferecem cursos de pós-graduação. Ressalta-se, ainda, que nenhuma das instituições oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O presente capítulo exibiu cada IMES por meio dos cursos oferecidos, características em comum, sua estrutura e respectivas análises por região do Brasil. Ademais, pontua-se que as informações apresentadas foram coletadas

nos sites das referidas instituições, bem como, no site do e-mec no período que compreende entre 13 de junho a 04 de julho de 2022.

Analizamos as Imes existentes nas 5 (cinco) regiões do país, suas respectivas unidades e em que federação se localizam, além de identificar os cursos ofertados, destacando as principais características de cada um.

O destaque se materializa por meio da identificação da atuação das IMES no processo de interiorização da educação superior no Brasil, indicando que em 08 (oito estados) identificamos 60 (sessenta) IMES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revela o percurso das IMES via políticas nacionais e apresenta uma perspectiva de expansão dessas IES com objetivo de interiorização, mas que se consolida por meio de oscilações no aumento do número de IMES, como resultado das alterações nos documentos legais que normatizam a educação no Brasil.

A política de educação superior no Brasil indica que as IMES tiveram importante papel na interiorização da educação superior e apresentaram maior representatividade em número de instituições, matriculados e egressos em relação às IES no início do Governo FHC, com a redução dessas instituições no final de seu último mandato. Por outro lado, ocorreu o processo inverso no Governo de Lula, quando houve aumento do número de IMES. Na sequência dos três presidentes Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, houve a redução quantitativa dessas instituições.

A criação das IMES no Brasil constituiu um processo de interiorização da educação superior e, para isso, ocorreu a maior participação dos municípios, especialmente, quando pela elevada distância dos municípios até os grandes centros urbanos, em que se encontravam as IES tanto públicas quanto privadas. Nesse contexto, observou-se que os municípios assumiram a responsabilidade com o uso dos recursos públicos, muito embora desde a CF/1988 não é mais permitida a criação das IMES, com recursos públicos e parceria com as empresas privadas, além da cobrança de mensalidades.

Em relação ao balanço de produções científicas sobre as IMES e a educação superior, no Brasil, existe uma lacuna, pois foram encontrados apenas cinco trabalhos, dois em nível de doutorado e três em nível de mestrado. Isso aponta para a necessidade de discutir esse assunto com maior abrangência no contexto acadêmico, inclusive pela importância histórica que essas instituições tiveram na interiorização e acesso à educação superior de pessoas que não tinham condições de se deslocar para grandes centros a fim de cursar a educação superior.

É possível afirmar que as IMES são estruturas formadas sob a atuação público-privadas iniciadas no Brasil no estado de São Paulo, primeiro palco dessas formas de instituições, com o propósito de interiorização da educação

superior. Assim, como resposta ao objetivo geral, tem-se que as IMES se originaram na década de 1950, tiveram sua expansão nas décadas de 1960 a 1980, até a promulgação da CF/1988, quando as políticas educativas no Brasil em nível municipal se voltam para a educação infantil e para o ensino fundamental.

Desvelamos as políticas de educação superior no Brasil nos últimos cinco presidentes do Brasil. Assim, pontua-se que, no Governo FHC (1995-2002), propagou-se a ideia de que, para reduzir as desigualdades sociais, deveria haver uma diminuição do Estado a fim de, então, aquecer a economia. O Estado ficaria na gestão, fiscalização e controle, e a iniciativa privada faria o restante. Por isso, a Reforma do Estado seria imprescindível. Todavia, essa “regulação” não ocorreu de forma natural com oportunidades para todos, mas com uma valorização do poder econômico. Destaca-se que a elitização e a mercantilização da educação superior tiveram início nesse período da história do Brasil.

Nos dois mandatos do Governo Lula, com uma visão mais populista, volta-se para a criação de programas com o propósito de expandir e consolidar o acesso dos estudantes à educação superior, enquanto direito de todos. Assim, foram criados o PDE, PNE, REUNI, PNAES, SINAES e PROUNI, todos com o propósito de levar a classe social menos favorecida econômica e financeiramente para dentro das IES em todo o Brasil.

As ações da Presidenta Dilma também tinham o cunho social do Governo Lula, que era seu antecessor e do mesmo partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT); Desse modo, com o propósito de dinamizar a educação superior e melhorar a sua qualidade, a Presidenta criou programas voltados à construção de um processo de internacionalização, como o “Ciência sem Fronteira”. O programa criado na gestão Dilma e que mais interferiu no ingresso de estudantes foi a “Política de Cotas”, por meio da Lei 12.711, sancionada em 2012 e que ampliou o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior.

Os presidentes Lula e Dilma atuaram a partir de uma política educativa que colocou a educação superior no centro das políticas públicas, na busca da justiça social, com a qualificação da mão de obra dos brasileiros a partir da

educação superior, o que elevou a empregabilidade, especialmente, dos jovens de classe social mais baixa e fomentando o desenvolvimento econômico.

Como parte das características das políticas de educação superior desenvolvidas no governo Dilma, as políticas de ações afirmativas têm caráter democrático e buscam minimizar uma desigualdade social histórica e reverter um quadro de injustiças perpetradas há anos por questões de raça e pobreza. Dessa forma, entende-se que as cotas reservadas aos estudantes de famílias pobres, durante o Governo Dilma, trouxeram uma forma de reduzir a desigualdade e maximizar a melhoria da qualidade de vida das famílias desses indivíduos com oportunidade de frequentar as instituições de formação superior.

Durante o Governo Temer, houve um período de retrocesso na educação superior no Brasil, pois, com uma visão voltada para a valorização da economia em detrimento aos ajustes sociais que vinham sendo realizados nos Governos Lula e Dilma, o Governo Temer passou a desconstruir as políticas públicas educacionais há décadas implementadas. Além disso, Temer passou a incentivar a terceirização e a privatização, bem como a incentivar o crescimento das IES privadas em detrimento das públicas, o que inclui as IMES.

Com sua chegada ao Poder, o Governo Bolsonaro trouxe, a partir de 2019, uma gestão conservadora e com ideais privatistas, o que se refletiu nas ações que geraram o desmonte nas políticas públicas educacionais e sociais dos governos do PT, o que intensificou o que já havia se iniciado no Governo Michel Temer.

Nessa seara, o que se observou durante o Governo Bolsonaro foi uma nítida perseguição política e ideológica ao conhecimento científico e às universidades e, especialmente, evidenciou-se a desvalorização da pesquisa científica, em um processo de negacionismo que faz sucumbir anos de luta por uma educação superior de qualidade que seja oportunizada para todas as pessoas, de forma igualitária e equânime.

Outro elemento de destaque são as políticas educacionais que normatizam/preconizam as IMES no Brasil, a partir de um processo de interiorização, quando se buscou, com base na parceria público-privada, levar para o interior instituições que oferecessem a educação superior, ao qualificar e manter os jovens em suas cidades. Isso aumenta a possibilidade de pessoas de classe social mais baixa terem acesso à educação superior, especialmente,

aqueles que não tinham condições socioeconômicas para se deslocarem para os grandes centros em busca da formação acadêmica.

A interiorização da educação ocorreu também pela iniciativa privada, que tem a educação superior como um serviço a ser vendido para a maior quantidade de interessados, sem a preocupação com a qualidade, de forma a gerar, inclusive, um processo de mercantilização da educação superior.

É importante observar que a interiorização da educação superior contempla a abertura de vagas para que as pessoas que moram no interior do Estado não tenham de se deslocar para as capitais. Isso proporciona um processo de inclusão, o qual entende a educação superior como um direito de todos.

Com relação às principais características de organização das IMES, constata-se que essas instituições são estruturas de educação superior, que buscam potencializar o interior, com presença nas cinco regiões do Brasil, com a melhoria da qualidade de vida no contexto social a partir da inclusão de jovens no curso superior. Observou-se que a educação superior tem relação direta com a qualidade de vida das comunidades, com importante papel das IMES no contexto de interiorização da educação superior e qualidade de vida em todo o Brasil.

Concluiu-se, ainda, que existem IMES em todas as regiões do Brasil, porém, quando observadas por estados, existem somente 8 de um total de 26 estados e 1 Distrito Federal, com essas instituições localizadas em: TO, PE, ES, RJ, SP, PR, SC e GO. Todas elas contribuíram com a expansão da educação superior do interior dos respectivos estados, desenvolvendo-os, mantendo a população local e circunvizinha nesses polos educacionais, especialmente, os jovens.

A partir da promulgação da CF/1988, não é mais juridicamente permitida a criação das IMES subvencionadas com dinheiro público municipal. Esse sistema ocorreu como forma de burlar a legislação e permitir que a iniciativa privada assuma a cobrança de mensalidades dos alunos nessas instituições híbridas. Nelas, os municípios ficam com o ônus, e as organizações privadas com o bônus da lucratividade alcançada a partir dos serviços de educação superior.

É importante ressaltar que, mesmo que a responsabilidade primária dos municípios não seja financiar a educação superior, por meio da leitura dos dispositivos apresentados, depreende-se que a CF/1988 garantiu a manutenção das IMES que já existiam antes da sua promulgação e autorizou o recebimento de verba municipal e de mensalidades dos alunos, mesmo que a natureza jurídica desses estabelecimentos de ensino seja pública.

O estudo também trouxe o histórico do quantitativo de matriculados, ingressantes e concluintes das IMES em relação às IES no Brasil. Com os dados analisados, foi possível concluir que as IMES tiveram um retrocesso no Brasil, quanto ao número de unidades, matriculados, ingressantes e concluintes. Desse modo, em 2019, chegou-se ao menor índice de participação das IMES na educação superior no Brasil e, no mesmo período, houve o crescimento quantitativo das IES privadas, com aumento da mercantilização da educação superior em todas as regiões do Brasil.

Foi confirmada a hipótese deste estudo de que as IMES tiveram importante papel na interiorização da educação superior no Brasil, mas a complexidade de suas estruturas público-privadas e a mercantilização da educação superior comprometeram a atuação destas, ainda mais pelo fato de que, desde a Constituição Federal (CF/1988), não mais se permitiu a criação de novas IMES.

Conclui-se que o processo de mercantilização da educação caracteriza a organização das IMES, cujos cursos são, na grande maioria pagos. Entretanto, favorece o acesso a educação superior a estudantes que residem no interior do país. A parceria entre o setor público e o privado dificulta a oferta desse nível de educação de forma gratuita. As IMES constituem parte da história da educação superior no país, mas, na grande maioria, não ofertam educação pública e gratuita, destinando à lógica mercantil a definição dos cursos ofertados e da organização destas Instituições.

REFERÊNCIAS

AESAOFICIAL – AUTARQUIA DE ENSINO SUPERIOR DE ARCOVERDE. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<https://www.aesaoficial.com/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

AGUIAR, L. C. O processo de interiorização da educação superior catarinense. **IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul, p. 1-16, 29 de julho a 01 de agosto de 2012.

AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 618-620, 2020.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES-2018**. Uberlândia-Minas Gerais: ANDIFES, 2019.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista a FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, J. C. S. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 2[17], p. 73-102, 2012.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 899-919, out. 2007.

ASSIS, I. de F. S. **O caminho entre o público e o privado: um estudo de contextualização da FIMES**. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, 2008.

ATTAB, Z. A. **A experiência da reforma universitária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1959-1964)**. 1973. 106f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, 1973.

AZAMBUJA, D. **Teoria geral do estado**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

AZEVEDO, A. A. de; BARBOSA, A. L. de S.; TOMAZ, D. A. S. A qualidade no ensino superior: uma análise das instituições privadas e públicas ofertantes do curso de engenharia de produção na Região Sul do Brasil. **Diversa Prática**, v. 6, n. 2, p. 49-77, 2º sem. 2019.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Políticas públicas para a educação superior no Brasil (1990-2020): da Universidade Operacional ao Programa FUTURE-SE. **Universidades**, v. 71, n. 85, p. 33-52, 2020.

BALBO, G. C. Educação superior brasileira: organização acadêmica. **Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito**, 14. ed., p. 1-21, jul. 2018.

BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BASTIANI, S. C. de; TREVISOL, J. V. Interiorização da educação superior brasileira: uma análise da Região Oeste de Santa Catarina (1968-2015). **XI ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimento social e políticas governamentais. UFPR – Curitiba/Paraná, 24 a 27 de julho de 2016.

BASTOS, C. R. **Cadernos de direito constitucional e ciência política**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014.

BERTOLIN, J.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Revista Avaliação**, Campinas/SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Editora Xamã, 1999.

BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Mar del Plata, Argentina: novembro de 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Contas Regionais do Brasil - 2010-2017: Tabela 24 – Produto Interno Bruto, população residente e Produto Interno Bruto per capita, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2017**. 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9054-contas-regionais-do-brasil.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Decreto Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967.** 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Decreto n. 2.207.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 15 de abril de 1997.

_____. **Decreto n. 2.306,** de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 19 de agosto de 1997.

_____. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006.** 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 09 set. 2021.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** 2002. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>. Acesso em: 16 set. 2021.

_____. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. **Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 12 set. 2021.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021

_____. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros, 2011. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília-Distrito Federal: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, P. C.; WILHEIM, J.; SACHS, I. (Orgs.). **Brasil:** um século de transformações. São Paulo: Cia das Letras, p.222-259, 2001.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 257-274, jul. 2020.

CABRAL NETO, A.; FRANÇA, M. (Orgs.). **Políticas educacionais:** dimensões e perspectivas. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 61-72, 2000.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, dez. 2011.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARRIJO, M. C. **A participação dos setores organizacionais no atendimento a clientes:** estudo de caso de uma instituição de ensino superior. 2007. 335f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil, 2007.

CARVALHO, C. H. A. de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006):** ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Campinas-São Paulo: Alínea, 2006.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, L. dos R.; PEREIRA, V. B. Avaliação da educação superior: uma análise dos índices de desempenho alcançados pela Universidade do Estado de Mato Grosso e os índices de outras universidades públicas da região Centro-Oeste do Brasil. **Revista UNEMAT de Contabilidade**, v. 7, n. 14, p. 128-154, 2018.

CARVALHO, R. A. de; ARAUJO, E. J. M. Expansão do acesso à educação superior em um debate interseccional de gênero e classe. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n. 1, p. 442-459, mar./dez. 2019.

CASALI, A. M. D.; MATTOS, M. J. V. M. de. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 681-716, jul./set. 2015.

CASTILHO, M. L. R. **Memória e história da formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (1957-1976)**. 2009. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil, 2009.

CASTRO, R. M. A produção acadêmica sobre os institutos isolados de ensino superior do estado de São Paulo (1951-1964). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 2 [12], p. 159-191, 2006.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, n. 28, p. 125-140, 2006.

CESVASF – CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<http://cesvasf.com.br/#1>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CHACON, J. M. T; CALDERÓN, A. I. Expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. 6. México, p. 78-100, set. 2015.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília-Distrito Federal; Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

COSTA, F. M. As particularidades do ensino superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. **Temporalis**, Brasília (DF), a. 18, n. 35, p. 29-45, jan./jun. 2018.

COSTA, M. R. S. da. Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação brasileira. **Revista Exitus**, v. 7, n. 3, p. 250-276, 2017.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

DI PIETRO, M. S. Z. O princípio da supremacia do interesse público. **Interesse público**, n. 56, p. 35-54, 2009.

DIAS, M. R. T. **Desafios da gestão universitária**: a UNESP – Universidade Estadual Paulista e a interiorização do ensino superior. 2004. 256f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2004.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal-Rio Grande do Norte: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

DINIZ, J. A. R.; OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-19, e-25658, jul./set. 2021.

DINIZ, M. H. **Curso de direito civil brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2003.

DOURADO, L. F. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia-Goiás: UFG, 2001.

_____. Cotas: desafios, acesso e permanência. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 115, p. 24-24, 2013.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003.

EEP/FUMEP. **Escola de Engenharia de Piracicaba**. Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba. Disponível em: <<https://www.eep.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

e-MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FECIPAR – FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE PARAÍSO. **Institucional e cursos**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTY0_Ng==>> Acesso em: 13 jun. 2022a.

_____. ESSA – ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DE ARCOVERDE. **Institucional e cursos.** Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDq1OA==>> Acesso em: 17 jun. 2022b.

_____. FACIP – FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DOS PALMARES. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDM1Ng==>>. Acesso em: 13 jun. 2022c.

_____. FAMASUL – FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MATA SUL. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Nzl=>>>. Acesso em: 18 jun. 2022d.

_____. I.S.E.G. – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GOIANA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDM5OA==>>. Acesso em: 19 jun. 2022e.

_____. FAC-FITO – FACULDADE DE CIÊNCIAS DA FUNDAÇÃO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE OSASCO. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQz>>>. Acesso em: 17 jun. 2022f.

_____. FMPFM – FACULDADE MUNICIPAL PROFESSOR FRANCO MONTORO DE MOGI GUAÇU. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTq3Ng=>>>. Acesso em: 18 jun. 2022g.

_____. ISEMI – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA. **Institucional e cursos.** Fundação Universitária de Itaperuna – FUNITA. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzY4Mg==>>. Acesso em: 19 jun. 2022h.

ESEFIC – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE CRUZEIRO. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.escesefic.com.br/>>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ESEFJ – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JUNDIAÍ. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://esef.br/institucional/historia/>>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FABEJA – FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BELO JARDIM. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.aeb.edu.br/institucional/historia-aeb-fbj>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FAC-FEA – FACULDADE DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ARAÇATUBA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <http://feata.edu.br/?page_id=194/#historico>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FACAL – FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS DE LIMOEIRO. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://facal.edu.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FACAPE – FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS E SOCIAIS DE PETROLINA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<http://www.facape.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FACELI – FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE LINHARES. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://faceli.edu.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

FACIAGRA – FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DE ARARIPINA. AEDA – AUTARQUIA EDUCACIONAL DO ARARIPE. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://aeda.edu.br/faciagra/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FACIGA – FACULDADES INTEGRADAS DE GARANHUNS. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.aesga.edu.br/autarquia/institucional>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FACISA – FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DE ARARIPINA. AEDA – AUTARQUIA EDUCACIONAL DO ARARIPE. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://aeda.edu.br/facisa/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FACHUCA – FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO CABO DE SANTO AGOSTINO. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<http://fachuca.com.br/site/>>. Acesso em: 16 jun. 022.

FACHUSC – FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DO SERTÃO CENTRAL. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.fachusc.com.br/fachusc-institucional.html>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FACULDADE DE DRACENA UNIESP. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<http://uniesp.edu.br/sites/dracena/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FADIMAB – FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PROFESSOR DIRSON MACIEL DE BARROS. AMESG – AUTARQUIA DE ENSINO SUPERIOR DE GOIANA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.ffpg.edu.br/faculdade>>. Acesso em: 03 jul. 2022

FAIBI – FACULDADE DE IBITINGA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<http://www.faiibi.com.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FAFIA – FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ALEGRE. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://fafia.edu.br/pagina-exemplo/>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FAFIMAN – FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE MANDAGUARI. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.fafiman.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FAFOPA – FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARARIPINA. AEDA – AUTARQUIA EDUCACIONAL DO ARARIPE. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<aeda.edu.br/fafopa/>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FAFOPAI – FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE AFOGADOS DA INGAZEIRA. AEDAI – AUTARQUIA EDUCACIONAL DE AFOGADOS DA INGAZEIRA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.aedaifasp.com/>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FAFOPST – FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SERRA TALHADA. AESSET – AUTARQUIA EDUCACIONAL DE SERRA TALHADA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<http://aeset.edu.br/wp/instituicao/>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FAMA – FACULDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://famapr.edu.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FARIA, P. A. C. *Religion studies and theology: evolution of a relationship*. **Horizontes**, Belo Horizonte, v. 16, n. 51, p. 1324-1350, set./dez. 2018.

FARIAS, W. S. de. Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais. **Rev. de Letras**, v. 1/2, n. 22, p. 103-110, jan./dez. 2000.

FATEB – FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE BIRIGUI. **Institucional e cursos.** Disponível em: <https://www.fateb.br/?p=nova_pagina_exibir&cod_nova_pagina=129>. Acesso em: 04 jul. 2022.

FDF – FACULDADE DE DIREITO DE FRANCA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://direitofranca.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FDSBC – FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.direitosbc.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FECHA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DE ANICUNS. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://cga.ufg.br/p/19609-faculdade-de-anicuns>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FEMASS – FACULDADE PROFESSOR MIGUEL ÂNGELO DA SILVA SANTOS. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://macae.rj.gov.br/femass/conteudo/titulo/apresentacao>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Cleia Simone. O trabalho docente no setor público-privado: o caso de Mineiros/GO. 2018.

FERREIRA, L. F. S.; SANTOS, V. S. dos; SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. da S. As contradições das políticas de expansão do ensino superior no Brasil pós-2003. **VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID13765_30092019190308.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FERREIRA, R. A polêmica das Cotas nas Instituições Federais de Ensino. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, V. 115, p. 23-24, 2013.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

_____. Reformas na educação superior: novas regulações para a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-131, 2015.

FESURV – FUNDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE RIO VERDE. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.unirv.edu.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

FESB – FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BRAGANÇA PAULISTA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<http://www.fesb.br/institutions>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FEUCRIOPARDO – FACULDADE EUCLIDES DA CUNHA. FEUC-FFCL – FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://feucriopardo.edu.br/a-feuc-ffcl/>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FIEC – FUNDAÇÃO INDAIATUBANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.fiec.com.br/site/noticia/2100/ver.do>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista UFG**, v. 7, n. 2, p. 13-16, 2005.

FIMES – FUNDAÇÃO INTEGRADA MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR. **Institucional:** história. Disponível em: <<https://unifimes.edu.br/institucional/#tab-5282d9e7856e3ab209e>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FIRA – FACULDADES INTEGRADAS REGIONAIS DE AVARÉ. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<https://www.fira.edu.br/site/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FLOREAL. CÂMARA MUNICIPAL DE FLOREAL-SP. **Lei ordinária**. Disponível em: <<https://camarafloreal.sp.gov.br/NormasJuridicas.aspx>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FMJ – FACULDADE DE MEDICINA DE JUNDIAÍ. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<https://fmj.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FMP – FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<http://fmpsc.edu.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. Online. **Após três eleições, Lula chega à Presidência da República**. 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u41521.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FURB – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<https://www.furb.br/pt>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FURTADO, A. F. A faculdade interiorana como fruto do moderno bandeirismo cultural. **Didática**, n. 5-6, p. 39-44, 1968-1969.

FUSCO, W.; OJIMA, R. Educação e desenvolvimento regional: os efeitos indiretos da política de descentralização do ensino superior e a mobilidade pendular no Estado de Pernambuco. **G&DR – Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, Brasil, v. 13, n. 1, p. 247-263, jan./abr. 2017.

GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, PR, Brasil, v. 23, n. 3, p. 1-9, 2019.

GARCIA, M. A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 127-162, 2004.

GATTI, G. C. V.; INÁCIO FILHO, G. Cidade urbanizada e o espaço escolar do gymnásio mineiro de Uberlândia de fins do século XIX a primeira metade do século XX. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 93-119, 2011.

GIMENEZ, F. V. **Expansão e inclusão na edificação superior: a bolsa permanência na UFMS**. 2017. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2017.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUILHERME, W. D.; SANTOS, S. M. dos. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, v. 19, e053, p. 1-23, 2019.

GUIMARÃES, V. J. B.; NOMERIANO, A. S.; SILVA, R. C. **O desmonte da educação superior pública brasileira em tempos de neofascismo e de miserabilidade da razão**. 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-f17f822c4a956f6198419555f363494823f2d075-segundo_arquivo.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HERINGER, R. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.

HERINGER, R. **Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro**. Qual o projeto do governo Bolsonaro para a educação? Disponível em: <<https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HOLANDA, A. B. de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba-Paraná: Positivo, 2010.

IESF – INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUPESP. **Institucional e cursos**. Disponível em: <iesf.edu.br>. Acesso em: 28 jun. 2022.

IMESA – INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE ASSIS. FEMA – FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE ASSIS. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<https://www.fema.edu.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

IMESB – INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE BEBEDOURO VICTÓRIO CARDASSI. **Institucional e cursos**. Disponível em: <<https://imesb.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

IMES-CATANDUVAS – INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE CATANDUVA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<http://imescatanduva.com.br/page.php?q=institucional>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

IMESSM – INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO MANUEL. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.imesm.edu.br/index.php/imes-sm>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 1995-2019.** [online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LAZZARATO, M. **Fascismo ou revolução:** o neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: Editora N-1, 2019.

LEITE, D. B. C. Estudantes e avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 9-27, nov. 2010.

LESSA, S. E. do C. Assistência estudantil brasileira e a experiência da UERJ: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **EM PAUTA**, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 155-175, 1º Semestre de 2017.

LIMA, K. R. de S. **Reforma de educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005. 469f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil, 2005.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

_____. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, set./dez. 2019.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LIMA, T.; CUNHA, M. Educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 28, p. 1-21, 2020.

LUCCHESI, M. A. S. **A universidade no limiar do terceiro milênio:** desafios e tendências. Santos-São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, Universidade Católica de Santos, 2002.

LUCCHESI, M. A. S. As instituições municipais de ensino superior no Estado de São Paulo: categorias jurídicas e acadêmicas. **X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur**. “Balance y prospectiva de la Educación Superior em el marco de los Bicentenarios de América del Sur. Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre de 2010.

LUCCHESI, M. A. S. O ensino superior brasileiro e a influência do Modelo Francês. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU**. “Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social”, Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011a.

LUCCHESI, M. A. S. **Estado de São Paulo: o desenvolvimento histórico das instituições municipais de ensino superior, na segunda metade do século XX**. 2011b. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0396.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

LUCCHESI, M. A. S. História da interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo: as instituições municipais de ensino superior. **REVISTA @ambienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo, v. 7, n. 1, p. 126-143, jan./abr. 2014.

LUCCHESI, M. A. S. História da interiorização do ensino superior no estado de São Paulo: as instituições municipais de ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, n. 1, p. 126-143, 2017.

MACIEL, C. E. **Inclusão e educação superior: ambiguidades de um discurso**. Curitiba-Paraná: Editora Appris, 2020.

MANCEBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmica crítica. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010.

MANCEBO, D. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, 2018.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARX, K. **O manifesto do partido comunista**. Texto integral. Trad. Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MATA, Á. A. R. da. **Política de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco: análise do FORPROF-PE**. 2017. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil, 2017.

MEIRELLES, H. L. Autarquias e entidades parastatais. **Revista de Direito Administrativo**, v. 68, p. 17-49, 1962.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOCHEUTI, K. N. Balanço de Produção Sobre Aprendizagem Cooperativa e Educação Superior. **38ª Reunião Nacional ANPED**. “Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. São Luiz do Maranhão. De 01 a 05 de outubro de 2017.

MONTEIRO, W. B. **Curso de direito civil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

NUNES, I. C. V.; BRAGA, L. S. A reforma da educação superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. **Revista Desafios**, v. 03, n. 01, p. 68-79, 2016.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. IESALC - Unesco – Caracas, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

OLIVEIRA, Renato; DOS SANTOS, Pedro Pereira. **O processo de mercantilização da Educação superior no Brasil e a negação da formação humana: uma análise crítica a partir de István Mészáros**. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 9, p. e023046-e023046, 2023.

PADILHA, C. A. A política de educação especial do Governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez. 2017.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do Ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p.10-31, 2010.

PERONI, V. M. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PIAIA, V. R. Rumores, *fake news* e o *impeachment* de Dilma Rousseff. **Teoria e Cultura**, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF, v. 13, n. 2, p. 22-39, dez. 2018.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Edição Especial, v. 25, n. 88, p. 727-754, 2004.

PUHL, M. J.; DRESCH, O. I. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. **Revista Dialogus**, v. 5, n. 1, p. 39-55, 2016.

QUEIROZ, V. **As parcerias público-privadas na educação superior brasileira: FIES, PROUNI E BNDES**. 2014. 196f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, 2014.

RECKTENVALD, M.; MATTEI, L.; PEREIRA, V. A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, p. 405-423, 2018.

REIS, M. S. A. **Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do Município de Jataí-GO**. 2014. 417f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, 2014.

RIBEIRO, M. das G. M. Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior. **23ª Reunião Anual da Anped. Anais...** Caxambu, Minas Gerais, p. 01-17. De 24 a 28 de setembro de 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2010.

RISCAL, S. A. Política educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 44, p. 248-261, dez. 2011.

RISTOFF, D. Expansão da educação superior: fatos e mitos. In: ACEVEDO, F. (Coord.). **Expansión de la educación superior en América Latina**. Disponível em: <https://www.academia.edu/42007831/Expansi%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RUAS, C. M. S. **Grandes oligopólios da educação superior e gestão do grupo Anhanguera educacional**. 2015. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2015.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da

Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTANA, L. A. A.; MEIRELES, E.; NACIF, P. G. S. Expansão, interiorização e acesso ao ensino superior no Estado da Bahia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 197-217, maio/ago. 2021.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual de 1947**. 1947. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-antiores/constituicao-estadual-1947/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **5 coisas que você precisa saber sobre o modelo municipal de Ensino Superior**. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/5-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-modelo-municipal-de-ensino-superior/#:~:text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20municipais%20de%20Ensino,avalia%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na Universidade Brasileira. **Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação, Mesa Redonda “Inclusão Social na Universidade: uma questão pertinente?”**, Universidade Federal de Minas Gerais, 24 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufrmg.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil-1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SGUISSARDI, V. Educação Superior No Brasil. Democratização Ou Massificação Mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out-dez., 2015.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. Piracicaba-São Paulo: Edital nº051/2014 SESU, Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1.022, dez. 2008.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul.-set. 2013.

SILVA, E. M. da. O estado democrático de direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 42, n. 167, p. 216, jul./set. 2005.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, P. J. da. A Igreja Católica e a questão educacional no Brasil durante a Era Vargas. **Anais Eletrônico anphurs. XI Encontro Estadual de História. História, Memória, Patrimônio**. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil, 23 a 27 de julho de 2012.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOLDÃO, M. **A criação do serviço nacional de aprendizagem comercial: o processo de estruturação no Estado de São Paulo e sua expansão para o interior paulista na Cidade de Bauru (1946-1961)**. 2017, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo, Brasil, 2017.

SOUZA, A. M. de O. **Atribuições dos professores-pesquisadores na Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí: Trabalho docente ou doente?** 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, Goiás, Brasil, 2018.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. dos S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 5, p. 1-5, mar. 2019.

SOUZA, P. N. P. de. História sumária do ensino superior brasileira. In: SOUZA, P. N. P. de. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, S. C. de. **Desafios para construção da autonomia dos sistemas municipais de ensino de Catanduva, Lins e Mauá**. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* Marília, Marília, São Paulo, 2005.

TAVARES, M. das G. M.; OLIVEIRA, M. A. A. de; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011.

TELES, T. R. Política de cotas do ensino superior brasileiro: uma análise *percuciente in faciem* do princípio constitucional da igualdade. **Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, v. 7, n. 12, p. 233-255, jan./jun. 2015.

TIBA, I. **Educação & amor**. São Paulo: Integrare, 2006.

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **História da criação da UNESP**. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>>. Acesso em: 08 set. 2021.

UNICERRADO – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIATUBA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://unicerrado.edu.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

UNI-FACEF – CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE FRANCA. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.unifacef.com.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

UNIFAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES ASSOCIADAS. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.fae.br/unifae/institucional/sobre-a-unifae>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

UNIFEFE – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.unifebe.edu.br/site/>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNIFIMES – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS. **Informação.** Disponível em: <<https://www.educaedu-brasil.com/centros/unifimes--centro-universitario-de-mineiros-uni2684>>. Acesso em: 06 set. 2021.

UNIFIMES – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://unifimes.edu.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNIFUNEC – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://beta.unifunec.edu.br/sobre.php>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://www.unitau.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. **Institucional e cursos.** Disponível em: <<https://uscs.edu.br/institucional/sobre-a-uscs>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs:** as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras-Institutos isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo-1957-1964: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. 1995. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, Brasil, 1995.

VARGAS, H. M. Interiorização da educação superior pública no Brasil: pontos de atenção ajustes e autonomia universitária. **REB. REVISTA DE ESTUDIOS BRASILEÑOS**, v. 3, n. 5, p. 156-159, segundo semestre 2016.

VASCONCELOS, N. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VENERIO, C. M. S. **Universidade e comunidade:** o *Ethos* comunitário das universidades catarinenses mantidas por fundações municipais de direito privado – uma abordagem a partir do pluralismo jurídico. 2012. 332f. Tese

(Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2012.

VIANA, M. J. C. **A política de assistência estudantil e a contrarreforma universitária:** estudo sobre o programa de moradia universitária na Universidade Federal do Ceará. 2012. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil, 2012.

VITURI, R. C. I. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o ensino superior privado:** trajetória de vida de graduadas e graduados financiados pelo programa – das tramas aos dramas (1999 a 2018). 2019. 394f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2019.