

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ALOÍSIO ANDRÉ DOS SANTOS

**SIMETRIAS E ASSIMETRIAS INFORMACIONAIS NO FUNDO DE
FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO E
O PRIVILEGIAMENTO DO CAPITAL**

Belo Horizonte

2022

ALOÍSIO ANDRÉ DOS SANTOS

**SIMETRIAS E ASSIMETRIAS INFORMACIONAIS NO FUNDO DE
FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO E
O PRIVILEGIAMENTO DO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Doutor em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Memória social, patrimônio e produção do conhecimento

Orientadora: Prof^a Dr^a Alcenir Soares dos Reis

BELO HORIZONTE

2022

S237s

Santos, Aloísio André dos.

Simetrias e assimetrias informacionais no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) [recurso eletrônico] : o discurso da democratização e o privilegiamento do capital / Aloísio André dos Santos. - 2022.

1 recurso online (174 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Alcenir Soares dos Reis.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

Referências: f. 159-174.

Exigência do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Ciência da informação – Teses. 2. Fundo de Financiamento Estudantil - Teses. 3. Políticas públicas - Teses. 4. Ensino superior. – Teses. I. Reis, Alcenir Soares dos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. III. Título.

CDU 378

Ficha catalográfica: Vanessa Marta de Jesus – CRB/6-2419

Biblioteca Prof^a Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Às 14:00 horas do dia 23 de maio de 2022, na UFMG - Escola de Ciência da Informação - sala 1000 e por videoconferência, realizou-se a sessão pública para a defesa da tese de **ALOÍSIO ANDRÉ DOS SANTOS**. A presidência da sessão coube a Profa. Alcenir Soares dos Reis, orientadora. Inicialmente, a presidente fez a apresentação da Comissão Examinadora assim constituída: Dr. Alberth Sant'Ana Costa da Silva (IFB), Prof. Fabrício José Nascimento da Silveira (ECI-UFMG), Profa. Liza Dantas Noguchi (UEMG), Profa. Maria Guiomar da Cunha Frota (ECI/UFMG), Profa. Suzana dos Santos Gomes (FAE/UFMG) e Profa. Alcenir Soares dos Reis (aposentada ECI/UFMG) - orientadora. Em seguida, o candidato fez a apresentação do trabalho que constitui sua tese de doutorado, intitulada: "**SIMETRIAS E ASSIMETRIAS INFORMACIONAIS NO FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): o discurso da democratização e o privilegiamento do capital**". Seguiu-se a arguição pelos examinadores e logo após, a Comissão reuniu-se, sem a presença do candidato e do público e decidiu considerar **Aprovada** a Tese de Doutorado. A banca destacou a relevância do tema, a qualidade teórico-metodológica da pesquisa, recomendando sua publicação. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a presidente encerrou a sessão e lavrou a presente ata que, depois de lida, se aprovada, será assinada pela Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 23 de maio de 2022.

Assinatura dos membros da banca examinadora:

	Documento assinado eletronicamente por Alcenir Soares dos Reis, Professora Magistério Superior - Voluntária , em 24/05/2022, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Maria Guiomar da Cunha Frota, Coordenador(a) de coordenadoria , em 25/05/2022, às 13:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Alberth Sant'Ana Costa da Silva, Usuário Externo , em 25/05/2022, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Suzana dos Santos Gomes, Professora do Magistério Superior , em 26/05/2022, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .

	Documento assinado eletronicamente por Fabricio Jose Nascimento da Silveira, Professor do Magistério Superior , em 26/05/2022, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Liza Dantas Noguchi, Usuário Externo , em 26/05/2022, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 1440972 e o código CRC AF128E2E .

DEDICATÓRIA

A minha mãe, pelo exemplo de força e superação;
a Claudia, minha esposa, pelo exemplo de honestidade e caráter;
a minha filha e meu bem precioso Maria Fernanda;
a Ana Paula minha filha de coração;
a minha irmã Verinha.

Em memória do meu pai, exemplo de homem e minha eterna Tia Lúcia exemplo de amor
incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A Minha Orientadora Alcenir, pelo acolhimento e confiança.

Aos professores (as) do PPGCI pelos ensinamentos.

Aos meus colegas do Doutorado.

Aos professores e professoras membros da Banca de Defesa (Alberth, Fabrício, Guiomar, Suzana e Liza) pelas provocações e sugestões.

A todos os meus familiares que sempre contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa.

A Marli, amiga de todos os dias.

Minha esposa e filhas pela paciência e apoio.

Oração da Campanha da Fraternidade 2022

Pai Santo, neste tempo favorável de conversão e compromisso, dai-nos a graça de sermos educados pela Palavra que liberta e salva.

Livrai-nos da influência negativa de uma cultura em que a educação não é assumida como ato de amor aos irmãos e de esperança no ser humano.

Renovai-nos com a vossa graça para vencermos o medo, o desânimo e o cansaço, e ajudai-nos a promover uma educação integral, fraterna e solidária.

Fortalecei-nos, para que sejamos corajosos na missão de educar para a vida plena em família, em comunidades eclesiais missionárias, nas escolas, nas universidades e em todos os ambientes.

Ensinai-nos a falar com sabedoria e educar com amor!

Fazei com que a Virgem Maria, Mãe educadora, com a sabedoria dos pequenos e pobres, nos ajude a educar e servir com a pedagogia do diálogo, da solidariedade e da paz.

Por Jesus, vosso Filho amado, no Espírito, Senhor que dá a vida.
Amém.

RESUMO

A disputa pelo poder na sociedade perpassa o acesso, o tratamento, a posse, a disseminação da informação e também a democratização da educação assim, abordar a democratização da educação, as memórias, informação e políticas públicas é o foco central do trabalho que procura entender o papel e a importância do financiamento do ensino superior no Brasil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei nº 10.260/2001. A instituição, as regras de financiamento, o crescimento acelerado no número de contratos, a formação dos grandes grupos educacionais, os interesses políticos e partidários, as contradições informacionais e o desenvolvimento populacional passaram a ser material de questionamento do Fies e o seu real retorno para a sociedade, logo, a pesquisa se desdobra em torno do problema: quais são as simetrias e assimetrias informacionais presentes no discurso da política pública e da popularização do Fies e como estas dimensões escamoteiam o privilegiamento do capital e a pseudo democratização da educação? Desta forma, define-se por traçar o objetivo geral da tese e analisar quais são as dimensões informacionais passíveis de serem apreendidas, por meio do discurso de popularização da educação e do Fies, elegendo como foco as categorias de democratização e economização. Justifica-se a pesquisa em razão da necessidade de compreensão dos elementos subjacentes ao discurso da democratização da educação via Fies, enquanto política pública, à medida que os dados relativos a essa questão têm como motivação a experiência do autor levando-o a eleger como temática de sua tese a busca e a compreensão ampliada da realidade do Fies, em face do número de contratos, ao aumento do número de cursos por Instituições, das aquisições de Instituições de Ensino e até mesmos as fusões e a formação de grandes empresas do ramo de educação. Demarcou-se o problema e os objetivos da pesquisa e optou-se por desenvolvê-los tendo como referência a pesquisa qualitativa e quantitativa, no campo da Ciência da Informação, recuperando as memórias e suas especificidades – contextualização, surgimento, evolução, disseminação, maturação e declínio do Fies – assim, como a participação dos grandes grupos educacionais e do Estado na democratização ou não da educação. Optou-se por fazer um recorte a partir da Lei nº 5.540/68 por entender que foi a partir desse período que se mostra o surgimento de um ambiente propício para a economização da educação, perpetuada na segunda década do século XXI. A análise dos diferentes aspectos tratados pela pesquisa revelou as relações de poder e a política do Estado, a participação das fundações e das “empresas de educação” com o foco principal na geração de lucros e não na formação de qualidade do egresso, sendo possível inferir que o Fies acabou, pois, em contribuir para a economização da educação.

Palavras-chave: Fies, Democratização, Economização, Ensino Superior, Ciência da Informação.

ABSTRACT

The dispute for power in society relates access, processing, possession, dissemination of information and also the democratization of education, so addressing the democratization of education, memories, information and public policies is the central focus of the work that seeks to understand the role and importance of financing higher education in Brazil through the Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a program of the Ministry of Education designed to finance the graduation in higher education of students enrolled in non-free higher education courses, in the form of Law no. 10,260/2001. Addressing the democratization of education, memories, information and public policies is the central focus of the work, which seeks to understand the role and importance of Brazilian Student Financing Fund (Fies), a program of the Ministry of Education intended to finance the graduation in higher education of students enrolled in higher education courses not free of charge under Law n. 10.260/2001. However, since the period of its creation, the financing rules, the accelerated growth in the number of contracts, the formation of large educational groups, political and party interests, informational contradictions and population development, have become material for questioning of Fies and its real return to society. Therefore, the problem of work unfolds around what are the informational symmetries and asymmetries present in the discourse of public policy and the popularization of Fies and how do these dimensions hide the privileging of capital and the pseudo democratization of education? In this way, it was possible to trace the objective of the thesis, which was to analyze what are the informational dimensions that can be apprehended, through the discourse of popularization of education and Fies, choosing as focus the categories of democratization and economy. The research is justified due to the need to understand the elements underlying the discourse of the democratization of education via Fies, as a public policy, as the data related to this issue are motivated by the author's experience, leading him to choose the theme of his research, the search for and expanded understanding of the reality of Fies, such as the increase in the number of contracts, the increase in the number of courses by Institutions, the acquisitions of Educational Institutions and even the mergers and formation of large companies in the education sector. In view of the problem and the research objectives, it was decided to develop it with reference to qualitative and quantitative research, recovering memories and their specificities - contextualization, emergence, evolution, dissemination, maturation and decline of Fies, as well as participation of the great educational groups and the State in the democratization or not of education. It was chosen to make a cut from Law 5.540/68, understanding that it was from that period onwards the emergence of an environment conducive to the economy of education, perpetuated in the second decade of the 21st century. The analysis of the different aspects dealt with by the research revealed the power relations and politics of the State, the participation of foundations and "education companies" that have a main focus on the generation of profits and not on the quality formation of the graduates, being possible to conclude that Fies ended up contributing to the economy of education.

Keywords: *Fies, Democratization, Economization, Superior Higher Learning. Informational Science.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso metodológico de acordo com a natureza científica da tese.....	24
Figura 2 - Simetria e Assimetria – contradições informacionais no Fies.....	26
Figura 3 - Unidades de análise da tese.....	27
Figura 4 - Características da Pesquisa Documental.....	38
Figura 5 - Etapas da Pesquisa Documental	39
Figura 6 - Confluência de fatores para surgimento da área Ciência da Informação	43
Figura 7 - Evolução da educação superior no Brasil	72
Figura 8 - Principais características da LDB de 1961.....	79
Figura 9 - Principais características da Lei nº 5.692/71	80
Figura 10 - Principais características da LDB/1996.....	82
Figura 11 - Modalidades do ensino superior de acordo com a Lei nº 5.540/68	84
Figura 12 - Fases do Fies	142
Figura 13 - O Prescrito e o Real	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do Número de IES por Natureza segundo regiões do Brasil em 1998	94
Gráfico 2 - Número de IES's Públicas e Privadas, segundo regiões do Brasil em 1998	95
Gráfico 3 - Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil no século XXI.....	105
Gráfico 4 - Evolução no Número de Escolas de Engenharia no Brasil entre 1950-2012	116
Gráfico 5 - Contratos formalizados do Fies entre 2001 e 2016 (milhares).....	117
Gráfico 6 - Número de contratos firmados do Fies em porcentagem (%) por região no Brasil	119
Gráfico 7 - Número de matrículas (milhões) no Ensino Superior Privado Presencial entre 1999-2018	122
Gráfico 8 - Desembolso do Governo Federal com o Fies por ano.....	123
Gráfico 9 - Preço médio das mensalidades do Ensino Superior das IES particulares	126
Gráfico 10 - Número de Matrículas de Graduação, por categoria administrativa entre 1980-2017	128
Gráfico 11 - Número de Matrículas por tipo de financiamento/bolsa nas IES's Privadas entre 2009-2017.....	129
Gráfico 12 - Número de Concluintes no ensino superior entre 2006-2016	130
Gráfico 13 - Número de Matrículas em Graduação por Modalidade de Ensino entre 2007-2017	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrícula em Cursos de Graduação Presenciais por década	90
Tabela 2 - Instituições de educação superior segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica – 1971/1975/1980	91
Tabela 3 - Universidades Privadas entre as décadas de 1980 e 1990.....	92
Tabela 4 - Percentual de Contratos do Fies por Curso entre 2010 e 2017.....	120
Tabela 5 – Porcentagem (%) do Fies no PIB (2007-2014).....	124
Tabela 6 - Faixa de renda dos contratos Fies (2010-2017).....	127
Tabela 7 - IES's segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica - anos 2000	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes de Pesquisa Primárias e Secundárias.....	35
Quadro 2 - Documentos utilizados na Pesquisa Documental.....	37
Quadro 3 - Contradições Informacionais (Discurso x Realidade da Execução do Fies)	41
Quadro 4 - Elegibilidade dos Estudantes (CREDUC x Fies)	112
Quadro 5 - Alterações/Modificações na Lei nº 10.260 (Fies) quanto a Elegibilidade do Candidato	113
Quadro 6 - Elegibilidade das IES's (CREDUC x Fies)	115
Quadro 7 - Alterações na Lei do Fies, por período.....	139
Quadro 8 - Contradições Informacionais do Governo Federal (Financiador).....	147
Quadro 9 - Contradições Informacionais das IES's Privadas (Contratadas)	148
Quadro 10 - Contradições Informacionais dos Estudantes (Contratantes).....	149

LISTA DE ABREVIATURAS

Art - Artigo

CFE - Conselho Federal de Educação

CI - Ciência da Informação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CREDOC - Crédito Educativo

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FGEDUC - Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

IES's - Instituições de Ensino Superior

IGC - Índice Geral de Cursos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PIB - Produto Interno Bruto

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

ProUni - Programa Universidade para Todos

SI - Sistemas de Informação

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SM – Salário Mínimo

TCU - Tribunal de Contas da União

TI - Tecnologia de Informação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	METODOLOGIA.....	23
3	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS	43
	3.1 Ciência da Informação: surgimento do termo.....	43
	3.2 A Ciência da Informação após a década de 1960.....	45
	3.3 Inserção da Ciência da Informação nas Ciências Sociais: delimitação do campo de pesquisa	50
	3.4 Informação, poder e Informação Social.....	54
4	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEU CONTEXTO HISTÓRICO: UMA VISÃO CRÍTICA E ANALÍTICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1960	72
	4.1 A Educação e seu contexto histórico no século XX.....	73
	4.2 A Educação na segunda metade do século XX	77
	4.3 Organização e funcionamento do ensino superior no Brasil a partir da Lei nº 5.540/68	83
	4.4 A expansão do ensino superior nas décadas de 1980 e 1990	89
	4.5 O início do financiamento do Ensino Superior Privado.....	97
5	AS CONTRADIÇÕES INFORMACIONAIS E A DINÂMICA DO FIES: O DISCURSO E A REALIDADE	104
	5.1 Panomara político e econômico dos anos 2000.....	104
	5.2 O Fies em sua temporalidade	109
	5.2.1 Fase 1 - Introdução (Surgimento da Lei Fies)	109
	5.2.2 Fase 2 – Maturação (Expansão de Contratos).....	116
	5.2.3 Fase 3 – Ajustes e Endividamento da União (após 2016).....	137
	5.3 Simetria/Assimetria e as Contradições Informacionais.....	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	159

1 INTRODUÇÃO

Após mais de 100 anos da 2ª Revolução Industrial quando a produção em massa alavancou a economia americana, movida pelo consumo de novos produtos como geladeiras, energia elétrica, automóveis, rádio entre outros, e pelos confrontos entre nações como forma de perpetuação no poder, e ainda, mais de 70 anos após o surgimento do primeiro computador, e em anos mais tarde, da revolução da *internet*, da automatização de processos, inteligência artificial¹, dos simuladores e outras inovações no campo da informação, a disputa pelo poder perpassa o acesso, o tratamento, a posse, a disseminação da informação e também a democratização da educação. E esses são alguns dos importantes temas de debate na sociedade atual, estando longe de um consenso entre os especialistas das diferentes áreas de estudo como Ciência da Informação (CI), Computação, Engenharias, Administração entre outras.

Mas como debater o tema informação e a democratização da educação? Seria esse exclusivo dos Educadores, que discutem as formas de ensino, as disciplinas, as metodologias inovadoras para o processo ensino-aprendizagem, as competências e habilidades do egresso? Poderia ser direcionado aos Engenheiros que se aventam a dissertar sobre as relações e organização do trabalho, selos de qualidade exigidos por conselhos profissionais, matrizes curriculares e projetos pedagógicos? Talvez o debate ganhasse força se fosse voltado para os cursos da Área da Saúde, destacando as dificuldades no ingresso e limitação de vagas nos cursos de Medicina frente à flexibilidade na oferta de vagas dos cursos de Enfermagem, elitizando uma classe e menosprezando outra? Ou seria o tema voltado para a área de Ciências Sociais, direcionando para as políticas públicas ou economia solidária? Por fim, o objeto informação e a democratização da educação, tema desse trabalho, devem ser abordados, em sua singularidade, sob a ótica do campo da Ciência da Informação, vislumbrando as políticas públicas, as memórias e as relações de poder frente aos avanços das tecnologias e disseminação da informação. De fato, de acordo com Borko (1968, p. 1) é a Ciência da Informação que “investiga as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação, e os significados do processamento da informação, visando à acessibilidade e a usabilidade ótima”.

¹ Inteligência Artificial, do inglês *Artificial Intelligence* (AI), de acordo com Passos (1989) são programas que fazem os computadores parecerem inteligentes, os capacitando à dedução de uma informação, por meio de um conjunto de outras, diferentes dessas, previamente armazenadas em sua memória. A Inteligência Artificial fundamenta-se na ideia de que é possível modelar o funcionamento da mente por meio do computador, onde o cérebro é a máquina e os neurônios são os processadores de informação.

Abordar a educação brasileira, tendo como referência as categorias de democratização e a economização da informação constitui o foco central deste trabalho que procura entender o papel e a importância do financiamento do ensino superior como forma de pagamento do Estado pela dívida social dos anos de exclusão de parcelas da sociedade menos favorecidas, no que se refere ao ingresso ao ensino superior. Assim, tem-se a oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade com dimensão humana, desenvolvimento inclusivo e privilegiado, uma sociedade da informação, na qual todos possam criar, obter, usar e compartilhar informações e conhecimentos e, que os indivíduos, comunidades e povos possam realizar todo o seu potencial, embora vivam em uma sociedade capitalista. Contudo, a ciência pode desempenhar um papel vital no desenvolvimento da sociedade da informação como resultado do progresso científico e técnico podendo também os dados dessa pesquisa colaborar para o entendimento da questão educacional.

Enfatiza-se que educação, o conhecimento e a informação são a base do progresso, do empreendedorismo e do bem-estar do ser humano frente às desigualdades sociais. De fato, para Bauman (2001), as desigualdades sociais sempre existiram, mas com a evolução da humanidade acreditou-se que a educação podia restabelecer a igualdade de oportunidades. Nesse contexto, o financiamento estudantil nos moldes do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) percorreu longos caminhos até chegar a sua materialização na década de 1990, período em que as leis voltadas para a educação foram um marco na reformulação de políticas públicas na área educacional objetivando o atendimento dos interesses de todas as classes sociais. Para Pinto (2002, p. 110) nesse período,

foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, a Emenda Constitucional nº 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei nº 9.424/1996), e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) (PINTO, 2002, p. 110).

Para abordar a questão da democratização da educação analisa-se, então, o Fies que é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei nº 10.260/2001. Esse programa está em consonância com a formação educacional que é um direito e dever de todos e, ainda assim, é oportuno destacar que, de acordo com Freitag (2005, p. 52)

o Estado tem a obrigação de criar condições para que todos estudem, será o próprio Estado o autor dos investimentos e do planejamento educacional. A economia da educação lhe fornece o embasamento teórico e, portanto, a justificativa tecnocrática para tal. Como o investimento é feito em nome do desenvolvimento da nação, produzindo uma taxa de crescimento que

beneficia a todos, os cofres públicos podem e devem arcar com as despesas (FREITAG, 2005, p. 52).

Ressalta-se que o Fies surgiu como forma de garantia para que as pessoas tivessem educação, emprego e não serem excluídas da sociedade, ao menos, essa seria a intencionalidade por trás do discurso legal. Ademais, como destacado por Almeida (2015, p.9), o Fies veio com o objetivo de ser “uma forma de reduzir, em última instância, o abismo entre as classes sociais, possibilitando através da formação mais qualificada o acesso a níveis salariais e sociais mais elevados”. Nessa ótica, Freitag (2005) diz que a maior produtividade dos indivíduos não beneficia, somente, o crescimento econômico da nação, mas sim toda a sociedade, ou seja, há uma “taxa de retorno social e individual”. Porém, as regras, o crescimento acelerado, a formação dos grandes grupos privados educacionais, os interesses políticos e partidários, as contradições informacionais e o desenvolvimento populacional passaram a ser objeto de estudo e questionamento da prática do Fies bem como a sua importância em detrimento aos investimentos em outras áreas como saúde e segurança.²

Todavia, para Freitag (2005), respaldado por Altwater (1976), todo o investimento em educação, embora sendo válido, é tido como investimento lucrativo para as empresas privadas, isto porque, a escola acaba viabilizando o caráter de reprodução, ou seja, há uma manutenção da estrutura de classe e a escola não contribui para a formação do cidadão que sequer muda a sua realidade ou posição social. Assim, por mais que ela queira controlar o processo de ensino por meio de padronização de currículos, diretrizes e normas, a realidade apresenta as especificidades do sujeito (interesse, análise, visão, interpretação) o que faz por acabar emergir as contradições informacionais em relação às políticas públicas: democratização ou economização (Governo Federal); oferta de vagas, evasão, financiamento do ensino, crescimento e enriquecimento (Instituições de Ensino Superior Privadas); empregabilidade e endividamento (Estudantes). Nesse sentido, Tragtenberg (2018, p. 190) enfatiza que “o aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho, porque transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem um destino produtivo”. Em contraponto, para Borges (2008, p. 162)

a escola e o seu currículo devem proporcionar a luta por uma nova sociedade em que seja definida a identidade social que realmente

² Os investimentos em saúde pública no Brasil variam em torno de 4% do PIB, abaixo da média dos países ricos (em torno 7% do PIB). Ressalta-se que os gastos ocorrem de forma inadequada: prescrição de antibióticos desnecessários; procedimentos cirúrgicos sem eficácia; alto índice de cesarianas; e, hospitalizações que poderiam ser evitadas. Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53521793>.

Os gastos com segurança pública giram em torno de pouco mais de 1% do PIB, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Fonte: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/gastos-com-seguranca-publica/>

queremos construir: a escola assume o papel de elaborar uma crítica à sociedade, fazendo com que cada educando possa pensar e agir criticamente e ajudando no desenvolvimento da auto-reflexão (BORGES, 2008, p. 162).

Ghedin (2008, p. 120) acrescenta ainda que a escola é um lugar de socialização e, sendo assim, “por intermédio dela, ao longo da vida, cada um de nós passa por etapas sucessivas que inculcarão conhecimentos, sejam gerais, parciais ou especialistas. Esses conhecimentos fazem o conjunto que gera a identidade, a ideologia e o modo de vida de um grupo social”. No entanto, a escola com toda a sua criticidade é caracterizada como aparelho ideológico do Estado, logo, há de se destacar conforme observado por Freitag (2005, p.61), respaldado por Althusser (1985), ao discutir as questões da educação brasileira, a pertinência de incluir seus argumentos sinalizando para a realidade do Fies que, enquanto instrumento de financiamento do ensino privado, contribui, pois, “de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo as forças produtivas, por outro lado, as relações de produção existentes”. Ainda assim, para Martins (2011, p. 112)

[...] a discussão em torno do direito público subjetivo do direito de acesso ao ensino superior é menosprezada pela doutrina, em face ao contraste de proteção ao ensino básico e os demais graus de ensino, não obstante não haver hierarquia entre os níveis de acesso de ensino, uma vez que o direito de acesso à educação deve ser assegurado como um todo único. [...] O direito subjetivo do mínimo existencial de todo e qualquer direito fundamental não está adstrito à reserva do possível; é o seu limite. Se o Estado não pode naquele momento garantir a sua concretização, por total incapacidade orçamentária, ficará, pois, em mora, até o seu imediato cumprimento (MARTINS, 2011, p. 112).

Logo, sendo o direito de acesso ao ensino superior um direito público subjetivo Almeida (2015, p. 9) reforça que “mesmo sofrendo restrições por conta da conjuntura econômico-político-social, o direito de acesso continua latente aguardando mudanças na política de educação e a possibilidade de seu acesso”. Entretanto, em se tratando da educação no nível superior, percebe-se que se o Estado deixa de investir nas Instituições de Ensino Superior (IES’s) Públicas e delega tal responsabilidade ao âmbito Privado, assim, torna-se possível aventar que os grupos empresariais focam suas ações apenas na lucratividade e não no bem-estar social do indivíduo. Essa “educação” pode ser entendida como institucionalizada fato que, na visão de Mészáros (2008), serviu para fornecer, ao longo dos anos, condições técnicas e humanas à expansão do capital, instalando valores que acabaram, pois, em legitimar os interesses dominantes. Ainda na visão do Mészáros (2008) é possível inferir que não é suficiente reformar o sistema escolar formal estabelecido, como por exemplo, por meio de financiamentos como o Fies, porque isso traduziria apenas uma mudança institucional isolada, logo, “romper com a lógica do capital na área de

educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Todavia, a importância de realizar esta análise sobre o Fies, tendo como foco a questão informacional, deriva do fato de considerar que ela representa uma questão relevante para o campo da Ciência da Informação e da Educação; nesse sentido, a transparência do fluxo de informações sobre o Fies além de possibilitar o entendimento dessa política pública como forma de garantia ao direito de acesso à educação superior, é fundamental para que se compreenda, como destacado por Reis (2007, p. 25) “que a informação se torna um produto social e resulta das interações entre homens e nela incorpora dimensões históricas, econômicas, políticas e culturais”.

Contudo, falar em política pública ou política enquanto prática humana, de acordo com Bobbio (2009), seria pensar no conceito de poder uma vez que o mesmo estaria ligado à idéia de posse, de entrega e de como obter vantagem ou algo em troca, numa época em que o ensino se traduz por meio dos financiamentos no Ensino Superior Privado, da incerteza e insegurança na formação do egresso e também na sua empregabilidade, logo, de acordo com Furlan e Maio, (2016, p. 281)

estamos diante de um cenário de fragmentação teórica, social, econômica, cultural que, para Lima (2010, p. 2), repercute sobre o importante cenário educacional, que é “[...] a destituição dos alicerces de estabilidade do discurso pedagógico que sustentam práticas educacionais escolares, sejam elas consideradas progressistas ou conservadoras” (FURLAN e MAIO, 2016, p. 281).

Nesse sentido, a presente pesquisa coloca-se como uma questão relevante para o campo da Ciência da Informação, no tema: Informação – educação – políticas públicas, dialogando com outras ciências, teorias e conceitos. Ademais, para Castro (2000)

a Ciência da Informação constitui-se em uma ciência interdisciplinar, sendo algumas áreas mais próximas a ela como a Informática, a Arquivística, a Biblioteconomia, a Documentação, e a Comunicação, e outras atuam na sua periferia a exemplo da Linguística, Estatística, Sociologia e a Educação, dentre outras. Estas, as periféricas, exercem o mesmo nível de importância que as centrais; a diferença é que estas têm uma relação mais direta e incisiva no construto dos seus referenciais teóricos e práticos (CASTRO, 2000, p. 147-148).

Assim, em razão desta aproximação, considerou-se pertinente eleger em termos de centralidade a busca de resposta ao problema da pesquisa, ou seja: quais são as simetrias e assimetrias informacionais presentes no discurso da política pública e da popularização do Fies e como estas dimensões escamoteiam o privilegiamento do capital e a pseudo democratização da educação?

Nesse sentido, a hipótese central da tese é que o Fies, uma política pública proposta pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, foi instituída para promover a inclusão da população que, em razão das suas condições sociais, não teve acesso ao ensino superior e, seu objetivo, em termos de formulação destinava-se a democratização da educação. Se essa proposição é verdadeira, investiga-se como ela se concretizou, em termos de ação de democratização e de que forma se deu a relação entre as dimensões de oportunidade educacional: democratização *versus* relações capitalistas (privilegiamento do capital).

Vivendo a experiência enquanto educador e gestor no ensino superior privado desde o início dos anos 2000 até os dias atuais, com atividade permanente nos maiores grupos educacionais privados e em fundações, foi possível inferir que o Estado teve papel fundamental no crescimento e no desempenho econômico destas “empresas de educação” por meio de resoluções, portarias e leis que facilitavam maior flexibilização nos sistemas de avaliação de cursos de graduação, padronização de currículos (tanto para autorização quanto para reconhecimento) e nas facilidades de financiamento (Bancos) por parte dos alunos. Desta forma, a vivência em ações de linha de frente como professor e gestor na atuação e cumprimento de metas financeiras, traçadas nos níveis estratégicos dos grandes grupos educacionais contribuiu para o entendimento que os objetivos do Fies vão muito além da democratização da educação, refletindo nas relações de poder, na política e na sociedade.

Logo, a discussão e análise em relação ao Programa de Financiamento do Ensino Superior justificam-se em razão da necessidade de compreensão dos elementos subjacentes ao discurso da democratização da educação via Fies como um dos aspectos motivadores, enquanto política pública, à medida que os dados relativos a essa questão têm como motivação a experiência do autor levando-o a eleger como temática de sua pesquisa a busca e a compreensão ampliada da realidade do Fies. Para fazê-la buscou-se fundamentos teóricos dos autores da área de Ciência da Informação e Educação, a saber: Altwater (1976); Althusser (1985); Aranha (2006); Araújo (2003); Barreyro (2008); Bauman (2001); Bobbio (2000; 2004; 2009); Borko (1968); Borges (2008); Burke (2003); Capurro (2003); Cardoso (1994); Chauí (1999) (2003); Foucault (1979); Freitag (2005); Frota (2007); Ghedin (2008); Le Coadic (2004); Libâneo (2002); Martins (2011); Martins; Reis (2014); Mészáros (2008); Monroe (1967); Paoli (1981); Piaget (2007); Pinheiro (1997); Reis (2007); Rojas (2005); Saracevic (1970).

Assim, essa pesquisa toma como recorte a perspectiva da informação social valendo, porém, ressaltar a citação de Rojas (2005, p. 52-53) para informação que se apresenta nos seguintes termos: “é um ente que tem como origem dados ou objetos

sensíveis, [...] não existe como um ente acabado ou autônomo, mas sim é construída a partir do mundo material e existe como qualidade secundária de um objeto particular; do signo linguístico e registrado”.

Em continuidade vale apontar a visão de Monroe (1967, p. 7) que “a informação é considerada sinônimo de poder, e quem quer que seja que controle a informação terá poder, pois esta é a era da informação”. Dentro desse prisma, o Fies surge não apenas como forma de democratizar a educação, mas também como forma de poder por meio da informação que, por sua vez, carrega a bandeira e o *slogan* da “democratização do ensino”, fruto da expansão do Ensino Superior Privado no Brasil, no século XXI. Contudo, essa expansão é apresentada pelo Governo Federal como forma de contribuir para melhores condições de vida, maior renda, empregabilidade e a possibilidade de diminuir as desigualdades sociais, de fazer parte de um grupo social ou, simplesmente, estar em um ambiente educacional denominado como superior. Ademais, Cunha (2011), ao citar Burke (2003), destaca que as universidades ou faculdades, são espaços que “facilitam a interação entre os homens como uma forma de sociabilidade e de acordo com suas formulações” apresentando, desta forma, uma influência sobre a produção e distribuição do conhecimento.

Todavia, Frota (2007) chama a atenção para o fato de que há necessidade, para explicar e interpretar o fenômeno (o Fies enquanto informação social), se orientar em “paradigmas balizadores da cientificidade do conhecimento”; no caso, o trabalho se sustenta pela base empírica e o contexto sociocultural nas tratativas sobre a democratização ou economização da educação.

Neste trabalho, compreende-se que há uma inter-relação entre o objeto e o sujeito moldados, entretanto, pelos ideais individuais, coletivos e culturais. Diante disso, o direito e acesso à informação, como tratado por Lopes (2007) se tornam um tema transversal no que tange à melhoria da qualidade da relação entre gastos públicos e políticas públicas, ou seja, há necessidade de transparência para a sociedade sobre as decisões de utilização do dinheiro público, fruto dos impostos pagos por esta sociedade, e qual o real retorno em termos de empregabilidade, melhoria das condições de vida, segurança, educação, saúde entre outros. Nessa perspectiva, justifica-se o tema, com uma abordagem ampla, desde os aspectos sociais e os avanços das políticas públicas até o direito à informação. Assim, conforme abordado por Martins; Reis (2014, p. 165) “obter informação é uma prática social e implica uma atitude e ação do sujeito, visando responder seus questionamentos e indagações a fim de se situar no mundo, podendo, por seu posicionamento, contribuir para manter ou produzir mudança no contexto da sociedade”.

Nesse sentido, o objetivo geral da tese é analisar quais são as dimensões informacionais passíveis de serem apreendidas, por meio do discurso de popularização da

educação e do Fies, elegendo como foco as categorias de democratização e economização. Como objetivos específicos, a tese desdobra-se em:

- (1) apreender sobre a evolução da Ciência da Informação a partir da década de 1960;
- (2) delimitar o objeto informação no campo de estudo da Ciência da Informação;
- (3) descrever a evolução da educação superior no Brasil a partir da década de 1960;
- (4) caracterizar as estratégias de financiamento do ensino superior e a relação entre poder e Estado;
- (5) identificar as estratégias para liberação, controle e a disseminação da informação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies);
- (6) compreender a simetria e assimetria do fluxo de informação entre Governo Federal, as IES's Privadas e os alunos;
- (7) analisar as implicações da popularização do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e suas interlocuções como instrumento de democratização e acesso ao ensino superior bem como elemento de privilégio do capital.

De fato, como destacado por Lima *et al.* (2014, p. 50) “quando falamos de informação, não estamos discorrendo sobre toda enunciação feita por um ser humano sobre a face da Terra. A informação é sempre um construto, um artefato moldado sob inúmeras seleções”. No caso do Fies, as informações que são disponibilizadas para os alunos contratantes nem sempre refletem a realidade exposta pela real fonte de informação que é o Ministério da Educação, representando o Governo Federal. Assim, como observado por Pinheiro (1997, p. 35)

na constituição da sociedade atual e da economia da informação, não basta somente observar as leis e regras, ou medir se essas políticas voltadas para a informação estão a exercício do poder ou não. Mais que isso, é preciso analisar o contexto: os atores envolvidos, as práticas sociais, o ambiente informacional para quem e por quem essas políticas são construídas, ou seja, o regime informacional (PINHEIRO, 1997, p. 35).

Contudo, as instituições, por meio da Tecnologia de Informação (TI) e de Sistemas de Informação (SI) inteligentes acessam e coletam as informações disponibilizadas pelos órgãos públicos, tratam as informações conforme as suas necessidades e, após identificação do público alvo (por meio de redes sociais, e-mail's e compra de dados), como que em uma guerra, fazem um verdadeiro bombardeio de informações, repletas de benefícios, sonhos e armadilhas contratuais. Não obstante, é necessário considerar, como destacado por Cunha (2014, p. 188), que “a TI abre possibilidades para implementar o direito fundamental de acesso à informação. No entanto, é preciso considerar que a

tecnologia da informação não é o fim em si mesma, mas um meio para a prosperidade de uma sociedade e de um país”.

Diante dessa realidade e das indagações formuladas, o resultado da pesquisa se apresenta com a seguinte estrutura: 1. INTRODUÇÃO - contempla uma breve explicação sobre a questão da democratização e economização da educação, evidenciando o problema de pesquisa, o objetivo geral, a justificativa e os objetivos específicos; 2. METODOLOGIA - apresenta o percurso metodológico, destacando o embasamento teórico e documental que deram suporte para as contribuições do trabalho; 3. A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS - expõe o objeto da Ciência da Informação assim como o modelo da Ciência Social que fundamentou a Ciência da Informação; apresenta ainda os fundamentos teóricos sobre a informação social e as relações de poder e informação que respaldam a análise do discurso sobre a democratização e a realidade da economização; 4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEU CONTEXTO HISTÓRICO: UMA VISÃO CRÍTICA E ANALÍTICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1960 - discorre sobre a organização, funcionamento e reforma do ensino superior no Brasil, tendo como referência da Lei nº 5.540/68, além de apresentar o início da expansão do ensino superior e, desta forma, o caminho para a economização da educação; 5. AS CONTRADIÇÕES INFORMACIONAIS E A DINÂMICA DO FIES: O DISCURSO E A REALIDADE – discute o Fies enquanto política pública voltada para a educação, apresentando dados quantitativos sobre o seu surgimento e evolução entre os anos de 2001 e 2016 além de contrapor o discurso (democratização) e a realidade (economização) do Fies entre as IES's Privadas, o Governo Federal e os Estudantes; 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS - contempla uma discussão sobre o que foi analisado sobre o tema, trazendo os pontos relevantes da pesquisa; REFERÊNCIAS - apresenta as fontes documentais e bibliográficas utilizadas para a elaboração da pesquisa, como livros, artigos científicos e publicações periódicas que possuem relevância no meio acadêmico, bem como documentos de órgãos e agências governamentais.

2 METODOLOGIA

Bastos e Keller (1995, p. 53) definem a pesquisa científica como “uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. De acordo com Gil (2002, p. 17) “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”. Ela possui um ciclo, um modo específico de fazê-la, apresentando várias modalidades, sendo também conceituada por Minayo (2003, p. 26) como

um labor artesanal, que não se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos, técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (MINAYO, 2003, p. 26).

A pesquisa sobre a realidade por trás do discurso do Fies enquanto política pública vem para desconstruir narrativas em torno do seu surgimento, dos antecessores e sucessores, com a atenção para o fato de que todo o trabalho científico exige um embasamento teórico e metodológico de forma a dar sustentação para as contribuições que serão destacadas ao final do trabalho.

Nesse trabalho, entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.”. Para Vieira Neto (1979), a metodologia constitui a doutrina do método, a sua teoria, onde os métodos científicos são analisados principalmente no que diz respeito a como serão usados para atingir objetivos científicos e teóricos. A metodologia é então um movimento coordenado do que se pensa com a intenção de produção de novo conhecimento, de novas possibilidades, logo, para Gomez (2000, p. 1)

a metodologia da pesquisa designa, de maneira ampla, o início e orientação de um movimento de pensamento cujo esforço e intenção direciona-se à produção de um novo conhecimento, num horizonte de possibilidades sociais e historicamente definidas. Os métodos, quantitativos, qualitativos, comparativos, assim como as técnicas de coleta e análise da informação, definem a direção e modalidade das ações de pesquisa de modo secundário, estando já ancorados num domínio epistemológico e político que acolhe e legitima as condições de produção do objeto da pesquisa (GOMEZ, 2000, p. 1).

A metodologia é um resumo dos métodos em um determinado campo, um esquema teórico-prático, assim, a escolha e decisão sobre o método de pesquisa da tese foi direcionada em função dos questionamentos sobre o Fies (democratização ou

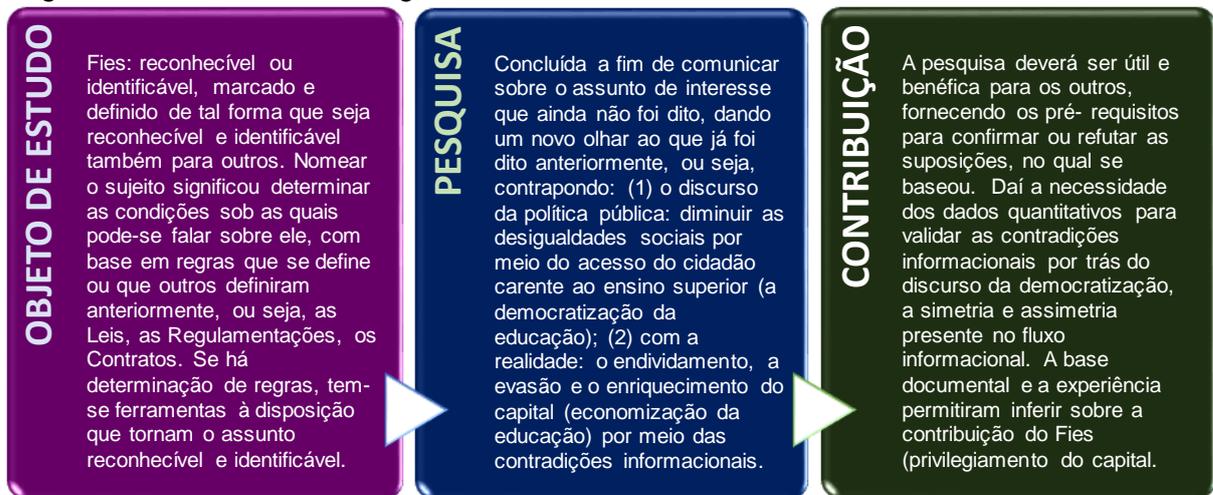
economização) enquanto política pública voltada para área da educação, onde se buscou respostas a estes questionamentos por meio de estudos qualitativos e quantitativos. Conquanto, há de se ressaltar que de acordo com Gentilli (2002, p. 40)

a esfera pública passou a se constituir no princípio organizador da sociedade moderna, na medida em que os debates parlamentares, os processos judiciais e as administrações executivas requereram publicidade para que se estabelecessem conexões entre estrutura de poder e cidadãos e para que fossem controlados (GENTILLI, 2002, p. 40).

Para Leopardi (2002, p. 43), a ciência se interessa por explicar tudo o que acontece em torno da vida, da matéria, da energia e, também, das relações entre fatos, principalmente quando o objetivo de estudo se insere na esfera pública, como o caso do trabalho em tela, assim, interpretando o pensamento da autora é possível que, a partir de uma dúvida, de uma hipótese, de um questionamento, se busque um caminho para compreensão, diálogo e questionamento sobre o Fies enquanto política pública.

Nesse sentido, essa pesquisa, sendo de natureza científica, procurou atender aos seguintes critérios conforme percurso apresentado na Figura 1, a saber.

Figura 1 - Percurso metodológico de acordo com a natureza científica da tese



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No processo de pesquisa da tese, em conexão com o estabelecimento do objetivo, uma hipótese foi definida, ou seja, certa suposição acerca da democratização e/ou economização da educação foi formulada sobre o tema pesquisado (Fies), sendo confirmados ao longo do trabalho. Há de se ressaltar, entretanto, que hipóteses e suas determinações são importantes partes do conhecimento científico porque transcendem certos limites do conhecimento existente. A base da pesquisa assume que a realidade pode ser percebida de muitas maneiras e formas diferentes e, assim, considera-se que não há verdade absoluta e objetiva. O próprio pesquisador foi uma ferramenta importante na hora

de coletar e interpretar os dados e o método, portanto, tornou-se mais “subjetivo”, embora o processo de pesquisa fosse o mesmo que em estudos quantitativos, aqui também explorados.

É importante destacar que apesar da tese ser concebida na Ciência da Informação buscou-se nas Ciências Sociais seu traço identificador que, segundo Gomez (2000, p. 6)

serve de princípio articulador dessas diversidades, e que corresponde ao que nos estudos metodológicos se denomina como a “dupla hermenêutica”. Seja qual for a construção do objeto da Ciência da Informação, ele deve dar conta do que as diferentes disciplinas, atividades e atores sociais constroem, significam e reconhecem como informação, numa época em que essa noção ocupa um lugar preferencial em todas as atividades sociais, dado que compõe tanto a definição contemporânea da riqueza quanto na formulação das evidências culturais (GOMEZ, 2000, p. 6).

Nesse sentido, de acordo com Minayo (2003, p. 13)

o objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 2003, p. 13).

Ainda para Minayo (2003, p. 15) “os seres humanos, os grupos, as sociedades é que dão significado para as pesquisas por meio de suas ações, construções e interações, não sendo, portanto, apenas o investigador o agente ativo no trabalho de pesquisa”. Todavia, procurando então a racionalidade e, ao mesmo tempo buscando embasamento científico para a pesquisa, procurou-se traçar um percurso metodológico por meio de estudos qualitativos e quantitativos. Minayo (2003) afirma que a diferença entre os métodos quantitativos e qualitativos é quanto à natureza e não quanto à hierarquia. Para a autora, o objetivo das Ciências Sociais é a pesquisa qualitativa uma vez que ela trabalha com fenômenos humanos e suas produções que, por meio de pesquisas quantitativas e números, não podem ser traduzidos. Ainda segundo Minayo (2003, p. 15)

a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter (MINAYO, 2003, p. 15)

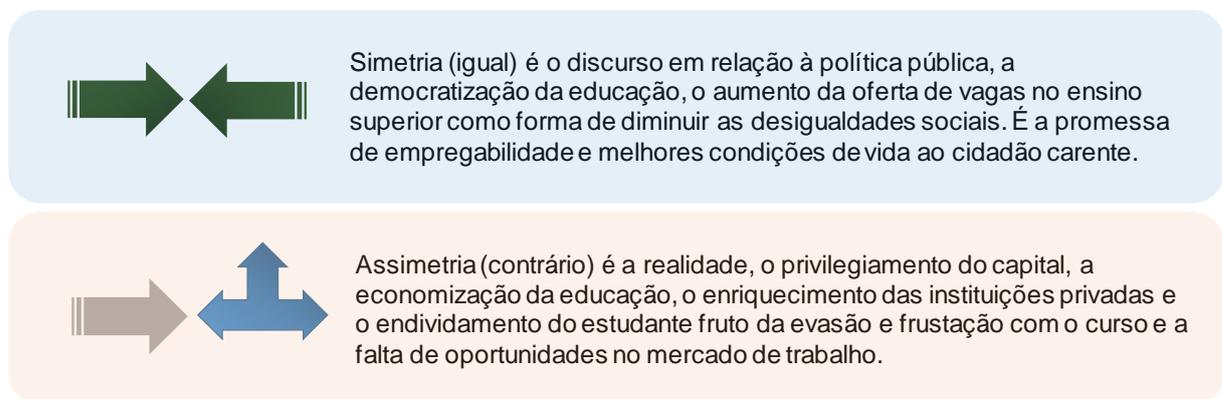
Para essa pesquisa, em termos de procedimentos lógicos, escolheu-se duas abordagens básicas que levaram ao alcance do objetivo da tese: procedimentos dedutivo e indutivo.

O primeiro procedimento foi o dedutivo, utilizado nas análises dos dados quantitativos e se deu por meio da investigação do problema de pesquisa, a saber: quais

são as simetrias e assimetrias informacionais presentes no discurso da política pública e da popularização do Fies e como estas dimensões escamoteiam o privilegiamento do capital e a pseudo democratização da educação?

De acordo com NOTH (2001), simetria é retratar o receptor como um agente que faz exatamente a mesma coisa que o emissor – só na ordem inversa, já a assimetria é uma interação antagônica (contrária), um intercâmbio entre defensores de interesses opostos. Assim, nesse trabalho foi possível relacionar a simetria e assimetria e os assuntos estudados de acordo com a Figura 2.

Figura 2 - Simetria e Assimetria – contradições informacionais no Fies



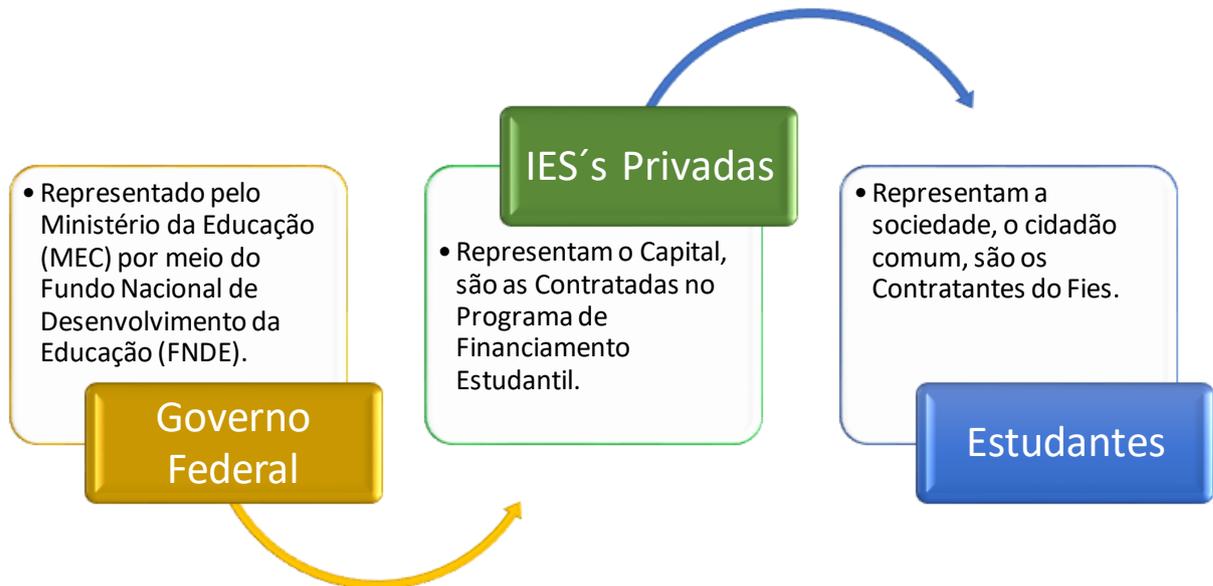
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O segundo procedimento foi o indutivo, utilizado na pesquisa qualitativa. Em contraste com o método dedutivo, o indutivo não começou com uma teoria, mas terminou com a mesma, ainda que não fosse a mais adequada. Nesse sentido, destaca-se o discurso *versus* a realidade e a informação como sinônimo de poder. Logo, o objetivo que se buscou no trabalho foi revelar as fraquezas por trás do discurso da democratização da educação de forma a contribuir para o conhecimento científico acerca do assunto.

Dentro dessa ótica, de acordo com Frota (2007, p. 49), a construção do conhecimento científico envolve três níveis metodológicos básicos que são: descrição; explicação; e, interpretação. Assim descritos e contextualizados de acordo com o trabalho em tela:

(1) a descrição do objeto de análise foi o Fies (enquanto política pública), entendido no campo da informação social. De fato, de acordo com Cavalcante (2014, p. 1324) “cada vez mais, o fenômeno informacional encontra-se enredado no âmbito da política, verificado a partir das intervenções históricas e da sua inserção no campo das práticas sociais, continuamente estudadas por pesquisadores das Ciências Sociais”. Logo, as unidades de análise podem ser visualizadas pela Figura 3.

Figura 3 - Unidades de análise da tese



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

(2) a explicação foi relacionada ao fluxo de informação do Fies (simetria e assimetria da informação), os modelos teóricos da Ciência da Informação que o fundamentaram e as relações entre os sujeitos (unidades de análise) no que tange ao poder;

(3) a interpretação se referiu a como os interesses políticos-econômicos por trás do Fies, enquanto política pública, economizaram a educação ao invés de democratizar.

Contudo, para Frota (2007, p. 52) “na Ciência da Informação os desafios acerca da descrição e da delimitação do objeto se evidenciam tanto na pluralidade de fenômenos e eventos tomados como elementos de pesquisa quanto na polissemia de definições sobre o termo informação”. A autora chama a atenção ainda para o fato de que há necessidade, para explicar e interpretar o fenômeno (no caso o Fies enquanto informação social), se fundamentar em “paradigmas balizadores da cientificidade do conhecimento”, no caso, a teoria construtivista em que se respalda o trabalho e se sustenta pela pesquisa documental, além do contexto sócio-cultural nas tratativas sobre a democratização ou economização da educação na década de 2000 (entre 2000 e 2016). Nesse trabalho aceita-se o fato de que há intencionalidade entre o objeto e o sujeito, moldados, entretanto pelos ideais individuais, coletivos e culturais.

Assim, privilegia-se, como forma de inquirir a realidade e problematizar a questão da democratização da educação o trabalho de captar, por meio das contradições informacionais, a importância de analisar sob a ótica do Governo Federal, das Instituições de Ensino Superior (IES's) Privadas e os Estudantes, o contraponto entre: (1) o discurso do

Fies; (2) a realidade de sua execução. Logo, salienta-se que a pesquisa objetivou, de forma aprofundada, analisar quais são as dimensões informacionais passíveis de serem apreendidas, por meio do discurso de popularização da educação, elegendo como foco as categorias de democratização e economização.

Assim, em se tratando do fluxo de informação, as IES's Privadas, por meio de Sistemas de Informação Inteligentes, conseguiram identificar as aspirações dos candidatos e utilizavam os recursos desses sistemas para mapear o comportamento dos mesmos (o que acessavam, quando acessavam, onde moravam, enfim seu perfil socioeconômico) e, com isto, direcionavam estrategicamente propagandas sobre diferentes formas de financiamento do ensino superior, instigando o candidato (futuro Estudante) quanto aos benefícios e as diferentes possibilidades de contratação de financiamentos para custear o sonho de uma formação superior e melhores condições de vida.

Nesse trabalho optou-se ainda pela pesquisa construtivista, uma vez que a mesma visa apresentar realidades múltiplas, holísticas, concorrentes e muitas vezes conflitantes de partes envolvidas, incluindo pesquisadores e participantes. O papel e o efeito do pesquisador são reconhecidos e juntos o pesquisador e os participantes alcançam novas construções mais informadas, sofisticadas e reais para os indivíduos que o criaram. O conhecimento construído pode então ser transferido para outros contextos, permitindo, assim, que outros examinem se as construções se encaixam em suas experiências, em seu próprio ambiente e contextos (GUBA; LINCOLN, 1998).

Todavia, é possível verificar que ao longo da história pensadores e idealizadores de teorias/modelos/perspectivas contribuíram, de certa forma, para a evolução na forma de entendimento das relações humanas, seja por meio de visões individualistas, objetivas e empíricas, seja por meio de coletivismo, conflitos sociais, lutas de classes, capitalismo e ideologias político-religiosas. De certa forma, o que se percebe é que os diferentes autores, em diferentes escolas localizadas em diferentes países, acabam, pois, se complementando e se contradizendo; assim, essas divergências e oposições, por sua vez, segundo Araújo (2003, p. 26) influenciam cada vez mais a ascendência de correntes interpretativas e microssociológicas, como forma de explicação dos fenômenos sociais. Nesse sentido, ainda de acordo com Araújo (2003), surgiram novas Teorias como a Teoria da Ação Comunicativa, Modelo Praxiológico, Estudos Culturais, Hermenêutica entre outros, tornando mais complexa a inserção da Ciência da Informação no campo das Ciências Sociais, logo, uma forma encontrada para contribuir nesse ponto foi o entendimento da informação, enquanto objeto de estudo.

Frota (2007), ao escrever sobre as delimitações das unidades de análise em Ciência da Informação, considera-se ainda outro modelo que foi construído a partir da

evolução teórica dos três modelos apresentados por Araújo (2003), trata-se do construtivismo, base dessa pesquisa, que emergiu a partir das teorias micro e macrossociológicas. Para Frota (2007, p. 20):

as teorias macrossociológicas e microssociológicas têm como pressuposto comum que a sociedade tem padrões, estruturas de algum modo diferentes dos atores que a compõem, mas apresentam posições diversas em relação à natureza da ação e às formas de produção da ordem (FROTA, 2007, p. 20)

Nesse sentido, é possível destacar, portanto, que o construtivismo é também conhecido como o paradigma interpretativo, humanista e naturalista, sendo assim, considerada a opção teórica dessa tese que, com base na pesquisa bibliográfica, vem enfatizar as contradições, conflitos e transformações sociais em virtude da implementação do Fies nas duas primeiras décadas dos anos 2000.

A origem do construtivismo, modelo que sustenta que os sujeitos e problemas sociais se complementam, pode ser rastreada até as obras de Berger e Luckmann (1966) e, Guba; Lincol (1989), não obstante, de acordo com Niemann; Brandoli (2012, p. 2) a Teoria Construtivista é das mais importantes na educação, surgindo “no século XX, a partir das experiências do biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980)”.

Os construtivistas acreditam que o mundo é multifacetado e que existem múltiplas realidades que são construídas, experimentadas e interpretadas de maneira diferente por pessoas diferentes, ou seja, relações macro e micro. As pessoas dão sentido às suas experiências em função da sua vivência de interação com os outros, com a comunidade e com o sistema social em que vivem. De acordo com Snape e Spencer (2003, p. 7), o construtivismo coloca “ênfase e valor dos aspectos humanos, interpretativos do conhecimento sobre o mundo social, e o significado das próprias interpretações e compreensão do investigador sobre o fenômeno que está sendo estudado”.

Os construtivistas assumem que a realidade não é uma entidade fixa e sim que os indivíduos constroem sua própria realidade, que pode mudar à medida que o indivíduo se torna mais informado. Logo, o concreto ou a totalidade não significa, portanto, “todos” os fatos, mas sim a soma desses fatos, a acumulação de todos os aspectos, todas as coisas e todos os relacionamentos que nos levam a totalidade e concretude. De acordo com Kosik (1988), se não há entendimento dos relacionamentos, das contradições e as relações entre os fatos, não é possível encontrar o significado das coisas e, portanto, a realidade concreta, ou seja, o mundo real. Vale lembrar ainda que na produção e reprodução de sua vida social, isto é, na elaboração do ser histórico-social, o homem produz bens materiais, relações e instituições sociais, representações, emoções, qualidades e sentidos humanos correspondentes. Nesse sentido, a atitude dialética implica no desafio óbvio de duas

posturas complementares de senso comum: “nem um” e “um ou outro”, posturas que consistem em separar o que é unido em contradição ou confundir o que é desarticulado na realidade, conforme destacado por Brohm (2003, p. 76). Portanto, é possível colocar as contradições como a própria substância dos fatos (uma unidade de opostos que se relacionam negativamente), cujas evoluções são explicadas menos por causas externas do que por contradições internas. Assim, o Construtivismo sustenta que o conhecimento é contrastado e se baseia não apenas em fatos observáveis, mas também em valores, crenças e compreensão individuais. De fato, segundo Piaget (2007, p. 1), o conhecimento

não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p. 1).

Sendo assim, a teoria/modelo construtivista foi considerada a mais adequada para a presente pesquisa, pois tem a capacidade de captar as percepções subjetivas individuais das pessoas e dos grupos sociais, além de reconhecer o papel que o pesquisador traz de suas próprias experiências e percepções relacionadas à área sob investigação. Finalmente, aceita-se que as percepções e experiências da realidade são influenciadas pelo contexto circundante, pela cultura e pelo ambiente sócio-político em que as pessoas vivem. Os pressupostos subjacentes que definem um paradigma de pesquisa podem ser verificados de forma: ontológica (forma e natureza da realidade); epistemológica (a crença básica sobre conhecimento, o que pode ser conhecido); metodológica (o método usado para conhecer o desconhecido), e; por questões éticas (como ser uma pessoa moral dentro do mundo e paradigma de pesquisa) (GUBA; LINCOLN, 1998); (DENZIN; LINCOLN, 2012).

Há de se destacar que o termo ontologia refere-se à crença subjacente do pesquisador sobre a natureza da realidade e o que pode ser conhecido, sendo importante ter uma congruência e ajuste entre a ontologia e o propósito da pesquisa. O objetivo do estudo sustenta implicitamente que explorar experiências e percepções individuais pode ajudar a entender o significado e os conceitos relacionados a uma questão social específica, como foi o caso do Fies. Segundo Snape e Spencer (2003, p. 13), acredita-se que “os fenômenos sociais existem independentemente das representações das pessoas, mas só são acessíveis por meio dessas representações”. Isso se refere ao ponto de vista realista crítico, que se situa entre o realismo e o idealismo.

Para Smith (1983) o realismo sustenta que uma realidade existe independentemente da consciência de uma pessoa ou do interesse nela. Para os realistas, o objetivo da pesquisa é explorar e examinar as teorias na tentativa de estabelecer a verdade. O idealismo, por outro lado, descarta a noção de realidade independente e

sustenta que “existem múltiplas realidades socialmente construídas, não-governadas por leis, naturais ou não, e essas construções são inventadas por indivíduos enquanto tentam entender suas experiências” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 86).

De acordo com Charmaz (2000) para os idealistas o objetivo da pesquisa é descobrir várias perspectivas sobre um fenômeno de interesse, para revelar realidades e não verdades. As múltiplas realidades, que são ligadas ao contexto do Fies, existem lado a lado, no entanto, surge a questão de que, se existem múltiplas realidades e se o objetivo da pesquisa qualitativa é revelar outra realidade, então qual é o uso prático da mesma? De acordo Murphy *et al.* (1998) os achados identificados pelo pesquisador acabam se tornando outra realidade entre as realidades já existentes assim, para resolver esse dilema, sugere-se uma terceira posição de “realismo crítico” ou “realismo sutil”. Esta posição sustenta que experiências individuais, interpretações e contextos sociais e culturais influenciam os modos como uma realidade é vivenciada, percebida, representada e descrita. O realismo crítico sustenta que existem múltiplas realidades, que são representadas de múltiplas maneiras e que tais representações são socialmente construídas e mediadas (construtivismo). Assim, este estudo baseia-se na postura ontológica do realismo crítico.

Nesse sentido, as perspectivas do pesquisador, dos alunos, gestores, políticos, mantenedores, banqueiros entre outros, foram exploradas sendo reconhecido que os fatores sócio-culturais da sociedade tiveram um impacto sobre essas perspectivas.

Com base nessas premissas as pesquisas são conduzidas para explorar questões sociais e pessoas no contexto social em que vivem assim, o construtivismo, em si, pode ser considerado também um tipo de interacionismo simbólico, uma das primeiras teorias que influenciaram a pesquisa qualitativa. A pesquisa inicial baseada nessa perspectiva é descritiva e carente de interpretação e explicação das ações, no entanto, o desenvolvimento da chamada teoria fundamentada na terra abordou essa questão, fornecendo uma abordagem qualitativa, ainda que sistemática, indutiva, iterativa e rigorosa para interpretar dados para desenvolver uma teoria (GLASER; STRAUSS, 1967; CHARMAZ, 2000).

Dentro desta narrativa, a perspectiva teórica do interacionismo simbólico, por exemplo, constitui base epistemológica subjacente desta pesquisa, uma vez que é uma perspectiva sociológica que enfatiza a importância das interações sociais em escala micro, sendo derivado do pragmatismo e especialmente do trabalho do psicólogo social George Herbert Mead³. De acordo com Strauss; Corbin (1990), Mead acreditava que a interação

³ G. H. Mead (1863-1931) elaborou um programa para a produção de um conhecimento científico que possibilitou o surgimento de uma nova perspectiva em psicologia social; desenvolveu múltiplos conceitos para melhor compreender a relação entre indivíduo e sociedade. Fonte: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/QNQ4cj9ktzLQT4dL8WcQYbp/?lang=pt#:~:text=Teoria%20da%20identidade-,G.%20H.,rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20indiv%C3%ADduo%20e%20sociedade.>

social e o contexto social em que uma pessoa vive tem uma influência no sentido do “eu” de uma pessoa e que a mente individual só pode existir em relação a outras mentes que possuem um significado semelhante. O interacionismo simbólico postula que as pessoas constroem suas realidades por meio de interações sociais nas quais símbolos compartilhados como palavras, roupas e gestos são usados para comunicar o significado, conforme apresentado por Fassinger (2005). Herbert Blumer, um estudante e intérprete de Mead, aprofundou seus pensamentos e desenvolveu um resumo abrangente e influente dessa perspectiva que tem três premissas importantes a saber: (1) os seres humanos agem em relação às coisas de acordo com os significados que atribuem a elas; (2) os significados de tais coisas são derivados de interações sociais; (3) significados constantemente modificam por meio de um processo interpretativo dentro da pessoa em lidar com as coisas que eles encontram (BRUNER, 1969).

O interacionismo simbólico e a teoria fundamentada são fortemente compatíveis. De acordo com Bryant; Charmaz (2007, p. 21)

tanto a perspectiva teórica quanto o método assumem um ator agente, o significado de estudar processos, a ênfase na construção de teoria útil a partir de observações empíricas, e o desenvolvimento de teorias condicionais, que abordam realidades específicas (BRYANT; CHARMAZ, 2007, p. 21).

Contudo, de acordo com Fassinger (2005), os teóricos fundamentados examinam os significados criados nas relações sociais e tentam discernir como grupos de pessoas definem suas realidades com base em suas experiências e entendimentos de interações interpessoais, logo, o interacionismo simbólico foi uma perspectiva teórica adequada para este estudo de pesquisa porque:

- (1) esta pesquisa teve como objetivo explicar a simetria e assimetria por trás do Fies, focando nas relações entre os indivíduos e grupos;
- (2) esse estudo reconhece a influência da sociedade e da cultura na percepção das pessoas sobre os fenômenos de interesse. Assim, com base nesses fundamentos, o interacionismo simbólico foi também identificado como uma perspectiva teórica adequada para orientar este estudo.

Por fim, é possível destacar que o Construtivismo é um amplo arcabouço eclético que abrange a fenomenologia interpretativa e hermenêutica. É a visão de que o conhecimento e, portanto, todo o significado, não é descoberto, mas socialmente construído, o significado não é criado, mas construído a partir do mundo que já existe e objetos nesse mundo. O mundo e seus objetos, por sua vez, podem não ter significado intrínseco, mas são parceiros na geração de significado. Crotty (1998) afirma que o Construtivismo espelha a intencionalidade (significando alcançar o direcionamento) nessa consciência sendo dirigido

a um objeto tal que o mesmo se torna moldado pela consciência e o que vem à tona é a interação entre sujeito e objeto. A aceitação da intencionalidade significa, portanto, a rejeição de tanto objetivismo quanto subjetivismo. Aceita-se, assim, que as realidades sociais são socialmente construídas.

Por conseguinte, baseado nas teorias que fundamentaram o trabalho, o percurso metodológico para analisar as contradições informacionais entre as unidades de análise, passou pela pesquisa bibliográfica e documental, de forma quantitativa e qualitativa, entre os períodos de 2000 a 2016.

De fato, o objetivo de uma pesquisa qualitativa é compreender a realidade social que se está pesquisando, não sendo o propósito descrever a realidade social em sua forma objetiva, mas sim explicá-la; ela busca investigar a realidade social, ou seja, é uma descrição detalhada e uma visão do estudo do problema, além de responder bem às situações e condições locais possibilitando estudar processos e propor teorias. A abordagem qualitativa permite identificar um conjunto de signos, propriedades, características do fenômeno ou processo estudado, o que determina sua originalidade e pertencimento tanto a si mesmo quanto à classe de fenômenos e processos do mesmo tipo com ele. Assim, ficou claro que, por mais que se tenham dados que possam refletir da realidade do Fies em relação ao número de contratos, valores de repasses às IES's Privadas, taxa de juros, inadimplência, evasão entre outros, há de se considerar sempre o contexto social, econômico, político e cultural de forma a contribuir, entender, explicar e respaldar esses dados e evidências apontados nos documentos. Logo, de acordo com Minayo (2003, p. 21)

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 21).

Ainda segundo Minayo (2003), numa pesquisa qualitativa há sempre espaço para a intuição, a subjetividade, a exploração além dos limites quantitativos da ciência exata, ainda que embasados em teorias e crenças. Já na abordagem quantitativa, a representação do espaço científico se torna possível, ou seja, o ambiente de ensino, a evasão, a inadimplência, o rendimento acadêmico, a empregabilidade, podem ser representados por meio de dados matemáticos de forma objetiva. No entanto, o que difere o qualitativo-quantitativo é a natureza da pesquisa, para a Minayo (2003, p. 22), enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos

significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações matemáticas, nas médias estatísticas ou até mesmo nas previsões de demanda.

Todavia, na tese considerou-se também a abordagem quantitativa para identificar as propriedades de vários fenômenos associados ao Fies (contratos, repasses, evasão, inadimplência, crescimento), processos de acordo com o grau de desenvolvimento ou a intensidade de suas propriedades inerentes, expressas em números e quantidades servindo, assim, de base para a abordagem qualitativa. Logo, ressalta-se que, segundo Minayo (2003, p. 24), uma abordagem da dialética é que pode fazer o contraponto entre as duas formas de abordagem (qualitativa e quantitativa), propondo a

abarcando o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos (MINAYO, 2003, p. 24).

A visão dialética dos problemas sociais é claramente traçada nos paradigmas que se formaram dentro da estrutura do paradigma marxista, o paradigma neomarxista, a sociologia crítica (T. Adorno, M. Horkheimer, G. Marcuse e outros representantes da chamada escola de Frankfurt). A compreensão diatrópica da vida social se manifesta em uma série de paradigmas interpretativos, que incluem a compreensão da sociologia, interacionismo simbólico, fenomenologia e etnometodologia. Para Minayo (2014, p. 167) “a dialética é a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia”, assim “ela busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles”.

Nesse contexto, para desenvolver a pesquisa foram empregados dados primários e secundários, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Fontes de Pesquisa Primárias e Secundárias

Fontes de Pesquisa	Descrição
Primárias	Forneceram informações originais e relevantes, podendo ser destacadas a Lei do Fies e outras leis voltadas para educação, as Resoluções Governamentais, os Modelos de Contratos dos Bancos Financiadores e das Instituições de Ensino Superior Privadas.
Secundárias	Receberam informações de outra fonte e as expuseram a um processo de investigação, reestruturação, análise e crítica, como os documentos do Tribunal de Contas da União e os Relatórios do Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas, além de jornais, revistas entre outras fontes de mídia.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os dados das fontes primárias e secundárias foram coletados por meio das pesquisas bibliográfica e documental. Assim, em um primeiro momento, como forma de viabilizar o objetivo geral e dar base para o levantamento e análise de material documental, realizou-se o levantamento bibliográfico e a sistematização teórica relativa às discussões da área de Ciência da Informação e Educação, consolidando os principais aspectos que pudessem distinguir a democratização da educação e os interesses organizacionais (economização). Essas ações contemplaram os seguintes objetivos específicos:

- (1) apreender sobre a evolução da Ciência da Informação a partir da década de 1960;
- (2) delimitar o objeto informação no campo de estudo da Ciência da Informação;
- (3) descrever a evolução da educação superior no Brasil a partir da década de 1960;

De acordo com Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica, presente no meio acadêmico, tem o objetivo de aprimorar e atualizar o conhecimento por meio da investigação científica de obras já publicadas: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Já de acordo com Amaral (2007, p.1),

é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Para Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. É importante salientar que a pesquisa bibliográfica não trata de repetir aquilo que já foi estudado ou escrito, mas, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183) ela “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou

abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, buscando a resolução do problema de pesquisa por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas e de autores dos estudos analíticos constantes dos textos (BOCCATO, 2006; SEVERINO, 2007).

Nesse trabalho as bibliografias da área de Ciência da Informação e da Educação, disponibilizadas em diferentes canais de informação (impresso e digital) contribuíram para a visão estrutural (social, econômica, ambiental, política) do Fies enquanto política pública, se tornando uma habilidade fundamental e, o primeiro passo, para o contraponto entre o discurso e a realidade por trás desse financiamento do Ensino Superior Privado. Contudo, por mais que a pesquisa bibliográfica se baseasse no estudo da teoria já publicada, foi fundamental que o pesquisador se apropriasse no domínio da leitura do conhecimento e sistematizasse todo o material analisado. Foi primordial, portanto, a leitura, a reflexão, a parcialidade e a dedicação na construção da teoria e dos fundamentos teóricos que batizaram as conclusões do trabalho. Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões, conforme destacado por Andrade (2010, p. 25).

Assim, após amplo estudo realizado por meio da pesquisa bibliográfica, o trabalho se respaldou na pesquisa documental que, de acordo com Bardin (2002), pode ser realizada a partir de qualquer registro escrito ou em meio magnético usado como fonte de informação, com o cuidado para a credibilidade e veracidade dos dados levantados. Essa pesquisa, teve como referência dos documentos listados no Quadro 2.

Quadro 2 - Documentos utilizados na Pesquisa Documental

Título	Descrição	Tipo
Lei nº10.260, de 12 de Julho de 2001	Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências.	Lei Federal
Relatório de Fiscalizações em Políticas e Programas de Governo 2019	Grupo I – Classe V – Plenário TC 020.750/2019-6, Tribunal de Contas da União (TCU)	Relatório de Auditoria
Relatório Fies (anos 2016, 2018 e 2019)	Relatório de Avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies. Secretaria de Acompanhamento Econômico (Seae). Brasília, Janeiro de 2018	Relatório de Auditoria
Ministério da Educação (MEC)	O Ministério da Educação é um órgão do governo federal do Brasil, fundado pelo decreto n.º 19 402, em 14 de novembro de 1930	Site Institucional de acesso à informação (anos 2018, 2019, 2020, 2021)
Relatório de Avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil	Relatório de Avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil do Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas (CMAP), 2019	Relatório de Auditoria
Dados do Censo Escolar (décadas de 1990, 2000, 2010, 2020)	Censo da Educação Superior - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC)	Notas Estatísticas e Sinopse
Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968	Fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.	Lei Federal
Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Governo Federal	Relatórios técnicos por período (décadas de 2000, 2010)

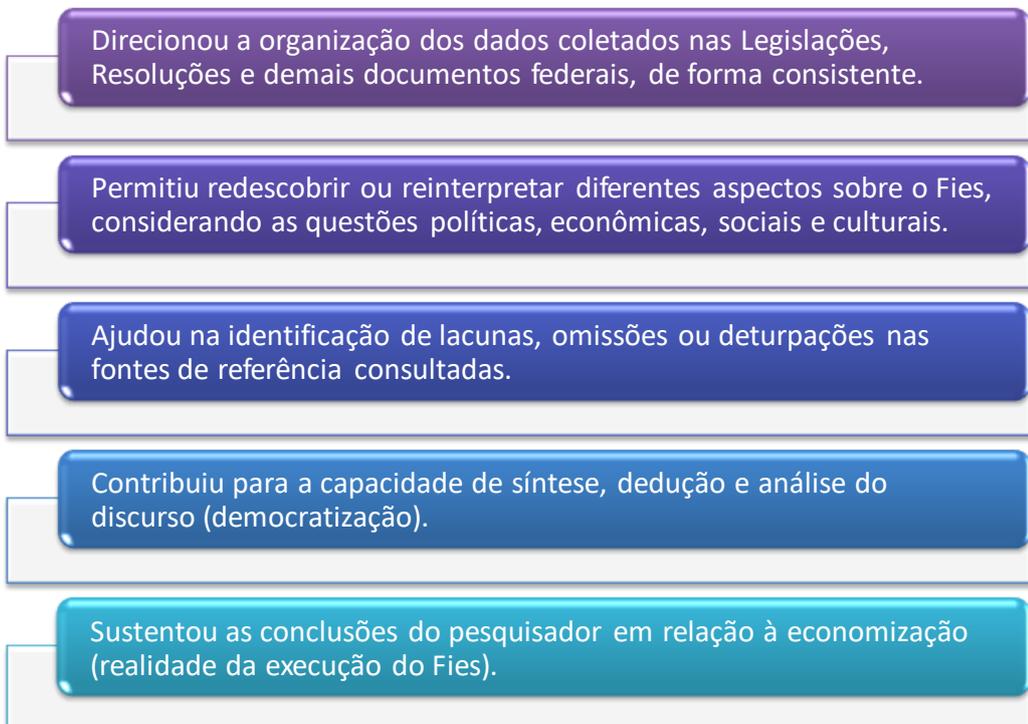
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Logo, esse caminho metodológico por meio da pesquisa documental foi respaldado por Richardson (1999, p. 230) ao destacar que esse tipo de análise consiste em uma série de operações que visam estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas. Para Garcia Junior, Medeiros e Augusta (2017, p. 143), a análise documental exige do pesquisador “a compreensão de certos mecanismos que o ajudam na construção de evidências de determinado registro, respaldado pela experiência do autor”. Há de se ressaltar que a pesquisa documental não se condicionou apenas na análise e leitura de documentos específicos sobre o Fies (Legislação, Resoluções, Relatórios e/ou Termos Normativos que abordavam os dispositivos oficiais que tratavam desse programa), considerou-se também todo o contexto político, social e econômico antes e depois a institucionalização do Fies enquanto Lei Federal, conforme sinalizou Saviani (1983, p. 134) ao dizer que “para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra

da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler as linhas; é necessário ler nas entrelinhas”. Ou seja, a análise documental só faz sentido quando analisada observando todas as variáveis ambientais: política, social, demográfica, econômica, ecológica, tecnológica e legal, principalmente pelo fato de que os interesses políticos acabam perpassando aos interesses sociais, embora o discurso reflita o contrário.

Dentre as características mais importantes da pesquisa documental nesse trabalho, além de ser amplamente utilizada nas ciências sociais, pode-se citar as seguintes, conforme Figura 4.

Figura 4 - Características da Pesquisa Documental

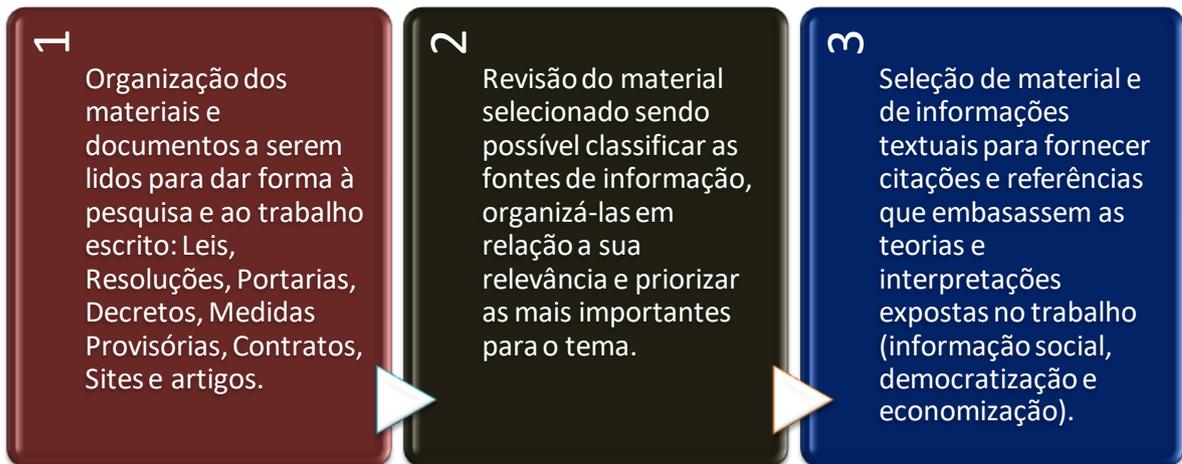


Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p. 122) como uma “fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Ela é aquela que se realiza para conhecer as informações sobre uma questão, e revela as teorias que tentam explicá-la, além de divulgar as linhas de pesquisa para o mundo. Nesse caso, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico e são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. Há de se ressaltar as descobertas históricas, as contradições

escondidas por trás de dizeres e discursos, a ascensão ou queda de grupos sociais, o desenvolvimento econômico, os aspectos políticos, enfim, o contexto cultural e social dos que viveram no período. Enfim, no caso do trabalho em tela, a pesquisa documental consistiu num intenso e amplo exame de diversos materiais, conforme apresentado, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, tendo as seguintes etapas destacadas na Figura 5.

Figura 5 - Etapas da Pesquisa Documental



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Percorrido o percurso da pesquisa documental, destacado na Figura 5, a análise dos dados foi realizada por meio das informações obtidas, contrapondo o discurso e a realidade sobre a disseminação da política do Fies enquanto política pública. Enfatiza-se que todo o material foi analisado quanto a sua autenticidade, credibilidade, representatividade e significado para o tema de pesquisa. Os dados coletados foram analisados qualitativamente com base na análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 47) abrange:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 47).

Para Minayo (2014, p. 304), a história mostra que “a Análise de Conteúdo clássica tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade”. No trabalho, procurou-se então respaldar em Saviani (1983), analisando as linhas e as entrelinhas, com atenção ao contexto social, econômico, político e cultural, visando, conforme destacado por Minayo (2014, p. 308), “ultrapassar o nível do bom senso

comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica entre a comunicação de documentos, biografias, entrevistas ou resultados de observação”.

No entanto, é importante destacar, conforme observado por Frey (2000) que para a análise das políticas públicas é necessário adaptar um conjunto de instrumentos de análise às particularidades das sociedades em desenvolvimento, principalmente em se tratando da sociedade brasileira que apresenta, ainda segundo o autor, uma democratização não consolidada.

Para Souza (2006, p. 26) políticas públicas podem ser definidas como um campo do conhecimento que busca “colocar o governo em ação”, ou seja, cabe ao Estado agir em prol dos cidadãos, principalmente aqueles que ocupam camadas sociais mais baixas; a esse respeito, para Chauí (2003) e Amaral (2003), quando esse Estado se coloca a serviços de interesses privados, as políticas públicas acabam tendo um caráter neoliberal.

Todavia, segundo Andrade (2019) neoliberalismo é um conceito polêmico e até mesmo impreciso e vem sendo debatido por autores tais como: Boas e Gans-Morse (2009), John Clarke (2008), (Peck, 2010), Venugopal (2015), Peck, Theodore e Brenner (2012), Davies (2014), Hilgers (2011) entre outros. No entanto, ainda de acordo com Andrade (2019, p. 218) “a discussão teórica sobre o neoliberalismo pode ser dividida em dois eixos. No primeiro, situam-se os trabalhos que procuram oferecer uma definição da “essência” ou dos traços centrais que caracterizam o fenômeno” já no segundo eixo “desloca-se o nível de análise para enfatizar as variações históricas e geográficas do processo”.

Andrade (2019) discute o neoliberalismo em relação às definições: *foucaultiana*, *marxista*, *bourdieusiana*, *weberiana*; todavia, de acordo com Davies (2014) “a certo ponto, o discurso neoliberal encontra questões morais que ele, ao menos em suas manifestações mais positivistas, é incapaz de compreender ou responder”. Nesse sentido, para Chauí (1999) o caráter neoliberal em políticas públicas remonta a década de 1970 onde o Estado procurou a estabilidade financeira por meio da redução dos gastos sociais atribuindo ao setor privado a sua responsabilidade, logo, de acordo com Boito Jr. (1999), o discurso neoliberal trata de evidenciar a superioridade do mercado em detrimento da ação estatal.

Nesse contexto, conforme abordado por Amaral (2003) houve consequência direta nos gastos destinados à educação, principalmente no nível superior, contudo, ainda de acordo com Amaral (2003, p. 57) “o Estado teve sua função na educação superior alterada, passando de agente direto de um processo integral a agente apenas regulador e controlador”, ou seja, inicia-se o campo para expansão e massificação do ensino superior, ocorrendo em maior escala na segunda década do século XXI. Ademais, essa sociedade capitalista e neoliberal acabou, pois, em fomentar desigualdades e as fazendo

permanecer, por mais que se tivesse o discurso da democratização. De fato, como observado por Coelho (2014, p. 174)

as escolas passaram a conviver com a precariedade das condições infraestruturais e humanas, impostas pela ausência da assunção de responsabilidade pelo município e ou estado, prática característica do projeto neoliberal, quando desloca as responsabilidades de um ente para outro, sem alocação de recursos financeiros necessários ao desenvolvimento das ações. Neste contexto, mais uma vez a comunidade escolar perde o protagonismo da ação, devido às insuficiências do Projeto (COELHO, 2014, p. 174).

Nessa narrativa, essa pesquisa, do ponto de vista dos objetivos, foi caracterizada ainda como sendo documental exploratória que, de acordo com Appolinário (2011, p. 75), “tem por objetivo aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, ou de um problema de pesquisa ainda não perfeitamente delineado”. Nesse trabalho o objetivo foi explorar a validade da hipótese de pesquisa e compreender a complexidade do problema ao encontrar contradições informacionais por meio do discurso de popularização da educação, elegendo como foco as categorias de democratização e economização. Isso foi possível por meio da elaboração, sistematização e consolidação em quadro-síntese (Quadro 3) denominado: Contradições Informacionais (Discurso x Realidade da Execução do Fies), quando se analisou a política pública do Fies sob a ótica do Governo Federal, as IES’s Privadas e os Estudantes.

Quadro 3 - Contradições Informacionais (Discurso x Realidade da Execução do Fies)

Governo Federal (Financiador)	
IES’s Privadas (Contratadas)	
Estudantes (Contratantes)	
(discurso-prescrito)	(prática-realidade)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Ainda por meio da interpretação das informações que compuseram o Quadro 3, foi possível contrapor: a democratização e a economização da educação; a oferta de vagas, o financiamento e o acesso ao ensino superior e o enriquecimento das instituições privadas; a empregabilidade e o endividamento do estudante, atendendo, portanto, aos objetivos específicos de:

- (4) caracterizar as estratégias de financiamento do ensino superior e a relação entre poder e Estado;
- (5) identificar as estratégias para liberação, controle e a disseminação da informação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies);

- (6) compreender a simetria e assimetria do fluxo de informação entre Governo Federal, as IES's Privadas e os alunos;
- (7) analisar as implicações da popularização do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e suas interlocuções como instrumento de democratização e acesso ao ensino superior bem como elemento de privilégio do capital.

A pesquisa teve ainda a concepção descritiva e explicativa onde foram descritas e explicadas características do Fies e os reais interesses dos Grupos Educacionais e do Governo Federal, evidenciando a economização da educação. Conforme argumenta Appolinário (2011, p. 147), na pesquisa descritiva o pesquisador se limita a “descrever o fenômeno observado, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas”. Já a pesquisa explicativa, segundo Appolinário (2011), é aquela que aprofunda o conhecimento de uma dada realidade e, a partir daí, buscam-se os métodos experimentais que explicam a razão e os motivos dos fenômenos. Ressalta-se que para Leopardi (2002, p. 119), a pesquisa aplicada visa a resolver ou contribuir com os problemas práticos, buscando soluções para problemas concretos. Na presente pesquisa, a partir dos estudos teóricos realizados por meio da evolução da educação no ensino superior a partir da década de 1960, detectou-se a necessidade de entender as reais razões que levaram os governos a investir na popularização do ensino superior por meio de financiamentos federais para Instituições Privadas ao invés de investir na melhoria, quantidade e qualidade das IES's Públicas.

Por fim, a pesquisa, do ponto de vista de sua natureza, foi aplicada uma vez que se analisou a política do Fies expondo a prática/realidade (economy) com o discurso (democratização da educação). Há de se ressaltar que pesquisa aplicada, segundo Appolinário (2011, p. 146), é realizada com o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”, logo, o problema de pesquisa emergiu, assim, o contexto profissional no qual o pesquisador fez e ainda faz parte.

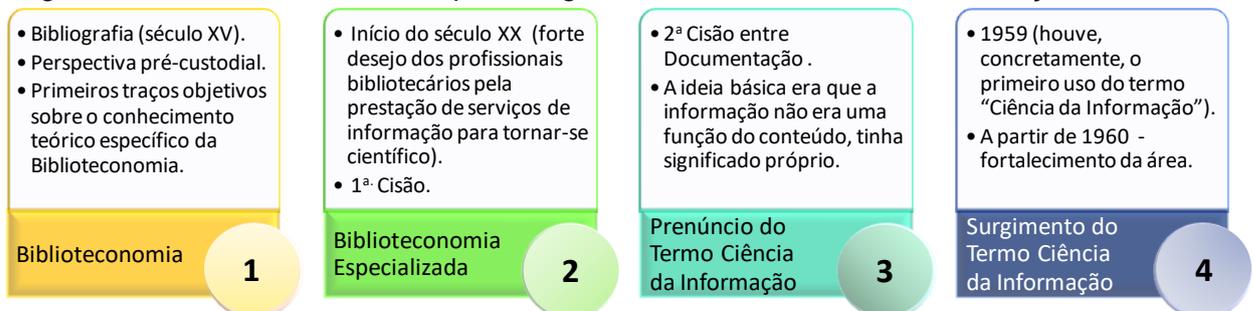
3 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Em razão das questões que aventam o contexto atual (econômicas, políticas e sociais) torna-se necessário entender o momento que vem sendo vivenciado pela sociedade, principalmente nas duas primeiras décadas do século XXI, e explicar os fenômenos e impactos sociais e sua relação com os fluxos informacionais nesse período. Assim, esse capítulo traz uma discussão em seu objeto de estudo a questão educacional – política pública do Fies – com enfoque a partir da área de Ciência da Informação, tendo como prisma da pesquisa a perspectiva da informação social, dentro de uma abordagem qualitativa mas incorpora também a análise quantitativa de dados históricos sobre a economia: taxa de desemprego, renda, taxa de inflação, Produto Interno Bruto (PIB); além de dados sobre a educação no ensino superior: número de IES's (Públicas e Privadas), número de matriculados (ingressantes) e concluintes, programas sociais e de financiamento, endividamento, taxas de evasão, entre outros. Os dados consolidados são elementos essenciais para compreender a simetria ou assimetria das informações, buscando identificar a eficácia ou não das políticas públicas no que se refere ao processo de economização da educação.

3.1 Ciência da Informação: surgimento do termo

Para compreensão da importância do objeto informação no contexto do Fies enquanto política pública se faz oportuno entender o surgimento da Ciência da Informação enquanto área que, de acordo com Araújo (2018), é o resultado da confluência de quatro momentos principais, conforme destacado pela Figura 6: (1) Biblioteconomia; (2) Biblioteconomia Especializada; (3) Prenúncio do Termo Ciência da Informação; (4) Surgimento do Termo Ciência da Informação.

Figura 6 - Confluência de fatores para surgimento da área Ciência da Informação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 (adaptado de Araújo, 2018).

Vale ressaltar, no entanto, que o entendimento do surgimento do Termo “Ciência da Informação” adotado nesse trabalho não é unanimidade na área da Ciência da Informação; não obstante, considera-se na tese que, de acordo com Araújo (2003), foi no ano de 1959 que houve, concretamente, o primeiro uso do termo “Ciência da Informação”. Já na década de 1960, período pós-guerra, ocorreram com frequência os primeiros conceitos, definições e debates acerca da origem da Ciência da Informação e, conseqüentemente, um aprofundamento na concepção teórica, por meio de estudos dos pensadores e idealizadores. Ainda segundo Araújo (2003) a Ciência da Informação tem um fundamento na Ciência Moderna, influenciada pelo empirismo, os aspectos quantitativos e matemáticos e, paralelamente, do surgimento de sistemas de informação informatizados para atender, principalmente, às necessidades da indústria. No entanto, não se pode deixar de mencionar, segundo Pinheiro e Loureiro (1995, p. 43) que alguns autores dão ênfase ao fato da Ciência da Informação se relacionar de forma interdisciplinar com “a biblioteconomia da qual a ciência da informação incorpora técnicas, ou com a informática, na qual vai buscar as tecnologias de informação” que de fato, passam a evoluir a partir da década de 1950, com o surgimento de sistemas de informação informatizados para atender aos padrões econômicos e de produtividade da indústria.

Conforme destacado por Araújo (2003, p. 22), na década de 1960, portanto, a Ciência da Informação se fortalece por meio da “*Georgia Institute of Technology* em 1962, o Relatório *Weinberg* em 1963, o trabalho de Informática, de Mikhailov, em 1966, o estudo de Rees e Saracevic em 1967 e, por fim, a clássica definição de Borko presente em *Information Science: what is it?*, de 1968”.

Para Araújo (2018, p. 50) o fenômeno de consolidação da área na década de 1960 teve como fundamentos:

a Teoria Matemática da Comunicação de Shannon e Weaver e a Teoria Sistêmica, em torno de uma determinada compreensão do fenômeno informacional numa lógica transmissiva (problemática do transporte, da transferência) e matemática (como probabilidade, dando centralidade à noção de “recuperação da informação”) e sistêmica – com a identificação dos elementos do processo informacional e do inter-relacionamento deles em mecanismos de entrada (documentos), processamento (tratamento/recuperação) e saída (busca pelos usuários). A consequência mais importante da adoção da teoria matemática como modelo, pela ciência da informação, foi a desconsideração dos aspectos semânticos e pragmáticos dos processos comunicativos, atendo-se, a área (assim como a teoria) apenas aos aspectos técnicos, isto é, físicos, do transporte ou transferência de mensagens entre sujeitos (ARAÚJO, 2018, p. 50).

Percebe-se, porém, que o surgimento do termo Ciência da Informação e, o foco em suas origens e fundamentação teórica, acontece no mesmo período em que a indústria, muito influenciada pela necessidade de reestruturação dos países destruídos pela guerra,

demandava atenção para os processos produtivos e utilização de sistemas de informação informatizados que surgiram exatamente na década de 1960, como o caso do *Manufacturing Requirements Planning* (MRP), na tradução, Planejamento das Necessidades de Materiais. Nesse sentido, percebe-se, desta forma, um período marcado pela ascensão dos métodos quantitativos e valorização da informação como forma de aumento da produtividade das empresas (SANTOS, 2003).

Ademais, de acordo com Le Coadic (2004, p. 6)

com o advento da eletrônica (que se traduziu na transição dos suportes materiais para suportes imateriais), seguido da informática e do desenvolvimento da comunicação de informações à distância (telecomunicações) só fizeram reforçar essas tendências. De multiplexação, amplificação e armazenamento de enormes volumes de informações ocorrem sem essas e, às vezes, nos fazem duvidar da cordialidade da nova sociedade da informação (LE COADIC, 2004, p. 6).

Diante ao percurso evolutivo da área de Ciência da Informação cita-se Saracevic (1996, p. 42) ao reforçar que

três são as características gerais que constituem a razão da existência e da evolução da CI; outros campos compartilham-nas. Primeira, a CI é, por natureza, interdisciplinar, embora suas relações com outras disciplinas estejam mudando. A evolução interdisciplinar está longe de ser completada. Segunda, a CI está inexoravelmente ligada à tecnologia da informação. O imperativo tecnológico determina a CI, como ocorre também em outros campos. Em sentido amplo, o imperativo tecnológico está impondo a transformação da sociedade moderna em sociedade da informação, era da informação ou sociedade pós-industrial. Terceira, a CI é, juntamente com muitas outras disciplinas, uma participante ativa e deliberada na evolução da sociedade da informação. A CI teve e tem um importante papel a desempenhar por sua forte dimensão social e humana, que ultrapassa a tecnologia (SARACEVIC, 1996, p. 42).

Ainda segundo Saracevic (1996, p. 42) são essas características ou razões apresentadas que acabam por consolidar um modelo que pode ser usado para compreender o passado, ou seja, como ocorreu a evolução até o surgimento do termo, o presente e o futuro da Ciência da Informação.

3.2 A Ciência da Informação após a década de 1960

Na década de 1960, logo após a formalização da área de Ciência da Informação, cabe destacar o que diz Borko (1968), de acordo com Saracevic (1996, p. 45-46):

CI é a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e uso. A CI está ligada ao corpo de conhecimentos relativos à origem, coleta, organização, estocagem, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso de informação. Ela tem tanto um componente de ciência pura, através da pesquisa dos fundamentos, sem atentar para sua aplicação, quanto um

componente de ciência aplicada, ao desenvolver produtos e serviços (SARACEVIC, 1996, p. 45-46).

Analisando a citação de Borko (1968), é possível identificar que a Ciência da Informação se apresenta com um enfoque puramente técnico, quantitativo, uma vez que a base para a sua consolidação enquanto área, embora tenha o caráter social enraizado desde os primeiros estudos sobre a bibliografia, fosse os fundamentos matemáticos e o foco na aplicação e nos resultados. Por sua vez, Saracevic (1996, p. 46) cita Goffman (1970) para elucidar uma mudança na visão da interpretação da Ciência da Informação e sua convergência para uma Ciência Social, ainda que considerasse a importância das tecnologias nos fluxos informacionais. Conforme Saracevic (1996, p. 46):

o objetivo da disciplina CI deve ser o de estabelecer um enfoque científico homogêneo para estudo dos vários fenômenos que cercam a noção de informação, sejam eles encontrados nos processos biológicos, na existência humana ou nas máquinas... Conseqüentemente, o assunto deve estar ligado ao estabelecimento de um conjunto de princípios fundamentais que direcionam o comportamento em todo processo de comunicação e seus sistemas de informação associados... (A tarefa da CI) é o estudo das propriedades dos processos de comunicação que devem ser traduzidos no desenho de um sistema de informação apropriado para uma dada situação física (SARACEVIC, 1996, p. 46).

Nesse sentido, observa-se que a Ciência da Informação até o final da década de 1970 e 1980 passou a incorporar os padrões de uma ciência pós-moderna evoluindo para o seu enfoque contemporâneo, conforme observado por Saracevic (1996, p. 47) que diz:

a CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO é um campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais (SARACEVIC, 1996, p. 47).

Contudo, desde o surgimento do termo, na década de 1950, a Ciência da Informação pode ser vista ainda como uma Ciência Interdisciplinar, seja por abordar a própria concepção do significado da informação, em toda a sua complexidade (fluxo informacional ou relação sujeito e processo informacional), seja pela forma de contribuir na resolução dos problemas complexos gerados por ela, que demandavam soluções multidisciplinares e, conseqüentemente, uma variedade de formação de pessoas. De acordo com Le Coadic, (2004, p. 20), “a interdisciplinaridade traduz-se por uma colaboração entre diversas disciplinas, que leva a interações, isto é, uma certa reciprocidade nas trocas, de modo que haja, em suma, enriquecimento mútuo. A forma mais simples de ligação é o isomorfismo, a analogia”, ainda segundo Le Coadic, (2004, p. 20)

a ciência da informação é uma das novas interdisciplinas, um desses novos campos de conhecimento onde colaboram entre si, principalmente:

psicologia, linguística, sociologia, informática, matemática, lógica, estatística, eletrônica, economia, direito, filosofia, política e telecomunicações (LE COADIC, 2004, p. 20).

Em continuidade, Saracevic (1996, p. 48) chama a atenção para quatro campos da concepção interdisciplinar da Ciência da Informação: (1) a Biblioteconomia (que abriu o caminho para a consolidação do campo, nos Estados Unidos, no início do século XX); (2) a Ciência da Computação (responsável pela evolução do aporte tecnológico aos processos informacionais); (3) a Ciência Cognitiva (encabeçando o movimento contemporâneo sobre a importância do conhecimento), e; (4) a comunicação (foco na comunicação humana, na prática profissional e nos interesses comerciais/empresariais).

Na década de 1970, o aumento de produtividade nas empresas abriu espaço para a valorização da qualidade tanto dos produtos quanto dos processos uma vez que o cliente passou a ser o determinante na escolha e na competitividade do mercado, os sistemas de informação evoluíram, englobando outras áreas da indústria além das áreas focadas na produção. Ganhou força nesse período a recente Engenharia de Produção (criada em 1958), com um foco mais humanizado do que as outras Engenharias tidas como técnicas (Civil, Mecânica, Elétrica, Química).

De fato, como destacado por Le Coadic, (2004, p. 17), a sociedade da informação necessitava, dentre outros, de uma ciência que estudasse as propriedades da informação e, também, os processos de sua construção, comunicação e uso, sob a tríplice influência do:

desenvolvimento da produção e das necessidades de informações (desenvolvimento das atividades científicas, desenvolvimento de uma cultura científica e técnica de massa, demanda de informações); advento do novo setor das indústrias da informação (produtores e servidores de bancos de informações, satélites e redes de telecomunicações, sítios e portais da internet, grandes museus e bibliotecas (as catedrais do século XX), turismo cultural); e com o advento das tecnologias eletrônicas (analógicas ou digitais) fotônicas da informação (microcomputadores, quiosques interativos, discos laser, fibras ópticas, dispositivos multimídias, videodiscos, informática de gestão de acervos, etc.), as bibliotecas, centros de documentação, museus e instituições culturais, em geral, não podem mais ser apenas dispositivos de livros, documentos, objetos e artefatos (LE COADIC, 2004, p. 17).

No que tange à Ciência da Informação, segundo Cardoso (1996), o usuário foi incorporado ao contexto da informação e, com isto, mudou-se o foco: sai de um contexto, influenciado pelas ciências empíricas, de acordo com Araújo (2003, p. 22), e entra em um contexto das ciências sociais, com os seus métodos e suas práticas, compondo assim uma chamada ciência emergente.

Para Le Coadic (2004, p. 17) “toda ciência é uma atividade social determinada por condições históricas e socioeconômicas” assim sendo, segundo Araújo (2003, p. 22) foi na década de 1970 que a Ciência da Informação se inscreveu nas Ciências Sociais, recebendo

um traço e promovendo a sua inscrição efetiva nessa ciência, não obstante, o mesmo autor esclarece que embora se possa referir nesse período aos fundamentos sociais da informação, contudo:

uma questão relevante é: De qual ramo das ciências sociais a ciência da informação se aproxima no primeiro momento? Que teorias sociais, conceitos e métodos alimentam a ciência da informação em sua inscrição nas ciências sociais? E como se dá a evolução dessa inserção? Para que se possa responder a essas perguntas, elaboramos, a seguir, um sucinto panorama da evolução teórica das ciências sociais (ARAÚJO, 2003, p. 22).

Enfatiza-se ainda que, segundo Araújo (2018) até o final da década de 1970, em virtude de distintas realidades empíricas e diferentes questões (problemas relacionados a meios de transporte, aumento de produtividade e qualidade na indústria, fluxo informacional, base de dados, recuperação da informação, sistemas de informação informatizados) foram originadas algumas subáreas que passaram a estruturar a Ciência da Informação, tais como: estudo da informação científica e tecnológica (enfoque no acesso às informações, resultados de pesquisas, documentos etc); representação da informação (recuperação da informação, sistemas de classificação); usuários da informação (fluxos de informação, hábitos informacionais dos cientistas); gestão da informação (eficiência e eficácia de recursos informacionais).

A Ciência da Informação, portanto, é uma Ciência Social porque, segundo Le Coadic (2004, p.19), preocupa-se em esclarecer “um problema social concreto, o da informação, e voltada para o ser social que procura informação, situa-se no campo das ciências sociais (das ciências do homem e da sociedade; que são o meio principal de acesso a uma compreensão do social e do cultural”.

No entanto, vale ressaltar que, de acordo com Reis; Silva (2022, p. 5), o paradigma social

emerge em um quadro histórico político no qual os instrumentos para apreender a realidade tornaram-se insuficientes para abarcar as problemáticas que se apresentavam; há nesse momento, mudanças significativas na sociedade e nos processos tecnológicos que exigem ampliar não só o olhar, mas também os instrumentos de apropriação desse novo contexto (REIS; SILVA, 2022, p. 5).

Assim, os autores sugerem que mudanças macrossociais acabam, pois, por reverberar e refletir na sociedade brasileira.

Da década de 1970 até a década de 1990, a Ciência da Informação enquanto Ciência Social passou a dialogar com diferentes setores (educação, saúde, política, economia). No Brasil, principalmente no campo político, ocorreu: (1) troca do regime militar para o regime democrático; (2) intensificação de crises econômicas; (3) troca de moeda; (4) intensificação de movimentos sociais; e, (5) tentativa de democratização da educação por

meio de financiamento estudantil. A propósito, Saracevic (1996, p.43) e Wersig; Neveling (1975) apontaram que

a CI desenvolveu-se historicamente porque os problemas informacionais modificaram completamente sua relevância para a sociedade ou, em suas palavras, "atualmente, transmitir o conhecimento para aqueles que dele necessitam é uma responsabilidade social, e essa responsabilidade social parece ser o verdadeiro fundamento da CI". Problemas informacionais existem há longo tempo, sempre estiveram mais ou menos presentes, mas sua importância real ou percebida mudou e essa mudança foi responsável pelo surgimento da CI, e não apenas dela (SARACEVIC (1996, p. 43).

Corroborando com essa ideia, Le Coadic, (2004, p.20) acrescenta que

da prática de organização a ciência da informação tornou-se uma ciência social rigorosa, sob o efeito de uma demanda social crescente e de novos desafios sociais e grandes avanços econômicos. Os estudos científicos, feitos no início por pesquisadores de fora da área e da profissão, como os de psicologia, sociologia, economia, informática e telecomunicações contribuíram muito para essa cientificação (LE COADIC, 2004, p. 20).

Contudo, durante as décadas de 1970 a 1990, de acordo com Araújo (2003), a Ciência da Informação continuou ainda com o traço de uma ciência moderna, incorporando princípios das Ciências Sociais em seus três modelos: (1) positivista e funcionalista; (2) marxista; (3) enfoques microssociológicos e interpretativos. Percebe-se nesse período mudanças no modo de viver e pensar, queda das metanarrativas, pulverização do poder, desconfiança da razão, incorporação de tecnologias no cotidiano da indústria e no ambiente familiar, globalização e fundamentalismo e a ciência assumindo um papel de dominação e exclusão, com o uso do poder para objetivos individuais.

Assim, quando se trata da democratização da educação as percepções e perspectivas das pessoas sobre um fenômeno são moldadas e influenciadas pelas dimensões familiar, emocional, psicológica, social, cultural, política e econômica de seu entorno, sendo importante levar em conta os fatores acima mencionados e o contexto em que certo fenômeno ocorre.

De fato, ao abordar o tema democratização é importante salientar a definição de democracia que, de acordo Bobbio (1986), é uma sociedade "caracterizada por um conjunto de regras (primárias e fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos". Assim, vale lembrar que, conforme destacado por Saviani (1983), existe a necessidade de se analisar as linhas e as entrelinhas, com atenção ao contexto social, econômico, político e cultural, com o objetivo, conforme Minayo (2014, p. 308), de "ultrapassar o nível do bom senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica entre a comunicação de documentos, biografias, entrevistas ou resultados de observação". Na democracia a organização da vida social baseia-se no respeito aos direitos dos outros e na possibilidade de participação de

todas as pessoas nas tomadas de decisão, assim, democratizar a educação significa diminuir as desigualdades sociais de forma que o cidadão possa tomar decisão, ancorado em conhecimentos adquiridos no meio acadêmico.

Todavia, no ambiente democrático que havia durante os anos 2000 a 2014, foram consideradas as relações de poder existentes entre os atores envolvidos no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), principalmente o estudante, assim, observou-se que os conflitos sociais poderiam ser entendidos por meio da simetria e assimetria do fluxo informacional. De certo, a instabilidade dos fatos sociais são reflexos de movimentos históricos na década de 1980 e 1990 no campo político (transição do regime militar para o regime democrático) e econômico (Plano Cruzado, Plano Bresser, Plano Verão, Plano Real) e o privilégio do capital frente ao social, com o fortalecimento de grandes grupos ou blocos econômicos, principalmente no campo da educação. Ressalta-se, portanto, que as experiências dos cidadãos são moldadas pelas interações com grupos sociais e a sociedade como um todo, sendo que os padrões culturais e as forças sociais pressionam as pessoas a escolherem uma opção em detrimento de outra, mesmo em um governo democrático.

3.3 Inserção da Ciência da Informação nas Ciências Sociais: delimitação do campo de pesquisa

A Ciência da Informação embora seja um importante domínio da Ciência Aplicada, está intimamente ligada a tantos domínios e disciplinas, como Humanidades, Ciências Sociais, Engenharia, Estudos Tecnológicos e Administração entre outros. É uma Ciência interdisciplinar preocupada principalmente com a coleta, classificação, manipulação, armazenamento, recuperação e disseminação de informações.

Essa mesma Ciência estuda a aplicação e o uso do conhecimento nas organizações e a interação entre pessoas, organizações e sistemas de informação. Na verdade, é um campo amplo e interdisciplinar, incorporando não apenas aspectos da ciência da computação, mas também biblioteconomia, ciências cognitivas e sociais. É uma ciência social aplicada que investiga os problemas, questões e casos relacionados ao fenômeno info-comunicacional perceptível e cognoscível (que pode ser conhecido) por meio da confirmação, ou não, das propriedades inerentes à gênese, ao fluxo, à organização e ao comportamento informacional.

Para Borko (1968) a Ciência da Informação pode ser definida como uma disciplina que busca investigar as propriedades e o comportamento da informação, assim como as forças que governam seu fluxo e processamento de forma a otimizar sua acessibilidade e uso. Ainda segundo o autor, a CI refere-se ao corpo de conhecimento referente à produção, coleta, compilação, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão,

processamento e uso da informação, assim, a Biblioteconomia e Documentação são aspectos aplicados da Ciência da Informação.

Para Goffman (1970), o objetivo da Ciência da Informação é estabelecer uma abordagem científica unificada para estudar os vários fenômenos que envolvem a noção de informação; tais características são encontradas em processos biológicos na existência humana ou em máquinas criadas por seres humanos. Contudo, para Borko (1968) a CI é uma Ciência interdisciplinar e relacionada a vários campos derivados como matemática, logística, lingüística, psicologia, informática, operações de busca, artes gráficas, comunicações, biblioteconomia, gestão e outras áreas similares. Todavia, a Ciência da Informação tem tanto um componente da ciência pura, que investiga o assunto sem levar em consideração sua aplicação, como um componente da ciência aplicada, que desenvolve serviços e produtos.

De acordo com Pinheiro e Loureiro (1995) e Cardoso (1996) a Ciência da Informação é uma Ciência nova e criada a partir da década de 1960. É, na verdade, uma disciplina de disciplinas, advinda do assunto que lida com informação, serviços de informação, atividades de informação e informação digital. Ela sempre foi uma Ciência Social por sempre estar relacionada às interações sociais, culturais, políticas e econômicas (desde os primórdios do surgimento da bibliografia). O seu caráter interdisciplinar evidenciase no século XX, ao se aproximar da Ciência da Computação, Engenharias, Física, Matemática, o que acabou balizando o surgimento do termo Ciência da Informação, em 1959, em meio a um ambiente político-econômico turbulento (Guerras Mundiais). Por fim, de acordo com Araújo (2018), passou a ser uma Ciência pós-moderna (contemporânea), a partir da incorporação do conhecimento no contexto informacional.

A Ciência da Informação tem suas raízes na bifurcação da Documentação/Bibliografia e da *Information Retrieval* (Recuperação da Informação). Ela é uma Ciência Social cujo objeto é a informação, tendo início no campo da informação científica e tecnológica, passando a atuar também com a informação para fins educacionais, sociais e culturais. Assim, de acordo com Araújo (2003, p. 26), é por meio da aproximação com um terceiro modelo das Ciências Sociais, os enfoques microssociológicos e interpretativos, “que a ciência da informação vai conhecer uma reformulação mais profunda de seus pressupostos, que vai alterar, sobretudo o significado do que é entendido como “informação”.

Araújo (2018, p. 64) destaca também que a compreensão dos fenômenos informacionais evidencia, cada vez mais, a sua complexidade “apontando para certo esgotamento tanto do modelo explicativo fisicista hegemônico da década de 1960 quanto de sua continuidade via modelo cognitivo”.

Antes de destacar, no entanto, o objeto de estudo “a informação”, é importante situar as 6 (seis) subáreas da Ciência da Informação, que de acordo com Araújo (2018), citando Borko (1968) e Saracevic (1970) são como os referenciais dos modelos que as sustentam: (1) estudo da informação científica (movimento de acesso à informação e explosão informacional); (2) representação da informação (foco na linguagem e sistemas de classificação); (3) usuários da informação (padrões comportamentais); (4) gestão da informação (eficiência e eficácia de recursos organizacionais); (5) economia ou democratização da informação (política de informação – área de estudo desse trabalho); (6) estudos métricos da informação (contexto técnico e estatístico).

Segundo Araújo (2018, p. 53) em todas as seis subáreas é possível verificar

três grandes ideias centrais, que vinham desde os fatores que deram origem à ciência da informação: a ideia de que a problemática informacional é essencialmente uma questão de transporte, transferência de dados; de que a dinâmica mais importante é a busca da informação e a sua entrega aos sujeitos; e de que os documentos circulam em sistemas (sistemas de informação) os quais podem ser mapeados em termos de funções e papéis dentro a sua própria lógica de funcionamento (ARAÚJO, 2018, p. 53).

A Ciência da Informação, sendo uma área relativamente nova, ao longo da história trouxe para o meio acadêmico um amplo e rico campo de discussão acerca de suas origens, aproximações, paradigmas, pensadores e idealizadores. Sendo assim, Araújo (2017), em seu trabalho intitulado “Teorias e tendências contemporâneas da Ciência da Informação” parte de dois momentos importantes na discussão sobre os modelos que fundamentam os estudos da informação, enquanto objeto, desenvolvidos pela Ciência da Informação. No primeiro momento Araújo (2017) apresenta treze teorias ou perspectivas distintas e contemporâneas no campo da Ciência da Informação e, em um segundo momento, destaca o trabalho de Capurro (2003) que apresenta três principais modelos de estudo da informação desenvolvidos pela Ciência da Informação: (1) físico; (2) cognitivo; e, (3) sócio cultural, compilados de ideias e propostas de autores dos EUA, Portugal, México, Dinamarca, Portugal, Canadá.

Os modelos apresentados por Capurro (2003) são espelhos dos modelos/paradigmas das Ciências Sociais, já apresentados anteriormente, sendo necessário, portanto, os seus detalhamentos.

No modelo físico, o fenômeno é objetivo e independe dos sujeitos, assim, de acordo com Araújo (2017) a informação é vinculada ao sinal, emissor, receptor, transporte, ou seja, com um traço de logística e foco no fluxo, próximo, portanto, à Ciência da Computação, Engenharias e Física, onde o empirismo e o quantitativo são os aspectos mais importantes na análise. No modelo cognitivo ou semântico, a informação assume um papel subjetivo, a realidade independe do sujeito e o conhecimento (tácito ou explícito) é condicionante da

informação. Ainda segundo Araújo (2017, p. 26) informação é igual a “dado, conhecimento, processamento, indivíduo, pessoa, lacuna, preenchimento, modificação, alteração, significado”. Para o autor, a inspiração filosófica para esse segundo modelo vem do filósofo Karl Raimund Popper ⁴que considerava que o conhecimento humano procede de seus problemas e de suas tentativas de resolvê-los. Essas tentativas envolvem a formulação de teorias que devem ir além do conhecimento existente e, portanto, requerem um salto da imaginação, por essa razão, Popper dá ênfase especial ao papel desempenhado pela imaginação criativa independente na formulação da teoria.

Por fim, o terceiro modelo, de acordo com Araújo (2017), é o sociocultural, sendo esse intersubjetivo, onde o coletivo faz parte do fenômeno. Parte-se então de uma visão sistêmica da informação em que todos os atores são diretamente ligados, relacionados e construtivos e são parte ou resultado de interações entre variáveis social, cultural, demográfica, política, econômica, tecnológica, ambiental. Esse modelo se respalda na chamada “virada sociológica na Ciência da Informação” de Cronin (2008) e Buckland (2012, pág.1) que escreveu: “a ciência da informação é [...] uma forma de engajamento cultural”. Esses dois autores dão, portanto, indicações e pontos de vista sobre evidências de mudança social e cultural no campo.

Araújo (2017, p. 27) sustenta que “essas sistematizações da ciência da informação a partir de três modelos ou formas de estudo podem ser utilizadas como parâmetro para a caracterização das teorias e perspectivas que compõem a ciência da informação”. O autor chega à conclusão que a Ciência da Informação, sob o enfoque da informação, possui três modelos: físico, cognitivo e social ou sociocultural, onde os dois primeiros se tornam limitados e objetivos, enquanto o terceiro, sendo coletivo e sistêmico acaba, por explicar o fenômeno informacional e por expandir o entendimento sobre o conceito de informação na atualidade.

Conquanto, percebe-se na atualidade uma aproximação da Ciência da Informação do modelo físico, não como forma única de explicação, mas como base quantitativa para dar subsídios e fundamentação ao contexto sociocultural; tal fato se dá porque a velocidade como ocorre os fluxos informacionais, respaldados pela evolução das tecnologias de informação (sistemas de informação, *internet*) acabam por pressionar o diálogo entre as áreas e a precisão dos resultados. Os processos são imprevisíveis, mudam e dependem das relações entre sujeitos e objetos e o fato dos dados quantitativos serem levados em

⁴ Karl Popper (1902-1994) foi um filósofo que nasceu em Viena, Áustria. Se dedicou ao pensamento do racionalismo crítico e formulou o Método Hipotético Dedutivo, se tornando um dos maiores pensadores da filosofia contemporânea. Fonte: <https://revistas.usp.br>

consideração não tira a importância do ponto de vista do observador, das interações sociais e do contexto.

Vale ressaltar que, de acordo com Araújo (2018), a Ciência da Informação ainda não atingiu um estágio de desenvolvimento em que se baseia em uma base teórica e metodológica suficientemente sólida, ela ainda está procurando por sua identidade e de acordo com Vakkari e Cronin (1992) esta é uma das razões que seus representantes tem dificuldade de demonstrar que estão buscando algo realmente diferente da Ciência da Computação. Não obstante, de acordo com Wersig (1993) a Ciência da Informação não é impulsionada pela busca de respostas irrefutáveis a respeito do funcionamento do mundo, ou seja, que não podem ser contestadas, mas sim pela necessidade do ser humano em compreender profundamente os problemas e buscar soluções para resolvê-los ou até mesmo saber conviver com os mesmos.

3.4 Informação, poder e Informação Social

Além das 6 (seis) subáreas destacadas anteriormente, que são como os referenciais dos modelos que sustentam a Ciência da Informação, Araújo (2018) observa que a CI pode ser compreendida no que se refere à seis dimensões do conceito de informação: (1) conhecimento – que não é cumulativo e depende de um tensionamento entre o sujeito e o objeto, ou seja, a realidade difere-se do planejado; (2) interação do sujeito – que interfere no meio onde vive (noção de práxis); (3) o fenômeno da informação é coletivo; (4) participação - o sujeito desempenha ações no processo informacional; (5) construção – a informação é o caminho para a construção da cultura e memória coletiva; (6) informação depende do contexto.

A interpretação ou confluência das dimensões, ainda de acordo com Araújo (2018, p. 64), culmina-se na seguinte definição:

a informação, assim, não é algo que se transporta e sim algo que constrói a realidade; ela não é a entrega de algo de um emissor para um receptor, ela produz “efeitos”, é uma forma de ação no mundo – ela precisa, portanto, necessariamente ser compreendida em seus vínculos com dimensões social, cultural, política e econômica (ARAÚJO, 2018, p. 64).

Observa-se, portanto, nessa conceituação de Araújo (2018), que a informação não pode ser vista somente como um campo quantitativo, exato, que se aproxima de um modelo positivista, ela deve ser compreendida conforme um contexto, observando as questões sociais, demográficas, culturais, econômicas, políticas, tecnológicas e ambientais; nesse sentido, a neutralidade ou a intencionalidade ao qual o sujeito e o objeto estão situados é quem define a dimensão da informação. A informação, portanto, só faz sentido de acordo com o meio ao qual está inserida, podendo ser interpretada por meio de sua apropriação e

posse e de acordo com os interesses do sujeito. Assim sendo, Araújo (2018) observa ainda que a compreensão dos fenômenos Informacionais (coletivismo, construtivismo, movimentos sociais e culturais etc) caracterizam uma chamada virada sociológica que, se não é, pois, a criação de uma nova área ou um novo modelo, acaba por ampliar a Ciência da Informação e, conseqüentemente, o seu caráter interdisciplinar.

Nesse sentido, para Cunha (2011, p. 21)

inegavelmente, a informação sempre esteve presente ao longo da história humana, ganhando feições e características distintas no contexto de cada sociedade. Concretamente, pode-se inferir que buscar e organizar conhecimento têm sido uma preocupação central para as sociedades, pois ele sempre foi e ainda é um instrumento de poder e controle (CUNHA, 2011, p. 21).

A palavra “informação” tem sido usada com tanta frequência que passou a dominar o discurso como observado por Dias e Pires (2003). No entanto, a primeira restrição nesse trabalho é limitar o uso de “informação” à sua associação tradicional com conhecer e aprender. Isso diferencia o escopo de outros campos importantes que também usaram o nome “Ciência da Informação”: uma é a Ciência da Computação, preocupada com a teoria e aplicação de algoritmos; outra, preocupada com a entropia, probabilidade, teoria da informação de Shannon; Weaver (1949), às vezes é chamada de “física da informação”. A palavra “informação” é usada, é claro, em Tecnologia de Informação (TI) ou Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), mas em grande parte restritas na prática ao uso da eletrônica para comunicação e computação, podendo ainda ser utilizadas em outras áreas, não consideradas também nesse estudo.

Ao invés de dissertar sobre as diferentes formas e uso da palavra informação, preocupa-se nesta pesquisa com aquelas áreas geralmente entendidas como estando no escopo da Biblioteconomia e Ciência da Informação, além dos interesses da Sociedade Americana de Ciência da Informação e Tecnologia.

A Ciência da Informação, em seu caráter interdisciplinar, tem como objeto, como destacado por Le Coadic (1996), o estudo das propriedades gerais da informação (sua natureza, a *genese* e os efeitos), nesse sentido, buscando identificar o papel da informação no ensino, é necessário entender as relações de poder e de informação como forma de democratização ou economização da educação e a informação como um poder social, ou seja, as relações sociais que perpassam a realidade e, assim, a pesquisa se fundamenta e tem como eixo norteador a informação social.

Na verdade, como destacado por Wilke (2009, p. 2) “é sugestivo o fato de hoje estar se tornando (quase) impossível avaliar a sociedade contemporânea sem tocar em alguma relação social em que a informação não esteja presente”; o autor ainda acrescenta

que a informação enquanto objeto “adquiriu visibilidade constituindo-se como objeto de conhecimento e também como motivo explícito de disputas entre as classes sociais”. Nesse sentido, a informação, em toda a sua magnitude, está relacionada às relações de poder, estabelecidos os limites e embates entre as classes, as lutas (internas e externas) que as direciona e fundamenta.

Pode-se dizer, portanto, que o poder e a informação sempre tiveram presentes no desenvolvimento da humanidade. Os líderes políticos e religiosos sempre fizeram uso da informação para impor ideias e legitimar e divulgar o poder, seja por meio do uso de forças ou por meio de coações ou doutrinas de submissão e respeito. O mundo presenciou inúmeras guerras, conflitos sociais, declínio e ascensão de impérios, conceitos teóricos de conspiração, de ideologias e de conhecimento científico. As grandes batalhas e conquistas eram descritas em livros, eram contadas e recontadas pelos povos, modificadas de acordo com as vontades e anseios dos governantes e, também, como forma de manutenção de políticas e separação de classes. De fato, como destacado para Weber (2004), o poder é toda chance, seja ela qual for, de impor a própria vontade numa relação social, mesmo que seja contra a recusa dos outros.

Na visão de Weber (1994), mesmo não tendo concordância em relação às relações sociais, ou seja, na posse, no domínio, na imposição de culturas e religião, o poder prevalece uma vez que é imposto. O entendimento ou a ideia do que significa o “poder” pode ser encontrada na Escola Superior de Guerra (1996), por meio de definições de alguns autores como Bertrand Russel (em sua obra *Power: A New Social Analysis* de 1938) e Diogo Moreira (Teoria do poder, de 1992), e também na concepção do filósofo político Norberto Bobbio.

Silveira (2000, p. 80), ao explicar o conceito de poder de Diogo Moreira⁵, respaldado pelo que diz Dizard (1982) afirma que:

para a configuração do poder, então, exige-se a existência de uma “vontade”, de uma “capacidade” para fazer valer a vontade, ou seja, a produção dos “efeitos desejados”, e, finalmente, da certeza de que é preciso agir, pois os efeitos não aconteceriam “espontaneamente”. Para conhecer, conceber ou divulgar uma “vontade” e também para avaliar a “capacidade” operacional, o poder demanda informação. Por isso também se afirma que informação é poder, ou mais que isso, é fator multiplicador e também medida de avaliação do poder (SILVEIRA, 2000, p. 80).

Foucault (1979, p. 182), por sua vez, trata o poder como forma de repressão, no entanto, para ele, o poder também gera efeitos e verdade. Para o autor:

⁵ MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Curso de Direito Administrativo. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Assim, para Foucault (1979) os acontecimentos deveriam ser considerados em relação ao seu tempo, sua história e espaço, o local. Nessa narrativa, para Blackburn (1997, pág.301) “o poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado”, já para Souza, Garcia e Carvalho (1998, p. 417) “o poder evoca a ideia de força, capacidade de governar e de se fazer obedecer, império”, no entanto, Bobbio (2000, p. 933), se reportando ao social diz que “é poder social a capacidade de um governo de dar ordens aos cidadãos”.

Outros autores destacam a visão do poder relacionando com o tema informação, ou seja, informação seria poder, para Silveira (2000, p. 85), por exemplo

a posse de informações sempre foi elemento determinante do poder, a ser usada em suas várias manifestações, mas cresce a ojeriza a sistemas centrais de controle. A possibilidade de construção de um grande banco de dados com informações dos vários órgãos governamentais (receita federal, previdência social, fundos sociais e outras) pode representar ganhos de produtividade nas ações de governo, maximizando a alocação dos recursos. Por outro lado, evoca imagens como a do Big Brother, de Orwell, com a ideia de um controle quase total sobre os cidadãos. Essa preocupação é registrada por Somavía (1980), para quem a informação não pode se transformar em um “instrumento de dominação do governo sobre o resto da sociedade”. Afinal, a finalidade do Estado é promover o bem comum, e não controlar, com o exercício do poder “condigno”, o “desencadeamento de paixões” que possam comprometer a estrutura de dominação vigente (Bobbio, 2000). Em outro momento, Bobbio (1986) afirma que há o risco de que as novas tecnologias informacionais permitam não “o máximo controle do poder por parte dos cidadãos, mas o máximo controle dos cidadãos por parte do poder (SILVEIRA, 2000, p. 85).

Nesse sentido, para Servan-Schreiber (1974), a informação compartilhada encontra-se na base de toda a “boa inteligência”, e, segundo Rousseau (1999), se um povo que está suficientemente informado delibera, mesmo a ocorrência de pequenas diferenças não tira do resultado o caráter de “vontade geral”, e, por conseguinte, benéfico para o conjunto da sociedade. De acordo com Dizard (1982) a liberdade de expressão e de opinião é a base de todo governo e a melhor maneira de aperfeiçoar as imperfeições da democracia é aumentar a quantidade e a qualidade das informações à disposição do povo. Logo, o governo que se faz da informação acaba, pois, se consolidando no poder uma vez que acaba ocultando a sua verdadeira intenção e, assim, pode aumentar, em termos relativos, a ignorância da maioria e reforçar a estrutura de dominação existente.

Não obstante, Dizard (1982) corrobora com essa dominação ao citar como possíveis consequências maior alienação social e a erosão dos valores tradicionais. Servan-

Schreiber (1974) também afirma que a manipulação de informações é uma das práticas mais correntes no exercício do poder, e ainda questiona se há, de fato, utilidade social no “excesso de informações”. Esse aspecto pode ser mais bem compreendido quando se leva em conta que a informação é essencialmente relacional, não podendo ser avaliada – ou sequer percebida, fora de um contexto social. Wilke (2009, p. 3) chama a atenção que a informação pode ser considerada como sendo a construção social que é determinada pelas determinantes histórico-sociais e materiais resultando em um campo de informação ou informacional ou, até mesmo, uma sociedade da informação.

Para Wilke (2009, p. 6) campo informacional é

o espaço de relações de poder onde se movem e atuam diferentes sujeitos (as classes sociais, os indivíduos, as instituições privadas e públicas, as organizações privadas e públicas, os coletivos) para os quais os diferentes tipos de informação, os processos e as ações informacionais tem algum tipo de valor e interesse (WILKE, 2009, p. 6).

A concepção da autora permite a reflexão dialética sobre a informação “como um fenômeno construído socialmente, perpassando pelas contradições da totalidade social, que são decorrentes, por sua vez, das contradições presentes no modo capitalista de produção e reprodução de vida” (WILKE, 2009, p. 6).

Já Castells (1999, p. 3), abordando o tema “sociedade da informação” já chamava a atenção, na década de 1990, para uma evolução tecnológica baseada em tecnologias de informação/comunicação, associados ao contexto econômico e cultural, e por sua vez, o social. Nesse sentido, para Cunha (2011, p. 146), “uma sociedade informacional surge quando a informação se encontra em todos os domínios da vida, da moda ao trabalho, do estilo de vida ao consumo” não sendo diferente, portanto, no contexto educacional.

Assim sendo, é possível inferir que o poder e a posse da informação em um contexto social levam a um “colonialismo informacional”, como destacado por Thiam (1980) ou, até mesmo, de “imperialismo informacional”, de acordo com Miranda (1977). Contudo, para Cardoso (1994, p.107-108), o caráter social da informação acaba, pois, por ampliar o campo de estudo da Ciência da Informação e, assim sendo, a autora apresenta o significado para a palavra social, que seria, “qualquer processo de produção/organização/consumo de informação, uma vez que ele acontece entre grupos, segmentos, classes – ou seja, a geração e apropriação de informações só ocorre no âmbito da sociedade, das relações sociais”.

Desta forma, entende-se que em toda a sociedade, independentemente de onde se encontre, as relações sociais têm um fluxo informacional e a informação acaba por ser um objeto de consumo, poder e apropriação dos sujeitos que nesse fluxo participam; nesse sentido a autora chama a atenção para o início do campo de conhecimento da chamada

“informação social”, a partir da década de 1970. Nessa direção, Cardoso (1994, p. 109) destaca que

a cena social brasileira, a partir de meados dos anos 70, é marcada pela presença crescente de movimentos sociais organizados que colocam desafios interpretativos para a teoria sócio-política, enquanto paralelamente a isto, convocam para a participação os agentes que desenvolvem a reflexão sobre este acontecimento, provocando várias mudanças no ambiente acadêmico (CARDOSO, 1994 p. 109).

É oportuno enfatizar que o contexto político no Brasil na década de 1970 estava sobre o regime militar e, em se tratando do ensino, criou-se o Crédito Educativo, o primeiro financiamento do Ensino Superior Privado no país. De fato, Cardoso (1994, p. 110) destaca que nesse período o pensamento se volta também para o “uso da informação além dos muros das universidades e centros científicos”. Em razão desse novo contexto, pode-se presumir uma abertura para o discurso da democratização da educação por meio do financiamento do ensino superior. Em continuidade, os profissionais da informação (entre eles os bibliotecários) defendem um movimento no sentido da democratização da informação quando relacionam informação à cidadania, ou seja, aos direitos e deveres do cidadão, logo, esse primeiro movimento de expandir o entendimento e sentido da informação enquanto um campo social, ainda segundo Cardoso (1994, p. 110)

constitui-se desta forma o vertente que posteriormente receberá o enquadramento sob rótulos como “Informação Social”, “Sociologia da Informação” e mais recentemente “Antropologia da Informação”, agrupando alternativas que a caracterizam de acordo com especificidades que lhe conferem identidade autônoma (CARDOSO, 1994, p. 110).

A partir dessa análise crítica da realidade Cardoso (1994) busca então encontrar um conceito para a “informação Social”, não obstante, entende-se que o conceito surge e emerge a partir de movimentos sociais organizados na década de 1970. De fato, de acordo com Reis; Martins (2009) esses movimentos sociais foram importantes para o crescimento das políticas públicas no Brasil uma vez que reivindicavam direitos de educação, moradias, participação e cidadania.

Por conseguinte, considerando a interpretação de Cardoso (1994) que toda informação é social, uma vez que é o resultado das relações entre os homens, infere-se que o conceito de informação de Teixeira Mendes ⁶ pode ser também entendido como o conceito de “Informação Social”, assim, adota-se nesse trabalho que Informação Social é um “elo de ligação entre um produto de reflexão e um processo de reflexão”, (grifo nosso) sendo que a sociedade é o produto humano e o homem, o produto social. Nessa dialética, aparece,

⁶ TEIXEIRA MENDES, Regina Lúcia. Igualdade à brasileira: cidadania como instituto jurídico no Brasil. In: AMORIM, Maria Stella; KANT DE LIMA, Roberto; TEIXEIRA MENDES, Regina Lúcia (org.). Ensaio sobre a Igualdade Jurídica: acesso à justiça criminal e direitos de cidadania no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005. p. 1-33.

então, o processo de produção do conhecimento que tende, em virtude da temporalidade, ser modificado conforme o processo de organização social e cultural do ser humano.

Portanto, esse trabalho toma como delimitação do campo na Ciência da Informação a vertente identificada por “informação social” ou “epistemologia social”, cuja conceituação advém da “virada sociológica”, conforme abordado por Araújo (2003) respaldado por Capurro (2003).

Para Frota (2007, p. 51) a delimitação do campo tem como procedimento básico a descrição dos objetos de pesquisa e das unidades de análise, nesse sentido, como é novo o estudo do Fies e ao mesmo tempo é amplo o seu campo de estudo, há necessidade de um amplo esforço de descrição e uma análise em torno das contradições informacionais sobre o Fies para revelar as diferenças entre o discurso e a realidade, sendo a Informação Social o objeto de interpretação.

A propósito, cabe destacar que, independente do sistema político-econômico atuante no país durante a vigência do Fies, observa-se a busca pelo poder o que, acaba por elucidar e ressaltar a luta de classes, os conflitos sociais, os interesses dos sujeitos acerca da informação e a hegemonia do poder, faltando, em qualquer situação, o viés ético na conduta das ações, ou seja, a não racionalidade econômica (não satisfazer as necessidades de forma racional) e a não emocionalidade social (não considerar o contexto social nas ações individuais). De fato, como destacado por Bueno (2012, p. 21) citando Hayek “o poder político dentro de amplas possibilidades de promover ser próprio alargamento sobre a sociedade tende a, como diz Lord Acton, tornar-se abusivo e completamente corrompido”.

Todavia, em se tratando dos estudos sobre a Ciência da Informação, Martins (2015) destaca que o marco dos estudos da epistemologia social foram os trabalhos de Shera, a partir de 1950. Jesse Hawk Shera havia planejado ensinar inglês e literatura em uma universidade, mas foi trabalhar como catalogador assistente na biblioteca da Universidade de Miami, assumindo anos mais tarde uma posição como bibliógrafo e assistente de pesquisa na Fundação Scripps, para tratar de assuntos relacionados a problemas da população, ainda na Universidade de Miami. Shera trabalhou por mais de 10 anos com Warren S. Thompson, um sociólogo da Universidade de Columbia e um famoso demógrafo (PRESNELL; SHERA, 1999).

A relação de Shera com a Universidade de Chicago foi por meio de um programa de doutorado onde suas ideias sobre a biblioteconomia foram disseminadas e assim foram estabelecidas as bases da "epistemologia social", como sendo o seu principal projeto acadêmico. Foi, no entanto, na Universidade de Chicago que Shera conheceu de perto ideias filosóficas, especialmente a epistemologia de John Dewey e a sociologia do conhecimento em desenvolvimento de Karl Mannheim. Shera passou mais alguns anos

estudando os arcaouços das guerras, aprendendo sobre automação e gerenciamento de bibliotecas, além de conduzir pesquisa sobre os fundamentos da recuperação de informações e dispositivos de computador para organização bibliográfica (CHESHER, 1978).

Martins (2015, p. 14), portanto, salienta que Shera, a partir da década de 1950

defendeu para o campo uma “epistemologia social” do objeto informacional, buscando ultrapassar as perspectivas dos paradigmas físico e cognitivo (CAPURRO, 2003). Para ele, a informação, compreenderia um elo comunicativo básico, por meio do qual os indivíduos conquistariam a unidade numa cultura. Vista como “cimento”, a informação é tida pelo autor como um elemento da cultura que mantém a união de uma sociedade, especialmente por meio do registro, que pode ser transmitido de geração em geração (SHERA, 1968) (MARTINS, 2015, p. 14).

Fazendo uma analogia com a atualidade, é possível expandir esse entendimento de quem é o indivíduo. Partindo do pressuposto do advento da Inteligência Artificial, os indivíduos também podem ser classificados como “coisas”, máquinas que procuram imitar o homem, se interagindo, assumindo funções, trazendo emoções ao meio ao qual estão inseridos conquistando, desta forma, uma unidade em uma cultura.

Martins (2015, p. 14) também destaca que a Ciência da Informação se aproximou das Ciências Sociais a partir da década de 1970, como já enfatizado nesse trabalho. De fato, mesmo tendo a Universidade de Chicago como o surgimento de uma epistemologia social voltada para a biblioteconomia, ao analisar a história, chega-se a constatação que os povos sempre utilizaram a informação como forma de soberania, de poder e elo de comunicação entre os povos, sendo, portanto, social desde o seu surgimento. Percebe-se que as guerras, que tem seus efeitos sociais, políticos, econômicos, demográficos, tecnológicos, ambientais elucidam esse caráter social da informação. A instabilidade política, por exemplo, foi base para o surgimento de movimentos sociais no século XX, frutos de pensamentos ideológicos, de modelos sociológicos e filosóficos voltados principalmente para ideais de poder, lutas de classes e conflitos que confirmam a ideia já apresentada nesse trabalho que em uma sociedade os objetivos são sempre diferentes e conflitantes, logo, não há uma uniformidade que possa ser alcançada. A grande questão é como lidar com esses objetivos de forma que se busque a minimização dos conflitos.

Sendo assim, em se tratando do conceito de informação social, o trabalho não se respalda única e exclusivamente em um modelo das ciências sociais para explicar o tema. De fato, ao se considerar a visão de Araújo (2003), também já elucidado nesse capítulo e destacado por Martins (2015, p. 14)

foi com a incorporação de enfoques da microssociologia que o campo da informação social deixou de se apresentar como “subárea” dentro do campo, contribuindo para reformular, de forma mais profunda, os pressupostos da Ciência da Informação e os contornos do seu próprio objeto (MARTINS, 2015, p. 14).

Nesse sentido, cabe ainda uma citação de Marteleto; Nóbrega; Morado (2013, pág. 78) ao mencionar os sujeitos sociais nesse enfoque microssociológico destacado por Araújo (2003)

[...] a incorporar em seus objetos de estudo uma visão dos sujeitos sociais não apenas enquanto usuários ou elementos figurantes nos contextos de operacionalização dos sistemas de informação, para valorar outras dimensões das práticas de informação na sociedade, nas quais os sujeitos sociais assumem novo espaço cultural e político (MARTELETO; NÓBREGA; MORADO, 2013, p. 78).

Entende-se, assim, que o cidadão não é apenas um usuário da informação, é um agente participativo, que constrói, é opositor, aceita passivamente as ideias, a manipulação do poder, se torna ativo de acordo com os seus interesses, passa a ser formador de ideias e ideologias, nesse sentido, Martins (2015, p. 15) descreve que

dentre as principais mudanças está a reorientação da compreensão do usuário para “sujeito informacional”, compreendido como o ator que constrói suas representações, seu conhecimento e engendra métodos de ação apoiado nos processos informacionais que envolvem elaboração, apropriação, transformação e mediação (MARTELETO, 2003). O “paradigma social” da Ciência da Informação alocou o sujeito, ou usuário, no cerne dos processos informacionais, não mais delegando à informação o status de coisa” ou restringindo-a às formações cognitivas individuais (MARTINS, 2015, p. 15).

Não é possível, entretanto, confundir a informação com o sujeito. Informação não é somente “coisa” ou documento, é uma construção social onde as dimensões históricas, culturais, econômicas, tecnológicas, sociais e políticas (nesse trabalho, denominada como variáveis ambientais ou do ambiente) são precondições para a compreensão do que seja informação para a epistemologia social da Ciência da Informação (MARTELETO; MORADO; NÓBREGA, 2013),

Nesse sentido, entendendo que toda a informação é social Cardoso (1994, p. 111), indica que o objeto da Ciência da Informação tem caráter dialético, sendo que para apreendê-lo é preciso compreender três pontos: (1) historicidade dos sujeitos cognoscentes e dos objetos cognoscíveis; (2) a totalidade dos fenômenos sociais; (3) a tensionalidade dos sujeitos.

Segundo Araújo (2003, p. 25)

estão aí os elementos da perspectiva crítica: a historicidade como condição para a explicação dos fenômenos, o conflito, a inserção de todo fato isolado no contexto global de relações de luta por poder. Numerosos são os exemplos de estudos realizados nesta perspectiva: informação e cidadania, ação cultural, exclusão informacional, informação rural, processos de leitura – chegando até a preocupações atuais relacionadas aos dilemas da sociedade da informação, da revolução tecnológica e da globalização (que não deixaram de se preocupar com a democratização da informação, as condições de acesso, a exclusão) (ARAÚJO, 2003, p. 25).

Logo, esse sujeito cognoscente não é passivo frente ao arcabouço informacional ao qual está inserido, principalmente na atualidade. O sujeito participa, interpreta, age, é coagido, se torna neutro, é intencional, individualista ou coletivista, dependendo dos seus interesses individuais ou coletivos, e também dos interesses de quem concebeu a informação (cidadão, governo, organização lucrativas ou não), e como ela foi mediada, tratada e dimensionada. De fato, Martins (2015, p. 15) chama a atenção para que

ao compreenderem os fenômenos informacionais por uma perspectiva filosófica, Capurro e Hjørland (2003) sublinham o deslocamento, em tempos atuais, do significado do termo informação como “dar forma”, ou representar, para outro mais próximo à ideia de interpretação, ou seja, a informação como resultante de uma ação interpretativa sobre a realidade. Para eles, a diversidade de conceitos de informação formulada no campo da Ciência da Informação revela tensões entre as abordagens objetiva e subjetiva, sendo o conceito de interpretação uma ponte entre essas duas perspectivas (MARTINS, 2015, p. 15).

A informação é, portanto, uma construção social, ainda que sustente interesses dos sujeitos (intencionalidade) de quem os concebeu. Fazendo uma relação com o contexto educacional no Brasil, chega-se a conclusão que há: (1) uma historicidade, marcada por diferenças raciais, econômicas, culturais e modelos diferentes de análise da participação do sujeito; (2) a totalidade dos fenômenos sociais, condicionados a lutas de classes e um processo de colonização, marcado pela intencionalidade dos sujeitos; (3) uma tensionalidade entre a economização e democratização da educação. Sendo assim, emerge a essa discussão, o entendimento de Reis; Martins (2009, p. 11) que

as configurações tecidas entre informação e campo social não gozam de neutralidade na medida em que a dinâmica social é perpassada continuamente por contradições específicas que a produzem e, também, porque a informação “constitui um dos aparatos da estrutura social, exigindo, para sua compreensão, o desvelamento das articulações de poder bem como uma visão histórica da sociedade e das relações sociais que nela se engendram” (REIS, 1999, p. 154) (REIS; MARTINS, 2009, p. 11).

As tradições socioculturais dos indivíduos podem influenciar, entretanto, a forma como a informação é percebida em seu meio ambiente. A cultura, por exemplo, pode ser entendida como o modo de vida, e como conhecimento, crença, arte, moral, direito, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos que são adquiridos pelo homem, como um membro da sociedade podendo, assim, influenciar a maneira como se entende a educação, suas regras, historicidade, economização e democratização. Independentemente, a cultura individualista tende a tornar as pessoas mais autônomas, enquanto as sociedades coletivistas parecem levar os indivíduos a serem mais cautelosos.

Assim, essas diferenças podem emergir de mecanismos institucionais, mas também podem surgir espontaneamente de interações auto-organizadas e locais, tendo que ter a ideia de que as diferentes culturas podem influenciar o uso da informação social,

especialmente no caso do financiamento estudantil como o Fies. Fatores como idade e sexo também influenciam na entrada e/ou permanência no ensino superior; alunos mais velhos, que já concluíram o ensino médio a mais tempo podem ter mais dificuldade de associação do conteúdo, principalmente em disciplinas básicas como cálculo e língua portuguesa, já as mulheres que tem filhos podem ter mais dificuldade de se ausentar de suas residências, principalmente quando as crianças estão em idade escolar ou em amamentação.

De fato, um efeito de idade e gênero podem influenciar na probabilidade de quebrar as regras nos contratos, por exemplo, uma vez que o estudante, dependendo do estágio da vida que se encontra, pode ser o responsável financeiro da sua família e, assim, o tempo e o valor de financiamento podem fazer a diferença na qualidade de vida (lazer, alimentação, vestuário entre outros). Variáveis sociais, por sua vez, como o número de cidadãos aptos ao ensino superior, taxa de desemprego, renda e os seus comportamentos cotidianos (individuais ou em grupo) também podem influenciar nas negociações e na qualidade de estudos nos ambientes educacionais.

Por fim, há de se ressaltar que de acordo com Gentilli (2002, p. 44)

a informação como direito social é, portanto, toda aquela informação, de sentido social, indispensável para a vida em sociedade. Toda aquela informação concebida à semelhança da educação, como o repasse de informação indispensável para um uso coletivo das conquistas humanas no campo social. O direito à informação na perspectiva social deve ser concebido como uma extensão do direito à educação e do direito à saúde, necessárias e úteis para a manutenção da vida humana em sua dignidade mínima. É neste entendimento que a informação deve ser concebida como um provimento, da mesma forma como o direito social em si (GENTILLI, 2002, p. 44).

Analisando o caso do Fies sob a ótica da informação social: esse modelo de financiamento (economização ou democratização da educação) foi concebido na década de 1970, em um regime militar, em um momento de ascensão de movimentos sociais por todo o mundo. Não seria esse tipo de financiamento uma “informação” com objetivo claro e direto de isolar ou coibir esses movimentos sociais? Ou seria uma “informação” direcionada e articulada para não democratizar a educação e sim economizar uma vez que foi concebida em um ambiente político? Essas perguntas e dúvidas serão debatidas ainda nessa tese ao ser questionada a democratização e economização da educação, os anos de exclusão educacional por meio de classes sociais demarcadas, a colonização, surgimento das primeiras IES’s Públicas e Privadas, as Leis e Regulamentações. Contudo, essa “construção social” sempre foi e será demarcada pelas dimensões históricas (variáveis ambientais) que são, segundo Martins (2015), assinaladas e marcadas por antagonismos e contradições.

Os questionamentos aqui elucidados são, pois, confirmados pelo cunho do termo “sujeito social” trazendo para a abordagem teórica o aspecto dialético já explicitado anteriormente. Nesse sentido, nos faz refletir que embora a informação tenha a sua intencionalidade ao ser concebida, o seu objetivo pode mudar de curso ao longo da história, dependendo dos interesses de quem ocupa o poder. Mais uma vez volta-se o programa de financiamento estudantil no Brasil que, embora sendo concebido em um regime militar, perpassou pelo regime democrático (direita e esquerda) e, na visão dessa pesquisa, sempre privilegiou os interesses do capital, economizando a educação ao invés de democratizá-la, independente das pessoas que estavam no poder, sendo assim, infere-se que o poder interfere nas decisões individuais e coletivas, independente das ideologias político-partidárias e religiosas.

Todavia, Martins (2015, p. 16) com base em Marteleto (2008, p. 15) ainda trabalha o sentido simbólico da informação como forma a explicar a “informação social”, destacando que “por estar localizada no âmbito da representação simbólica e dos processos de significação, o conceito de informação sob a ótica da epistemologia social funda-se por meio da consideração de que ela existe, essencialmente, no universo da cultura”. A autora enfatiza ainda que a “cultura se apresenta, nesta perspectiva, como conceito central para o entendimento da informação pela epistemologia social, que pode ser conceituado como “um fenômeno cultural, um artefato material e simbólico de produção de sentidos.

O sentido simbólico não será tratado, pois, com maior ênfase nesse trabalho, por se entender que a cultura está presente em todas as variáveis ambientais, influenciando, portanto, o objeto e o sujeito informacional. A cultura pode ser moldada pelo tempo e está enraizada na vida do cidadão. Como não considerar, por exemplo, a cultura japonesa de combate ao desperdício, que foi incorporada aos processos produtivos nas décadas de 1960 e 1970, culminando no desenvolvimento do conceito de melhoria da qualidade que passou a ser copiado em todo o mundo, em diferentes tipos de indústria? Como não pensar na cultura chinesa de dominação e subordinação presente na produção em massa nas fábricas da China, marcadas pelo trabalho escravo que impulsiona a economia mundial? Como não pensar na cultura protecionista americana que isola os seus produtores quanto lhe convém, protegendo-os de outros países para garantir uma supremacia econômica e de poder? E porque não pensar no Brasil, que tem uma cultura racista e de submissão que acabam, pois, inflamar a luta de classes, os conflitos internos e, de certa, a exclusão educacional?

Nesse sentido, o trabalho em tela, se concebe ainda em meio a um “fenômeno informacional”, marcado por tensões e poder, sendo ao mesmo tempo sistêmico, intencional e adaptado ao ambiente que lhe cerca. É a informação, segundo Martins (2015, p.19),

sendo abordada como campo de construção social de sentidos e significados, de forma a organizar a realidade, como forma simbólica, podendo assim “compreender os processos de valorização, econômico e simbólico, que a trouxeram ao centro de diferentes esferas da vida”. Para Martins (2015, p. 18), essa forma simbólica acaba sendo “produzida e recebida em contextos sociais estruturados, por meio dos espaços da comunicação, e que está relacionada aos significados mobilizados discursivamente na construção, apreensão e representação do mundo social”. Significam as ações, objetos, fenômenos e expressões significativas que podem ser produzidas, transmitidas, recebidas, consumidas entre outros, representando opiniões de indivíduos ou grupos, carregando, portanto, a intencionalidade e, ainda de acordo com Martins (2015, p. 19) respaldada em Thompson (1995)

caracterizados, amiúde, pelas relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos de institucionalização de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas. A interpretação das formas simbólicas, neste sentido, implica a elucidação destes contextos e dos processos socialmente estruturados e por meio dos quais são processadas (MARTINS, 2015, p. 19).

Logo, os fluxos informacionais do financiamento do Ensino Superior Privado, por exemplo, embora carreguem uma simetria intencional da informação, acabam, pois, se tornarem assimétricos onde prevalecem as forças de poder (economização da educação) frente aos interesses públicos de democratização da educação. Nesse caso, baseado em Thompson (1995), evidencia-se um sentido intencional da informação. De fato, de acordo com Martins (2015) a intencionalidade acaba por gerar tensionalidade no fluxo de informação reforçando a ideia dos chamados “objetivos diferentes e conflitantes” entre os sujeitos que os produzem, transmitem, dominam e se apropriam para os sujeitos que as recebem, assimilam, aceitam e refutam ou não o poder sobre a informação, reforçando então o que diz Alves (1997, p. 13) que “o processo de emissão e recepção da informação não ocorre de forma neutra, mas reflete uma visão de mundo e, conseqüentemente, um posicionamento na sociedade”.

Por fim, destaca-se segundo Martins (2015, p. 23) que os “contextos social e historicamente estruturados são marcados fundamentalmente pelas relações irregulares de poder, pelo acesso desigual a recursos e oportunidades e pelos mecanismos institucionalizados que regulam a produção, a transmissão e a recepção das formas simbólicas. Esses contextos sociais são, no entanto, demarcados por questões espaciais e temporais, o que na atualidade são veladas pelas amplas possibilidades de disseminação da informação por meio da internet (redes sociais) ainda que carreguem intencionalidade (manipulação de dados, *fakenews*) comum em uma sociedade da informação, acabando, pois, por aumentar o grau de tensionalidade entre os sujeitos (conflitos sociais) para

permanência ou alcance do poder. De fato, todas as tecnologias (sistemas de informação inteligentes, automação, celulares, aplicativos e demais dispositivos eletrônicos) por trás da informação se por um lado propiciou melhorias no que tange ao fluxo informacional, na qualidade do trabalho e da disseminação da informação entre outros, gerou uma economização da informação (JAMERSON, 1996; CASTELLS, 1999).

Jamerson (1996) já destacava na década de 1990 que esse contexto informacional estava relacionado ao capitalismo e suas rupturas tecnológicas que, de acordo com Aquino (2007), tem um período marcado por culturas diferentes e também um contexto social. De fato, o capitalismo, ao mesmo tempo que permite a expansão tecnológica e econômica, interfere no contexto social, ora privilegiando classes ou grupos sociais por meio de ganho de capital, ora aumentando as tensões e conflitos, marcados por movimentos e manifestações populares. Para Aquino (2007, p. 9)

os indivíduos estão situados em um “paradigma informacional”, que resultou do processo de reestruturação capitalista desde os anos de 1980, tendo o capital financeiro como característica central e dependente do conhecimento e da informação, os quais são gerados e aperfeiçoados pela tecnologia da informação. É a era do “capitalismo em rede”, ou melhor, é o surgimento de um novo mundo, uma “economia informacional/global [...]” (AQUINO, 2007, p. 9).

Dessa maneira, Castells (1999) identifica a sociedade inserida nesse contexto como sendo também uma “sociedade da informação” e também do conhecimento. Aquino (2007) ressalta ainda que informação e o conhecimento sempre constituíram pilares dos diferentes modos de produção social nos diferentes momentos históricos. Na sociedade da informação atual, marcada pela velocidade dos fluxos informacionais e da tecnologia, a informação passa a ser um ruído passivamente engolido pelas massas, sendo não, portanto, interpretada, apenas consumida, o que acaba por reforçar a intencionalidade dos sujeitos por trás do objeto informação. Resgata-se novamente a simetria e assimetria da informação que será abordada nesse trabalho, por meio dos contratos firmados junto ao Fies. Sendo assim, Aquino (2007, p. 10) chama a atenção que

nesse admirável mundo novo, sentimos a ausência de uma informação social a partir da qual a universidade e a sociedade, por meio de políticas de informação mais concretas, buscariam, junto ao governo, as saídas para o desenvolvimento de uma informação educacional para a vida inteira (DELORS, 1999), sendo esta permanentemente desafiada pelo novo papel da informação e do conhecimento, como outra forma de as ciências se questionarem. Exigem-se redefinição do papel das ciências sociais e aplicadas e questionamento da informação social que essas ciências produzem, reproduzem e disseminam (AQUINO, 2007, p. 10).

De acordo com Toffler (1980) durante a maior parte da história o poder da força reinou supremo sobre a sociedade, seja por meio de batalhas para domínio de terras e povos, seja por meio de invenções e inovações que pudesse garantir a melhoria da

produção e consumo de alimentos, equipamentos bélicos, vestuário etc. Sendo assim, destaca-se a revolução industrial, que foi um período de transformação em mais aspectos que apenas a tecnologia. Também causou uma mudança da força como o principal tipo de poder na sociedade para a riqueza como o novo e preferido meio de exercer o poder sendo que, o uso da força, passou a ser regulamentado por lei. Passadas as duas primeiras revoluções industriais (século XVIII a início do século XX), após a Segunda Guerra Mundial (1950), e com o rápido desenvolvimento das comunicações e dos computadores, Toffler (1980) acredita que outra mudança começou a influenciar o homem – a riqueza como a principal fonte de informações como o novo poder de escolha. A riqueza transformou-se da predominância pelo poder por meio da posse da terra para se tornar mais generalizada como “capital”, mantida por indivíduos e empresas.

Surgiu então uma nova era, a Era da Informação, que rapidamente revelava a versatilidade do conhecimento, logo, emergiu a informação enquanto poder, evidenciada por qualidades únicas:

- (1) o conhecimento advindo da informação é virtualmente inesgotável;
- (2) a informação é valiosa para o comércio, se tornando estratégica para as empresas por meio de sistemas de informação computadorizados;
- (3) ao mesmo tempo, se a informação se tornar conhecida para os outros, haverá perda do controle exclusivo sobre a mesma;
- (4) as informações, diferentemente das mercadorias, não custam nada para se movimentar, podem ser compartilhadas e depois usadas repetidamente, sem esgotamento, sendo um recurso infinito;
- (5) as informações podem se tornar sem valor, como resultado de alguma nova informação que a supere ou invalide (isso não acontece com o dinheiro).

Essas são apenas algumas maneiras pelas quais a informação, como fonte de energia, pode ser relacionada ao poder. Sendo assim, Toffler (1980) previu que a informação se tornaria uma fonte predominante de poder na sociedade atual.

Nesse contexto, em que a internet se torna o meio de disseminação da informação na sociedade moderna, ela acaba por permitir que o homem se perceba como um membro de uma entidade, com a liberdade e responsabilidade de fazer suas próprias escolhas permitindo o crescimento individual ou coletivo por meio, por exemplo, da educação, da informação, da liberdade e responsabilidade que criam vidas com base em decisões informadas ou não, com uma exposição ao “Ambiente da informação” composto por livros, revistas, televisão, computadores, redes sociais e outras tecnologias que mantêm canais de informação distintos, modos únicos de apreciação da importância da informação e o uso e visões únicas sobre individualismo e responsabilidade pessoal e social.

Neste século, portanto, o significado da palavra informação não pode ser reduzido, matematicamente, à definição de Gregory Bateson⁷, “a diferença que faz a diferença”, embora tenha se tornado quantificável, mensurável, uma característica científica dos sistemas no mundo. Shannon e Weaver (1949) desenvolveram fórmulas que parecem dar-lhe propriedades quase termodinâmicas, equiparando-o, de algum modo delirantemente indireto, ao inverso da entropia. Enquanto isso, o significado se aproxima da falta de sentido, relegado ao mundo irracional da qualidade, do tato e dos reinos humanistas do pensamento. O significado não pode ser contado, e modo que o significado se tornou marginalizado em uma cultura informacional, embora isso implique que um julgamento - isto é, uma atribuição de significado - tenha sido colocado sobre ele. Para o cientista cognitivo, o significado está muito abaixo de uma ladeira escorregadia de valores estéticos que não têm lugar no domínio científico.

É possível, assim, formular hipóteses sobre o universo da informação, mas o mundo do significado expressa todas as relações conhecidas instintivamente. O cidadão não é parte do mundo da informação e não é possível apenas compreender a intangibilidade do significado, não obstante, tomar a informação como significado ou significado como informação é se perder na fronteira entre o mundo subjetivo que se conhece intimamente e o mundo real do qual nada se sabe.

O significado fica no caminho da informação; informação fica no caminho do significado, assim, entender a informação em seu contexto e descrevê-la conforme as interações entre os sujeitos se torna um desafio. Há de se ressaltar que as pesquisas nem sequer convergem em uma única definição unificada de informação como elucidado por Braman (1989), Losee (1997), Machlup e Mansfield (1983), Debons e Cameron (1973), Larson e Debons (1983), ela é notoriamente um fenômeno associado a várias explicações, dependendo do nível de abstração adotado e do conjunto de requisitos que orientam uma teoria. Shannon e Weaver (1949), por exemplo, foi cauteloso ao dizer que a palavra "informação" recebeu diferentes significados de vários escritores no campo geral da teoria da informação. É provável que pelo menos alguns deles se mostrem suficientemente úteis em certas aplicações para merecer mais estudo e reconhecimento permanente. Para o autor, “não se pode esperar que um único conceito de informação responda satisfatoriamente às numerosas aplicações possíveis desse campo geral”.

Assim, Shannon e Weaver (1949) apoiou uma análise tripartida da informação em termos de: (1) problemas técnicos relativos à quantificação da informação e tratados pela

⁷ Gregory Bateson (1904-1980) foi um antropólogo, cientista social, linguista e semiólogo inglês; Fonte: revistas.ufpr.br

teoria de Shannon; (2) problemas semânticos relacionados ao significado e à verdade; e (3) o que ele chamou de problemas "influentes" em relação ao impacto e eficácia da informação sobre o comportamento humano, que ele achava que tinha que desempenhar um papel igualmente importante.

E estes são apenas alguns dos primeiros exemplos dos problemas levantados por qualquer análise de informação. De fato, a multiplicidade de análises diferentes pode ser confusa. Reclamações sobre mal-entendidos e usos indevidos da própria ideia de informação são freqüentemente expressas, mesmo que sem aparente proveito. Sayre (1976), por exemplo, criticou a "frouxidão no uso do termo 'informação'" em Armstrong (1968) e em Dennett (1971), apesar de apreciar vários outros aspectos de seu trabalho. Harms (1998) apontou confusões similares em Chalmers (1996, p. 480), que parece pensar que a noção teórica de informação é uma questão de quais estados possíveis existem, e como eles são relacionados ou estruturados [...] ao invés de como as probabilidades são distribuídas entre eles.

A informação, portanto, é um labirinto conceitual e nas últimas décadas diversas análises em Ciência da Informação, em Teoria, Metodologia, Análise e *Design* de Sistemas de Informação, Gestão de Informação (Sistemas), Teoria da Decisão entre outros adotaram diferentes definições. Acostumou-se em codificar as informações, em transmiti-las e armazená-las, todavia, nesse trabalho adota-se o entendimento que a informação, embora possa ter sido concebida para fins próprios, pode ser interpretada em diferentes contextos, dependendo de qual o sujeito a mesma está sendo direcionada.

Segundo Dias e Pires (2003, p. 25)

a informação é considerada um recurso fundamental que deve estar à disposição e a serviço de todos: sociedade, instituições e, na mesma extensão, indivíduos. Com características específicas e mensuráveis que pode ser transformada em produto, algo que pode ser capitalizado e que oferece uma variedade de alternativas (DIAS e PIRES, 2003, p. 25).

Nesse sentido, disseminar a informação pode ser entendido como propagação, ou seja, a informação sendo difundida por vários meios e suportes abrangendo um determinado usuário com base no esquema tradicional de emissor, canal, mensagem, receptor. Contudo, de acordo com Dias e Pires (2003), analisando a informação como uma perspectiva para atingir o público e, avaliando o modo como pode alcançar a noção de disseminação, a informação é comumente interpretada como equivalente à de difusão, ou mesmo de divulgação. Ela assume formas variadas, dirigidas ou não, que geram inúmeros produtos e serviços, dependendo do enfoque, da prioridade conferida às partes ou aos aspectos da informação e dos meios utilizados para sua operacionalização.

Por fim, em uma sociedade da informação globalmente interconectada, onde circula um grande volume de informações, às vezes confiáveis ou não, o poder da informação assume dois lados: o negativo, onde a realidade destoa do discurso, sendo que a informação assume um caráter nocivo como forma de perpetuação no poder; o lado positivo, no entanto, é o fato do cidadão conseguir interpretar e confrontar as informações com o contexto social, político e econômico, deixando evidente as relações de poder e os interesses individuais frente ao coletivo de forma impedir, conforme destacado por Silveira (2000, p.82), a implantação de “um sistema de ensino e de dominação da mídia que seja capaz de reproduzir as estruturas sociais desejadas”, não obstante, reforça-se que “propiciar informação e educação a todos os cidadãos, entretanto, não significa tornar o Estado onipresente e determinante do destino das pessoas”.

4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEU CONTEXTO HISTÓRICO: UMA VISÃO CRÍTICA E ANALÍTICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1960

Nesse capítulo o propósito é o de apresentar como o ensino e a educação evoluíram no Brasil a partir da década de 1960, evidenciando a organização, funcionamento e reforma do ensino superior, tendo como referência a Lei nº 5.540/68. Pela Figura 7 é possível observar uma linha do tempo quando se aborda a educação no Brasil e quais foram os marcos referenciais para a ensino superior. Contudo, o foco de análise será a expansão do setor privado-mercantil e as políticas de acesso e permanência na educação superior, dando centralidade à expansão do Ensino Superior Privado e a discussão acerca da economização da educação que se constitui como uma realidade nas últimas décadas do século XX.

Figura 7 - Evolução da educação superior no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O surgimento das IES's Públicas datam do período colonial e a criação das IES's Particulares acontecem a partir da Constituição da República em 1881. Já no século XX, com a intensificação das guerras em nível mundial, o aumento do consumo e a necessidade de qualificação da mão de obra para atender a indústria, a educação passa a ser tratada por

meio de Leis e Decretos, com destaque para a Constituição Federal de 1988. De fato, de acordo com Dourado (2019, p. 7), apesar dos limites históricos o cenário político brasileiro avançou “numa perspectiva de democratização” como consequência dos “processos de retomada do Estado Democrático de Direito, resultado de lutas históricas em prol da democracia e justiça social”. Ainda segundo Dourado (2019, p. 7), a Constituição Federal de 1988 avançou “no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação”. Ainda assim, as tentativas de democratização da educação, embora não intencionais, abriu espaço para o surgimento do “Mercado da Educação” em virtude, principalmente, da expansão do número de IES’s Privadas, do número de ingressantes e matriculados no ensino superior e da formação de grandes grupos educacionais ao final da década de 1990 e início dos anos 2000.

4.1 A Educação e seu contexto histórico no século XX

Para compreender como as políticas de acesso e permanência na educação superior impactam nas relações de poder e riqueza, com a formação de uma sociedade comercial e a dominação do capital, será feito um recorte a partir da década de 1960 dando centralidade à Lei nº 5.540/68 uma vez que se entende, nesse trabalho, que foi a partir dessa Lei que se iniciou o processo de economização ou mercantilização da educação no Brasil.

Todavia, há de se ressaltar que a primeira metade do século XX foi marcada pelo acelerado crescimento econômico e populacional, influenciados diretamente pela industrialização e pelas Guerras Mundiais, como destacado por Santos (2003). Assim, é possível inferir que da mesma forma que o Brasil foi influenciado pelas articulações internacionais nos campos econômico, tecnológico e industrial, a educação também acompanhou o mesmo processo, principalmente na segunda metade do século XX, como abordado por Dale (2004) ao mencionar a existência de uma agenda globalmente estruturada voltada para a educação.

No Brasil, acrescenta-se ainda a imigração de europeus em busca de melhores condições de vida dadas a expectativas de crescimento da agricultura e emprego ao final do século XIX e início do século XX. No desenvolvimento industrial, por exemplo, os imigrantes desempenharam um papel importante porque realizavam as atividades que os trabalhadores brasileiros recusavam em virtude de situações próximas ao trabalho escravo (operações em máquinas sem treinamento, esforços repetitivos, falta de segurança no ambiente do trabalho, salários baixos e sem benefícios adicionais); logo, os estrangeiros participaram ativamente da industrialização implicando em grandes transformações na sociedade (crescimento econômico, urbanização, fortalecimento do comércio entre outros). A classe trabalhadora

que passou a existir há pouco tempo no período e a nascente burguesia industrial assumida pelos fazendeiros, de certa forma, refletiu na urbanização das capitais brasileiras, principalmente na região sudeste do país. De fato, para Paoli (1981, p. 49), foi a partir de 1930 que, na formação social brasileira, a estrutura produtiva dominante passou a ser urbano-industrial.

Nesse sentido, o desenvolvimento da indústria foi inevitavelmente acompanhado por um processo de urbanização e, com isto, as desigualdades sociais se tornavam mais visíveis: os bairros da classe trabalhadora e de classe média eram caracterizados por casas de aparência modesta além de precárias e desconfortáveis. Isso contrastava com as grandes mansões dos barões do café ou empresários industriais que surgiram em áreas residenciais das classes altas e aristocratas. Destacam-se também as preocupações das primeiras gerações de imigrantes em relação às desigualdades sociais existentes no Brasil, principalmente em relação aos serviços de água, transporte, eletricidade ou iluminação pública, saúde e educação. Os imigrantes entendiam que essas deveriam ser prioridade dos governantes uma vez que seriam o veículo mais adequado para transmitir a cultura nacional. Porém, a política brasileira se caracterizava, segundo Cunha (1989), pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimento: enquanto o populismo era adotado como forma de controle e mobilização das massas (trabalhadores) em proveito das classes dominantes (elites), o nacionalismo era voltado aos grupos políticos que buscavam enfrentar os desafios econômicos relacionados ao desenvolvimento do país (infraestrutura, trabalho, saúde, segurança, por exemplo). Essa realidade brasileira, no entanto, levou a uma demanda de mão de obra especializada e, para isso, foi necessário investir, dentre outras áreas, em educação.

Ainda na primeira metade do século XX, na chamada Era Vargas⁸, houve grandes transformações econômicas e políticas que, a princípio, pretendiam ampliar os direitos da classe trabalhadora, não obstante acabaram, pois, por conceder regalias para as elites dominantes que aumentavam os lucros por meio da exploração do trabalhador e exposição a altas jornadas de trabalho e condições perigosas nos processos produtivos das empresas manufatureiras. Segundo Josetti e Araújo (2012, p. 188) é possível destacar que havia uma “distinção entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual enfatizando o ensino profissionalizante para as classes mais desfavorecidas”. Ademais,

⁸ A Era Vargas foi a fase da história brasileira do Governo do presidente Getúlio Vargas. Ele governou o país de 1930 a 1945 sendo forçado a renunciar à presidência após um ultimato dos militares. O período foi marcado pela Revolução de 1930 e finalizado em 1945 com a deposição de Getúlio Vargas. Uma das grandes características da Era Vargas foi o autoritarismo sob o qual o Brasil foi governado e a ideia do conceito de populismo.

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/era-vargas.htm>

nesse período buscou-se, por meio de uma série de decretos e leis, regulamentar o ensino em todo o Brasil. De fato, de acordo com Carvalho (2009, p. 87), a década de 1930 pode ser considerada “um divisor de águas no país” com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública⁹. De acordo com Aranha (2006), Francisco Campos, ao assumir o cargo de Ministro, começou uma reforma educacional por meio de decretos, a partir de abril de 1931, ainda segundo Aranha (2006, p. 2001) os decretos do Ministro imprimiram “uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade”. De acordo com Saviani (2008), esses decretos podem ser assim descritos:

- (1) Decreto nº 19.850 – que criava o Conselho Nacional de Educação;
- (2) Decreto nº 19.851 – tratava da organização do Ensino Superior;
- (3) Decreto nº 19.890 – organizava o Ensino Secundarista;
- (4) Decreto nº 19.941 – instituía o Ensino Religioso no Ensino Público;
- (5) Decreto nº 20.158 – organizava e regulamentava o Ensino Comercial.

Contudo, para Paoli (1981, p. 61), uma das características que marcava o sistema de ensino nessa época “era a sua divisão estanque representada no então chamado ensino médio, desde que os cursos normal, comercial, industrial e agrícola levavam a habilitações profissionais específicas e somente o secundário permitia acesso ao nível superior”. No entanto, por mais que houvesse uma nova reorientação em relação ao sistema educacional brasileiro, de acordo com Boutin; Silva (2015, p. 4491) as estratégias políticas de Vargas aparentemente não tinham uma preocupação com a classe trabalhadora, uma vez que

na prática elas revelaram que as reformas não beneficiavam os menos favorecidos, apenas davam a falsa sensação de que o governo preocupava-se com os anseios da classe trabalhadora, e que o modelo educacional por ele levado a cabo não estava comprometido com o objetivo para o desenvolvimento do homem integral (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4491).

Para Fausto (2001, p. 188) as iniciativas do governo Vargas envolvendo a área da educação, assim como em outros campos como, por exemplo, a economia, saúde e trabalho, tinham uma inspiração autoritária, isto porque “o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural”. Ademais, de acordo com Boutin; Silva (2015, p. 4487), todas as estratégias do governo Vargas em relação à educação

⁹ O Ministério da Educação foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930 como o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Sua criação foi um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas, que havia tomado posse em 3 de novembro.

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>

tinham como objetivo atrair os trabalhadores para o mercado de trabalho e a educação inseria-se como um recurso que tanto capacitava os trabalhadores assalariados, como auxiliava a elite na permanência como dirigente, o que na prática favorecia para que a educação se consolidasse como uma meio que contribuía para a ampliação da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4487).

Vale lembrar que segundo Vianna (2006, p. 130) a Educação, em sentido amplo, “representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. Educação é a aquisição de conhecimentos, sejam eles científicos, culturais, sociais, técnicos ou práticos, de forma a se obter a capacidade para comunicar e fazer parte do meio ao qual se vive. Para Saviani (1991, p. 41), “o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada”.

Não obstante, salienta-se, ainda de acordo com Boutin; Silva (2015, p. 4487), que Smith (1985), na obra Riqueza das Nações

expõe que a educação seria um artifício para disciplinar a classe trabalhadora, justificando assim a necessidade de “uma educação em função da divisão (parcelar), o trabalho: exercício de uma ocupação específica com operações bastante simples acaba imbecilizando os trabalhadores”. (BUFFA, 1987, p. 31), assim seria necessário o Estado, oferecer a classe trabalhadora conhecimentos básicos e simples que dizem respeito a apenas a leitura, escrita, e noções matemáticas em que estariam inseridos os numerais, geometria e mecânica (BOUTIN ; SILVA, 2015, p. 4487).

Assim, ainda na primeira metade do século XX, é possível observar uma estruturação de um ensino técnico o que, para Boutin; Silva (2015) demonstrava a real finalidade da educação: uma formação especializada de forma que se pudesse manter aquecido o mercado de trabalho, com a presença marcante das multinacionais, garantindo, assim, o poder do Capital. Boutin; Silva (2015, p. 4494) sustentam essa afirmação ao apresentar os direcionamentos das chamadas “leis orgânicas do ensino”, de 1942, na gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação, a saber:

as quais como demonstra Filho (2010 p. 95) se referem a: a) Lei Orgânica do ensino Industrial, criada a partir do decreto Lei nº 4.073 datada de 30 de janeiro de 1942; b) a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a partir do decreto de Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942; c) a Reforma da Legislação para o ensino secundário, com o decreto de lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942; d) a elaboração da Lei Orgânica para o ensino comercial, a partir do decreto Lei nº 6. 141 de 28 de dezembro de 1943 (BOUTIN; SILVA, p. 4494).

Todavia, Boutin; Silva (2015) chegaram à conclusão que mesmo a visão de renovação do ensino, após o período de governo de Getúlio Vargas, a Constituição de 1946

acabou, pois, em reforçar apenas os ilusórios benefícios que pareciam melhorar o acesso do ensino para a classe trabalhadora, mas que na prática, assim como em todo o período governado por Getúlio Vargas, apenas representou e defendeu os anseios daqueles que imperaram seu domínio durante aquele contexto histórico.

4.2 A Educação na segunda metade do século XX

Um marco importante em relação à educação na segunda metade do século XX foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A LDB foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934 e após treze anos de discussões amargas e acaloradas, a Lei nº 4.024 foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, com a Lei nº 5.692, em pleno regime militar, vindo a vigorar até a promulgação da mais recente Constituição em 1988.

A primeira LDB, de acordo com Brasil (1961), voltou-se para a base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior. O grau primário tinha como finalidade, conforme Art. 25, “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social”. De acordo com Marchelli (2014, p. 1483)

em prosseguimento à educação recebida na escola primária era oferecido o ensino de grau médio, que destinado à formação dos adolescentes compreendia dois ciclos: o ginasial e o colegial. Além de receberem o nome de ciclos, a citada lei também se refere ao ginasial e ao colegial como cursos secundários por meio de uma redação que merecia ser revista para tornar mais claro o que eles significam (MARCHELLI, 2014, p. 1483).

De acordo com o Art. 34 da LDB/61 o ensino médio seria ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Segundo Marchelli (2014, p. 1483)

antes desse artigo não há nenhuma menção sobre o que sejam os cursos secundários, por isso é que o texto da maneira como foi redigido não permite inicialmente saber a que os mesmos se referem. A omissão somente é corrigida mais à frente, no âmbito de uma proposição correspondente ao espírito da LDB de estar voltada para questões curriculares: “O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (Art. 44) (MARCHELLI, 2014, p. 1483).

A menção sobre o ensino ou grau superior na LDB/1961 foi atrelada ao entendimento de uma estrutura curricular, com o uso da expressão “currículo mínimo”, quando foram definidas as competências do Conselho Federal de Educação (CFE), criado também na LDB/1961. Era competência desse Conselho, de acordo com o Art. 9, Item e

“indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio [...] e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior [...]”.

De acordo com Marchelli (2014, p. 1485), o currículo mínimo dos cursos superiores e a duração dos mesmos eram

introduzidos como base legal para assegurar os privilégios conferidos pelos diplomas que habilitavam ao exercício das profissões liberais (Art. 70) e o CFE estava também incumbido de “indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo [...]” (Art. 35, § 1º). Juntamente com o CFE os conselhos estaduais de educação foram também criados como parte da LDB 4024/61, assumindo ambos enquanto instituições ideológicas do estado um papel decisivo na determinação da práxis histórica realizada pelas bases curriculares da educação brasileira (MARCHELLI, 2014, p. 1485).

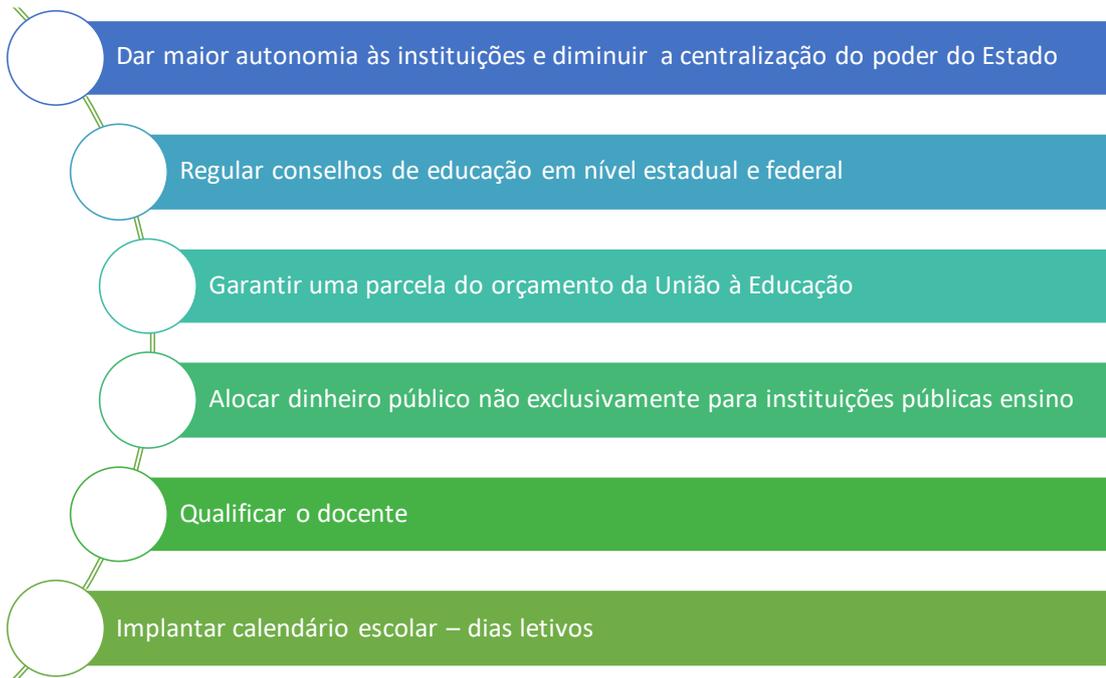
A característica mais notável da LDB/1961 foi a tentativa de dar ênfase a uma dimensão profissionalizante. Ao final do regime militar a discussão sobre questões educacionais já havia perdido seu sentido pedagógico e assumiu um caráter político haja vista que, entre os anos de 1947 e 1961, período de tramitação da LDB/1961, de acordo com Marchelli (2014, p. 1485) existia divergências e interesses diversos no que tange à política e ideologias, com a polarização entre lados, “por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais”.

Assim, de acordo com Rothen (2008, p. 455), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1961, apresentava diversas lacunas

[...] entre os anos de 1962 – no qual o CFE foi instalado – e 1966, o Conselho assumiu a postura de propor modelos educacionais, mediante a elaboração de doutrinas e jurisprudência ao emitir parecer técnico sobre os temas apresentados à sua análise. [...]. Os conselheiros tinham a consciência de que, mediante seus pareceres, estavam criando legislação, mesmo quando isso significasse alterar o que estava em vigor (ROTHEN, 2008, p. 455).

Nesse sentido é importante ressaltar que as principais características da primeira LDB podem ser visualizadas pela Figura 8, a saber:

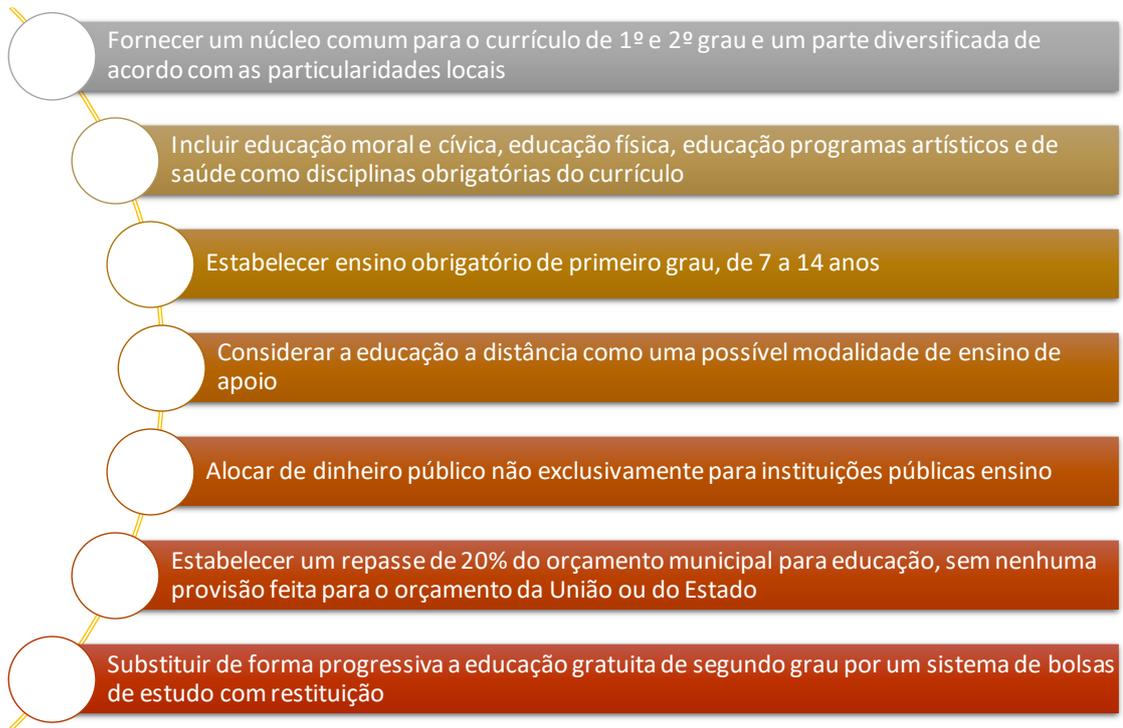
Figura 8 - Principais características da LDB de 1961



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 (adaptação da LDB/1961).

Todavia, a LDB/1961 foi alterada por meio de Lei, já no Regime Militar do presidente Emílio Garrastazu Médici, entre os anos de 1964 a 1985, logo, a segunda LDB foi promulgada e publicada em 11 de agosto de 1971, por meio da Lei nº 5.692, sendo que as principais características, de acordo com Brasil (1971), podem ser visualizadas conforme Figura 9.

Figura 9 - Principais características da Lei nº 5.692/71



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 (adaptação da Lei nº 5.692/71).

De acordo com Rodrigues (2012, p. 7) a LDB/1971, a qual fora precedida de outra tentativa de reforma na educação, a Reforma Universitária de 1968,

também bebeu da fonte das Leis estatuídas na Constituição de 1946. Fato este que levou alguns estudiosos a defender a ideia de que foi por esse motivo que a mesma não conseguiu mudar quase nada na situação educacional do país. Fato é que por mais que a mesma não tenha conseguido resolver muitas das questões que vinham servindo de obstáculos para o desenvolvimento de educação no país, nela podemos perceber uma preocupação no tange ao ensino de 1º e 2º graus [hoje Ensino Médio]. O que foi um relativo ganho para desempenho e implemento de novas políticas para esses setores do Sistema educacional Brasileiro (RODRIGUES, 2012, p. 7).

A Constituição Brasileira de 1988, como em todas as Constituições dos países modernos, passou a tratar a educação como um direito do cidadão e, em si tratando das autoridades públicas, esse direito deveria ser aplicável pelas diversas esferas governamentais (União, Estados, Municípios e Distrito Federal). A família também passou a ser responsabilizada pelo registro de seus filhos menores em uma escola a partir dos 7 (sete) anos. O significado que deu a Constituição Federal à educação é explicitado pelo seu Art. 205, onde se reafirma que “tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De acordo

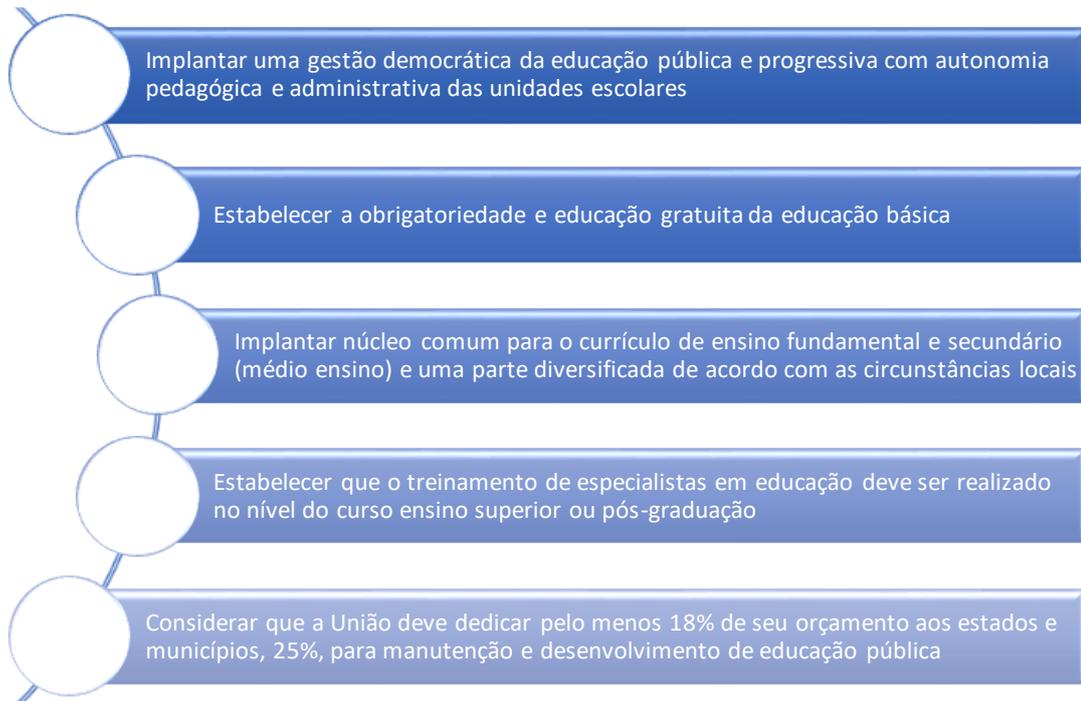
com Rodrigues (2012), a Constituição Federal de 1988, já no regime democrático, abriu espaço para a terceira LDB que levou o termo educação a um sentido mais amplo, uma vez que se considerava que processo de treinamento poderia ocorrer na vida familiar, na usabilidade de recursos humanos, em instituições de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e nas organizações da sociedade. Os princípios que norteiam a Educação Nacional, que são estabelecidos na Constituição de 1988 nos artigos Art. 206, I a VII, são reproduzidos e ampliados pela LDB de 1996.

A terceira LDB teve texto aprovado por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, já no regime democrático, como resultado de um longo debate que durou quase 8 (oito) anos, entre duas propostas muito distintas: (1) a primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e apresentado à Câmara dos Deputados; (2) a segunda foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa por meio do Ministério da Educação (MEC).

A principal diferença entre elas estava relacionada ao papel do Estado na educação. Embora a proposta dos setores organizados da sociedade civil expressasse uma grande preocupação com os mecanismos de controle social do sistema, a segunda proposta, a dos senadores, previa uma estrutura de poder mais centralizado nas mãos do governo. Embora contemplassem alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB/1996 estava mais próximo das ideias apoiadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) nas etapas finais do processo (RODRIGUES, 2012).

De acordo com Brasil (1996) as principais características da LDB de 1996 podem ser visualizadas na Figura 10.

Figura 10 - Principais características da LDB/1996



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 (adaptação da LDB/1996).

No entanto, para Rodrigues (2012, p. 8)

na LDB de 1996, por sua vez, a terceira e a regente até os dias atuais, muitos dos decretos e artigos de leis instituídas na constituição de 1988, conduziram o novo projeto educacional do país. Nesta LDB, portanto, buscou-se pôr em prática um projeto que visou superar o modelo de educação até então vivenciado pelo brasileiro. Representou, no bem da verdade, para a sociedade como um todo, um sinal de basta aos ditames ditatoriais que por anos havia sacudido a democracia brasileira, e com ela, também a educação do país (RODRIGUES, 2012, p. 8).

A legislação vigente pela LDB nº 9394/96 deu uma importância significativa aos profissionais da educação, reservando uma seção que lhes diz respeito. O Art. 62 da referida Lei tratava que a formação de professores poderia ser feita por universidades e institutos educação, permanecendo aberto à possibilidade de que esse treinamento ocorresse em Escolas normais. Nesse contexto, para Teodoro (2002) as políticas educacionais deveriam ser entendidas como a adequação das estruturas educacionais aos desenvolvimentos demográfico e econômico, sendo o professor, o agente principal no processo de ensino-aprendizagem.

O referido autor considera ainda que a educação na sociedade contemporânea deve ser construída em um espaço marcado por heterogeneidade e complexidade, nessa perspectiva, a construção de políticas educacionais é um ato político. Por outro lado, a falta de ação política na educação também expressa um do poder político e considerando a

descentralização da gestão da educação, as políticas educacionais assumem caráter plural, pois diferentes níveis de gestão implementam dispositivos que às vezes são contraditórios e acabam beneficiando somente o capital (VAN ZANTEN, 2004).

Durante a história do sistema educacional brasileiro a nomenclatura relativa aos níveis de educação e sua organização variaram, logo, a Constituição de 1988 introduziu as nomenclaturas adotadas pela LDB para diferenciar o ensino superior, que é o mais complexo e diferenciado dos três níveis ensino, sendo orientado por um amplo conjunto de propósitos. De acordo com o Art. 207 da Constituição Brasileira de 1988, as universidades têm autonomia didática, científica, administrativa e financeira, mas devem obedecer ao princípio de inseparabilidade entre educação, pesquisa e extensão, conforme regulamentado na LDB. Entretanto, não se pode negar que a estrutura educacional privada foi a que se desenvolveu e se estruturou na realidade brasileira, principalmente pelo fato que havia demanda de alunos e os custos para manutenção de uma escola eram superados pela receita advinda por meio das mensalidades. Essa modalidade de ensino também passou a ser garantida pela Lei da Educação representando uma grande força em função de ter uma estrutura privilegiada (prédios luxuosos, laboratórios equipados, bibliotecas com ampla disponibilidade de acervos), principalmente a partir da década de 2000, com a flexibilização do credenciamento de Instituições de Ensino Superior e da autorização de cursos de graduação (oferta de vagas e flexibilização nas regras do vestibular).

Nesse contexto, as IES's Privadas no Brasil passaram a ser reconhecidas por sua capacidade de se adaptar rapidamente aos sistemas nacionais de avaliação exigidos, principalmente pelo fato da incapacidade do Estado de garantir o acesso da maioria dos estudantes às universidades públicas. Esse aspecto deu força e credibilidade ao sistema de ensino privado e, portanto, ao fortalecimento do capital diante ao direito à educação.

Assim, como observado por Azevedo (2015, p. 92) é possível concluir que a liberação da educação superior à atuação privado-mercantil foi destravada a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, sendo potencializada posteriormente pelo financiamento do ensino superior privado por meio do Fies.

4.3 Organização e funcionamento do ensino superior no Brasil a partir da Lei nº 5.540/68

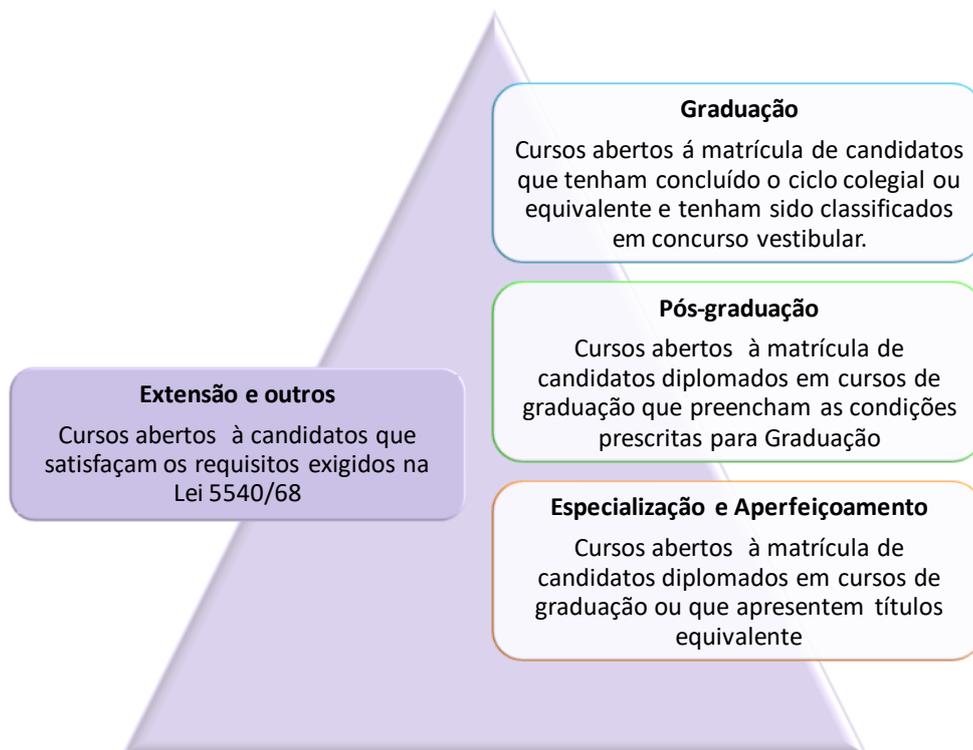
Para Saviani (2001) o governo militar não teve a intenção de criar uma nova LDB, mas apenas ajustar a que estava em vigor – Lei nº 4.024/61. Assim, dentro desse enfoque, foram concebidas as reformas do ensino superior por meio da Lei nº 5.540/68, e dos ensinos primário e médio, com a Lei nº 5.692/71. Para Barreyro (2008, p. 18) essa reforma universitária “ocorreu no mesmo ano em que os militares instituíram o AI-5, Ato Institucional

nº 5, que atacou os direitos civis e políticos, perseguindo os opositores do regime, especialmente professores e estudantes”.

Ademais, foi a partir da Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 que o ensino superior no Brasil passou a ser regulamentado em relação às Instituições de Ensino, Corpo Docente e Corpo Discente. De fato, a Lei fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” e deu outras providências de forma geral. No Art. Segundo da Lei nº 5.540/68 fica claro a igualdade frente à regulamentação tanto para as IES’s Públicas quanto nas Privadas, todavia, é possível observar a importância e autonomia do Estado quanto à disciplina e funcionamento das Instituições, conforme evidenciado no Art. 6, ou seja, o caráter autoritário acaba prevalecendo sendo o mesmo resguardado na referida Lei.

O ensino superior passou a ser organizado em 4 (quatro) modalidades que, de acordo com o Art. 17 da Lei nº 5.540/68 podem ser visualizados na Figura 11.

Figura 11 - Modalidades do ensino superior de acordo com a Lei nº 5540/68



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 (de acordo com a Lei 5.540/68).

Chama ainda a atenção na Lei nº 5.540/68 o Art. 23 quanto a menção dos cursos profissionais que, segundo a área abrangida, “podem apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de

trabalho”. Ou seja, fica claro a relação entre a formação superior e as necessidades do mercado capital quanto a qualificação da mão de obra para garantir o pleno funcionamento da economia, assim, o diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado e as IES’s seriam a peça chave na composição dos currículos e conteúdo programático das disciplinas. Todavia, Paoli (1981) mostra que no setor industrial, ainda na década de 1960 e 1970, uma pequena parcela das pessoas que participavam ativamente da economia tinham curso superior. De acordo com Paoli (1981, p. 63), “de 10.000.000 de pessoas da População Economicamente Ativa (PEA) apenas 2.500.000 tinha curso completo; destas 79% com curso primário, 18,7% com curso médio e 2,2% com curso superior”, ou seja, a classe trabalhadora era, em sua maioria, as pessoas com menor nível de qualificação educacional.

Em síntese, como destacado por Sampaio (1991, p. 15), a reforma universitária promulgada pelo Governo Federal em 1968 foi extensa e profunda e “correspondia a uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que incorporava muitas das novas ideias do movimento docente e estudantil”. Ainda segundo Sampaio (1991, p. 15), é possível destacar que a Lei nº 5.540/68:

aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa. 2) Implantou o sistema de institutos básicos. 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante. 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade. 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p. 15).

Em contraste, percebe-se que mesmo frente aos avanços nos textos publicados por meio dos artigos da Lei nº 5.540/68, prevalecia o controle do governo e o autoritarismo. Assim, para Sampaio (1991, p. 16) o controle

mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial; as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso à sua dissolução em institutos e departamentos; e havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das "research universities" norte americanas, e implantado, por um ato legal, para todo o país (SAMPAIO, 1991, p. 16).

Em uma crítica mais dura à Lei nº 5.540/68, Almeida Filho (2008, p. 137), diz que

mais do que incompleta, a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em

sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 137).

Todavia, em uma análise mais aprofundada no texto da Lei nº 5.540/68 é possível destacar que mesmo em um período de repressão política-ideológica no Brasil, a democratização da educação aparece de forma intrínseca, com a inclusão na Lei da participação docente e discente no campo administrativo das instituições, assim como a importância da titulação e pesquisa na promoção da carreira docente, o que, anos mais tarde se tornou um entrave para as IES's Privadas que buscavam a gestão de custos em detrimento da qualidade do ensino. Contudo, a Lei nº 5.540/68 passou a ser um marco no crescimento do ensino superior, seja pela ampliação de vagas no ensino público, seja pelo estímulo ao capital para expansão do setor privado. Sampaio (1991, p. 17) destaca ainda que

a expansão de ensino superior que se inicia nos anos 60 e se intensifica ao longo da década de 70 é um fenômeno bastante conhecido. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior vai de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentam as maiores taxas de crescimento (SAMPAIO, 1991, p. 17).

Da Silva; Bertoni (2019, p. 307-308) reforçam ainda que

em 1970 houve uma grande expansão da rede privada de ensino superior no Brasil e, atualmente, grande parte dessas instituições e matrículas estão na rede privada de ensino, nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância. Muitas dessas instituições são apenas faculdades e centros de ensino superior e não são necessariamente universidades, cujo contexto obriga a oferta da tríade: ensino, pesquisa, extensão (SILVA; BERTONI, 2019, p. 307-308).

Portanto, ao se analisar a expansão do ensino superior durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, considerando as diferenças regionais no Brasil, é possível inferir que há o início de uma economização da educação ao invés da democratização, conforme argumentação de Sampaio (1991) ao comparar o número de matrículas no Ensino Superior Público e Privado entre os estados do Sul e do Nordeste do Brasil. São Paulo, por exemplo, sendo o estado mais industrializado e com maior população, detinha um terço das matrículas do Sistema Nacional de Ensino Superior na década de 1980 e, proporcionalmente, o número de matrículas em universidades públicas era menor do que o de outras regiões. No Nordeste, região mais pobre e menos industrializada, cerca de 70% dos estudantes estavam matriculados em Universidades Federais (SAMPAIO, 1991).

De fato, as transformações no âmbito da política educacional da Lei nº 5.540/68, tanto para as IES's Públicas quanto as Privadas, acabou por permitir a preparação de uma mão de obra técnica para os processos industriais em expansão na segunda metade do século XX. Assim, alinhado às idéias de Saviani (2010), é possível afirmar que a Lei nº

5.540/68 trazia contradições importantes entre a democratização e economização da educação ao confrontar: (1) a demanda dos jovens estudantes (discentes) por melhores condições de vida, a ascensão social e profissional e a reivindicação dos professores (docentes) por investimentos na qualidade, na abolição da cátedra, na autonomia universitária e, mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas e aumentar o escopo de atuação da universidade; (2) com a demanda dos grupos capitalistas que buscavam vincular o ensino superior aos mecanismos de mercado, à modernização e globalização.

Nessa linha de raciocínio, para Germano (1994), os objetivos principais da reforma no ensino superior (Lei nº 5540/68) foram:

- (1) a tecnificação do ensino, com a especialização da mão de obra para atender ao processo de industrialização do país;
- (2) o controle de gastos governamentais permitindo a expansão das faculdades isoladas ou privadas;
- (3) a economização ou mercantilização da educação transferindo para a iniciativa privada a responsabilidade da educação enquanto política pública.

Desta forma, os objetivos reais referentes às Leis nº 5540/68 e nº 5692/71 vão ainda ao encontro da proposta desenvolvimentista (industrialização forçada), promovida entre o período de 1968/73, mais precisamente entre os anos 1970/73, pelos governos militares, baseado no tecnicismo, oriundo, principalmente, do sistema de produção Taylorista/Fordista¹⁰. Nesse contexto, Saviani (2010, p. 10) destaca que,

podemos considerar que, no Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente, inclusive na reforma instituída pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (SAVIANI, 2010, p. 10).

O modelo napoleônico citado por Saviani (2010) refere-se a forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. Assim, para Sampaio (1991, p. 18), no setor público educacional “a ampliação do sistema se deu através da multiplicação do mesmo elenco restrito de cursos, o que resultou na ampliação dos quadros docentes, e das possibilidades de manipulação clientelística dessas oportunidades de emprego”.

Ainda considerando as argumentações de Sampaio (1991, p. 18)

¹⁰ De acordo com Santos (2003), Taylor e Ford foram precursores da Segunda Revolução Industrial na primeira metade do século XX. Taylor trouxe a mecanização, a especialização do trabalho e estudo de tempos e movimento, sendo criticado pela negligência quanto a qualidade de trabalho para o trabalhador. Ford ficou conhecido pela produção seriada, em massa, adaptando as máquinas ao trabalhador, com o foco no aumento de produtividade.

a expansão do setor público atendeu apenas a uma parte da demanda crescente. A outra foi absorvida pelo setor privado, que experimentou enorme crescimento. Se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3% (852.000), o que corrobora a tese de que o aumento do estudantado de 3º grau se deu acima de tudo pela expansão do setor privado (SAMPAIO, 1991, p. 18).

Ou seja, o Estado transfere para o setor privado a responsabilidade e garantia do ensino superior e o setor privado, ao se apropriar dessa transferência acaba e trata de garantir a mão de obra necessária para manutenção do capital. Contudo, conforme suscitado por Sampaio (1991, p. 19), a partir da Lei nº 5.540/68 a expansão e crescimento de estabelecimentos privados de educação era governada pelas leis do mercado e estava, portanto, “condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma”. De fato, para Chaddad; Chaddad (2010, p. 8)

a política educacional brasileira buscou a criação de uma mão de obra técnica para os processos industriais em expansão, o que foi viabilizado pelas universidades brasileiras (públicas) e pelas faculdades isoladas (privadas) com respaldo da Lei nº 5540/68 para o Ensino Superior – Lei da Reforma Universitária (CHADDAD; CHADDAD, 2010, p. 8).

Desta forma, o campo era propício para o surgimento de um sistema empresarial de ensino, o que acabou se consolidando na década de 2000, onde a qualidade da formação do egresso, o corpo docente, a pesquisa e o currículo passaram a ser considerados em segundo plano em detrimento do lucro dos grandes grupos educacionais.

O final da década de 1960 marcou os primeiros momentos de um processo de mudança radical na educação superior no Brasil, o que pode ser comprovado por meio de números de matriculados e de IES's e na organização desse nível educacional. De fato, de acordo com Marques (2013, p. 70)

a Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540/68) implementada pelo governo militar dá início a grandes alterações na organização deste nível de ensino: promove a expansão das universidades públicas enquanto parte do projeto de desenvolvimento econômico do país no governo militar, abre as portas para a proliferação das instituições privadas de educação superior e ao mesmo tempo amplia a perseguição aos opositores do novo regime e sua eliminação dos quadros docentes das universidades públicas. A universidade deixa de ser a referência privilegiada de organização deste nível de ensino, multiplicando-se, a partir dos anos 70, instituições isoladas de educação superior, impulsionadas por forte demanda, pela alegada escassez de recursos financeiros na esfera pública e pela possibilidade de grandes lucros a atrair a atenção da iniciativa privada (MARQUES, 2013, p. 70).

O fato é que a partir da Lei nº 5.540/68, de acordo com Marques (2013, p. 70) “no evoluir da educação superior, a presença das Instituições de Ensino Superior (IES's) Privadas, movidas pela oportunidade do lucro, progressivamente passam a dominar o cenário de educação superior brasileira”.

4.4 A expansão do ensino superior nas décadas de 1980 e 1990

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por retração da atividade econômica e movimentações políticas, desde a Constituição Federal de 1988; o processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello em 1992; até a implantação do 13º plano econômico denominado Plano Real, em 27 de fevereiro de 1994, já com o presidente Itamar Franco, vice-presidente que assumiu o poder após renúncia de Fernando Collor de Mello.

De certo, conforme destacado por Corbucci *et al.* (2016, p. 8), a retração da atividade econômica na década de 1980

resultou na redução da capacidade de investimentos do Estado em todas as áreas, em particular, na educação superior. Com isso, interrompeu-se o processo de expansão da rede federal de educação superior e, conseqüentemente, as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) mantiveram-se estagnadas no patamar de 315 mil. Semelhante tendência foi identificada no setor privado, uma vez que em toda a década de 1980 o crescimento das matrículas foi de apenas 5,6%, mas em 1985 o total de matrículas atingia seu menor patamar no período e correspondia a um montante 8,4% menor que o de 1980 (CORBUCCI *et al.*, 2016, p. 8).

Os impactos da Lei nº 5.540/68 nas décadas de 1980 e 1990 podem ser visualizados nos números de matrículas em cursos de graduação presenciais, não obstante, a Lei pode ser entendida como dois pontos importantes:

- (1) o previsto, a democratização da educação - trouxe melhorias significativas no que se refere à qualidade organização do ensino superior, principalmente quanto abordou o ensino, pesquisa e extensão. De fato, para Schwartzmann (2002), até a Lei no 5.540/68, a educação superior brasileira não tinha a sua devida importância para a educação uma vez que, via de regra, estava estruturada em torno de escolas profissionais isoladas e independentes, muito parecidas em seu formato (CORBUCCI *et al.*, 2016, p. 8).
- (2) o real – a Lei nº 5.540/68 inaugurou um novo ciclo, o processo de economização ou mercantilização da educação, dando respaldo para as instituições privadas crescerem em número de matrículas e substituírem, de forma intencional, a responsabilidade do Estado no que tange à educação enquanto política pública, conforme previsto na Constituição Federal.

Ademais, ao se observar os dados da Tabela 1 em relação ao número de matriculados no ensino superior entre as décadas de 1960 e 2000, visualiza-se de forma concreta que as Instituições Privadas assumem a liderança e o protagonismo entre as décadas de 1970 e 1980, quando se refere aos cursos de graduação presencial.

Tabela 1 - Número de matrícula em Cursos de Graduação Presenciais por década

Década	IES Públicas		IES Privadas		Total
	Matrículas	Total (%)	Matrículas	Total (%)	
1960	59.624	56%	47.067	44%	106.691
1970	210.613	50%	214.865	50%	425.478
1980	492.232	36%	885.054	64%	1.377.286
1990	578.625	38%	961.455	62%	1.540.080
2000	887.026	33%	1.807.219	67%	2.694.245
	2.228.120	36%	3.915.660	64%	6.143.780

Fonte: INEP, 2020.

Pela Tabela 1, considerando a média de matriculados entre as décadas de 1960 e 2000, é possível observar que as IES's Privadas detinham mais de 60% das matrículas, fato esse a se intensificar durante no século XXI, com a implementação das políticas públicas voltadas para a educação como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ademais, entre as décadas de 1960 e 1980 o número de matrículas no ensino superior passou de 100 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de mais de 1.200%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 1.800%, enquanto nas IES's Públicas o aumento foi de 825%. Respalado por Corbicci (2016) é possível afirmar, dentre outros, que o crescimento no número de matrículas entre essas décadas se deu em virtude, principalmente:

- (1) da expansão dos níveis de ensino anteriores, que seriam os cursos profissionalizantes;
- (2) do acelerado crescimento econômico, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970 uma vez que a década de 1980 foi marcada pela crise econômica, hiperinflação, descontrole e mobilizações sociais;
- (3) da instituição de normas e resoluções normativas que permitiam a flexibilidade da oferta de vagas nos processos de credenciamento e autorização de cursos pelo MEC.

Com efeito, a expansão do Ensino Superior Privado teve o apoio do Estado, ocorrendo fora dos grandes centros urbanos, produzindo-se em um grande número de Estabelecimentos Isolados (Faculdades), como pode ser observado pela Tabela 2 quando se comparam os números de IES's Públicas e Privadas entre três períodos distintos.

Tabela 2 - Instituições de educação superior segundo a categoria administrativa e organização acadêmica – 1971/1975/1980

Anos	Universidades		Estabelecimentos Isolados	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
1971	31	16	81	511
1975	36	21	92	711
1980	43	22	65	643

Fonte: INEP, 2000.

Essa sem dúvida foi uma grande oportunidade para a classe média para obter sua ascensão social, corroborando com o que se denomina nesse trabalho como economização da educação. Contudo, conforme destacado por Silva Junior; Sguissardi (2001), essa expansão acaba abrindo espaço para o surgimento dos empresários do ensino superior, oriundos de instituições privadas de 1º e 2º graus, transformando suas associações com um novo objetivo: massificação e lucratividade.

Por certo, o crescimento das Faculdades (Estabelecimentos Isolados) destacado na Tabela 2 se deu, dentre outros, pela flexibilidade e não responsabilidade em relação à pesquisa e extensão, prerrogativas das Universidades, principalmente das Públicas. Para Sampaio (2011) foi a Lei nº 5.540/68 que permitiu dois sistemas de ensino distintos: um público, meritocrático e seletivo e outro de uma educação de menor duração, de instituições privadas e isoladas, que passou a dominar o “mercado da educação já a partir da década de 1970, como demonstrado na Tabela 2.

Há de se ressaltar, entretanto, que o mercado do ensino superior (Graduação Presencial) embora com um acelerado crescimento entre 1960 até início dos anos 1980, teve uma desaceleração entre as décadas de 1980 e 1990, crescendo apenas 11% no número de matrículas nos cursos de Graduação, vindo a se recuperar a partir dos anos 2000, com um aumento da ordem de 57%, de acordo com dados do INEP (2000). Durante a década de 1980, houve uma estagnação no número de IES's: enquanto em 1980 havia um total de 882 instituições (Universidades, Faculdades Integradas, Centros Universitários e Estabelecimentos Isolados), em 1990 esse número era de 902, de acordo com INEP (2000), ou seja, um aumento de 2%. De fato, para Sampaio (2011, p. 30), na década de 1980, com a economia estagnada

só eram crescentes as taxas de desemprego e de inflação e a dupla insatisfação dos setores médios da população brasileira que, também atingidos pelos efeitos da crise econômica, reclamavam seus direitos políticos suspensos durante o regime militar. Na educação, a gravidade do quadro manifestava-se na persistência do alto percentual de analfabetismo, na restrita cobertura do ensino fundamental, agravada por altas taxas de

repetência e de evasão escolar. Esses indicadores não só exibiam quantitativamente as renitentes distorções demográficas, sociais e econômicas nas diferentes regiões do País, como repercutiam de forma direta no estrangulamento do ensino médio, porta de saída da educação básica para o ensino superior (SAMPAIO, 2011, p. 30).

De acordo com Corbucci *et al.* (2016) o poder público, por meio Conselho Federal de Educação (CFE), tratou de conter o crescimento das IES's Privadas (Estabelecimentos Isolados, isentos de pesquisa e extensão), editando atos normativos, com a justificativa de perda de qualidade do ensino ofertado. No entanto, como a década de 1980 foi marcada pela retração da atividade econômica no Brasil, o Estado deixou de investir e repassar recursos para a área da Educação, abrindo espaço para os grupos privados. Há de se considerar ainda que, segundo Sampaio (2011, p. 30), o cenário geral dos anos 1980, conhecida como a década perdida, o Brasil “fazia a sua lenta e gradual transição democrática depois de quase 20 anos de regime militar”.

Ao final da década de 1980, conforme destacado por Sampaio (2011), houve uma corrida pelas Faculdades Privadas para se transformarem em Universidades, fato esse influenciado principalmente pela instituição do princípio de autonomia universitária (possibilidade de liberar-se do controle burocrático do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), especialmente no que diz respeito à criação e extinção de cursos na sede e ao remanejamento do número de vagas oferecidas). Assim, a iniciativa privada, ainda segundo Sampaio (2011), respondeu mais rápido ao atendimento da demanda do ensino superior, fazendo com que o número de Universidades Privadas aumentasse de forma significativa, conforme pode ser observado pela Tabela 3.

Tabela 3 - Universidades Privadas entre as décadas de 1980 e 1990

Anos	Universidades		%
	Total	Privadas	
1980	65	20	31%
1985	68	20	29%
1990	95	40	42%
1994	127	59	46%
1998	153	76	50%

Fonte: INEP, 2000.

É possível observar pela Tabela 3 que o número de Universidades Privadas saltou de 20 para 76 (aumento de quase 400%) entre 1980 e 1998. Para Sampaio (2000) esse aumento evidencia a percepção do setor de que instituições maiores e autônomas, com uma oferta mais diversificada de cursos, teriam vantagens competitivas na disputa da clientela

em número de cursos. O aumento no número de Universidades Privadas, no entanto, ocorreu em mercados saturados (regiões Sudeste e Sul) contemplando as áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Comunicação e Administração.

A década de 1990 marcou a volta do crescimento acentuado do ensino superior, muito influenciado pela natureza das mantenedoras¹¹ das instituições de ensino que passaram, devido à flexibilidade das Leis, a serem de fins lucrativos o que permitiu o impulsionamento da economização da educação. De fato, para Barreyro (2008, p. 21):

o processo de expansão e privatização da educação superior brasileira sofreu aceleração na década de 1990, especialmente durante o governo de FHC favorecido pela sanção de legislação específica. A promulgação da Constituição de 1988 já havia mantido o ensino livre à iniciativa privada, como postulado na Constituição Republicana de 1893, sempre que respeitadas as normas gerais da educação e com a autorização e avaliação do poder público (art. 209). Também, declara-se a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades; assim como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 206 e 207). Também, afirma-se que recursos públicos podem ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BARREYRO, 2008, p. 21).

Sampaio (2011, p. 31) corrobora com tal argumento, ao citar que

todavia, a iniciativa de maior impacto para os rumos do ensino superior privado no País foi a resposta, nesses anos de “viração”, ao art. 1º do decreto 2306 (19/8/1997). Esse artigo dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (art. 24). Ou seja, o artigo permitia às entidades mantenedoras das instituições de ensino superior alterar seus estatutos, escolhendo assumir natureza civil ou comercial. Com base nesse dispositivo, passaram a ser classificadas como: entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa e entidade mantenedora de instituição particular, em sentido estrito, com finalidade lucrativa. As últimas, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil no que diz respeito aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas; em outras palavras, passam a responder como entidades comerciais (SAMPAIO, 2011, p. 31).

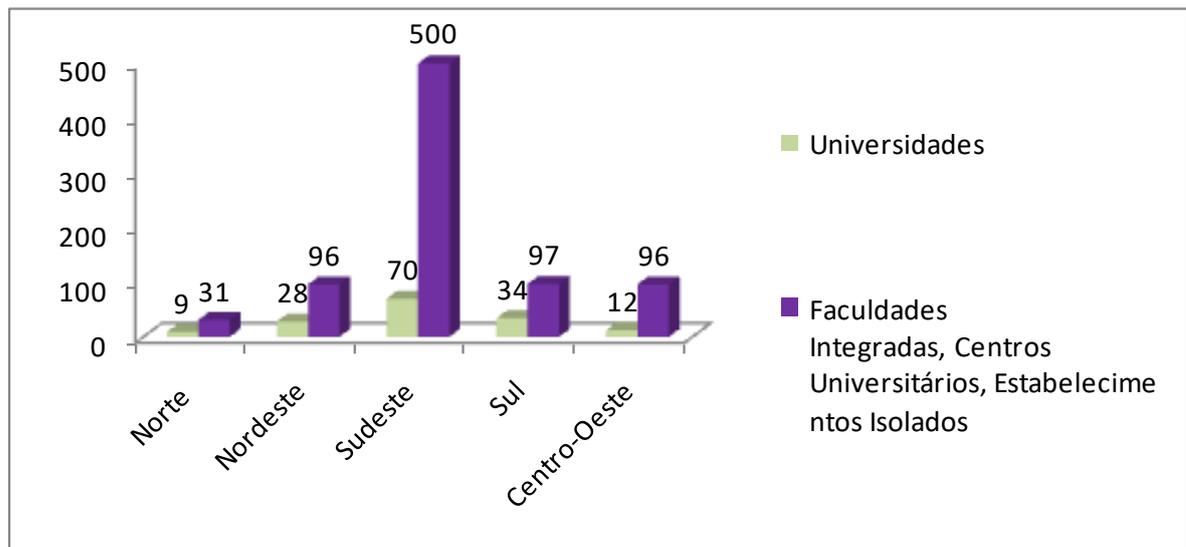
Para Miranda e Azevedo (2020, p. 13) “a reforma administrativa e financeira ocorrida na década de 1990 gerou condições para o processo de financeirização da educação superior possibilitando o surgimento de grandes conglomerados educacionais privado-mercantis”, assim, de acordo com INEP (2000), ao final da década de 1990, havia 973 IES’s, destas, 688 eram Estabelecimentos Isolados, Faculdades Integradas e Centros Universitários Privados, o que correspondia a 70% das IES’s no Brasil. Logo, é possível

¹¹ Mantenedora - pessoa jurídica responsável por prover os recursos financeiros necessários ao funcionamento da IES (mantida), além de representá-la legalmente. Já a Mantida é uma Instituição de ensino superior que realiza a oferta da educação superior.

inferir que ao final da década de 1990 o setor privado educacional focava na preocupação com a gestão da atividade educacional, principalmente no controle de custos e possibilidade de formação de alianças estratégicas mediante processos de fusão e/ou aquisições direcionando para a consolidação e economização do mercado da educação.

Ao se analisar o final da década de 1990 é possível constatar pelo Gráfico 1 que a concentração das IES's era na região Sudeste, onde havia maior industrialização e concentração populacional.

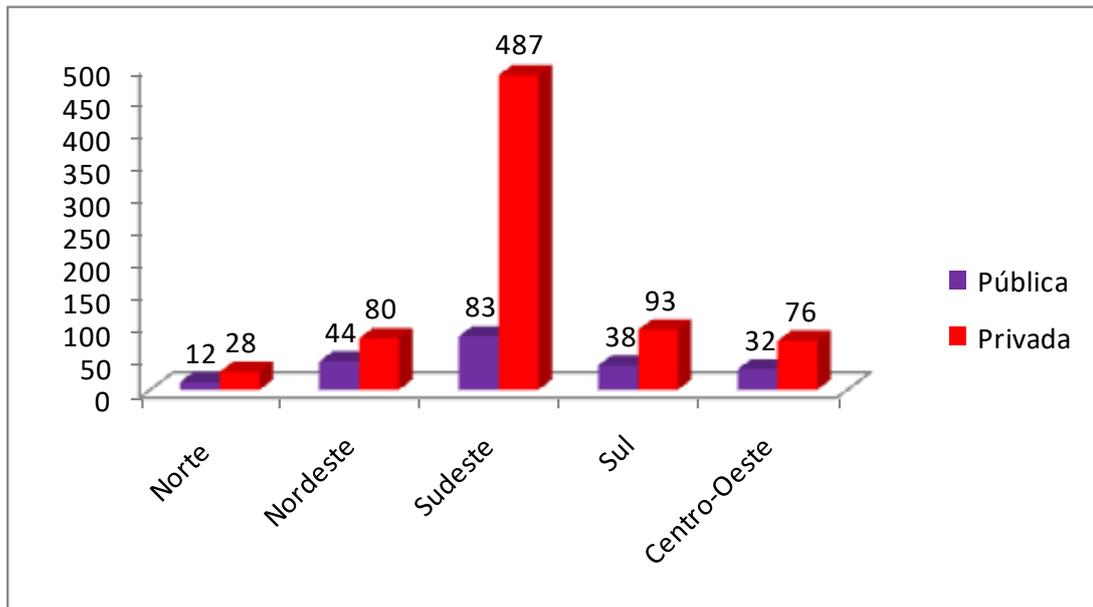
Gráfico 1 - Distribuição do Número de IES por Natureza segundo regiões do Brasil em 1998



Fonte: INEP, 2000.

Há de se ressaltar o alto número de IES's que não eram universidades, o que diminuía consideravelmente os investimentos em pesquisa e extensão. Analisando ainda a dependência administrativa das IES's, pelo Gráfico 2 é possível verificar que na Região Sudeste há predomínio das IES's Privadas (85% Privadas e 15% Públicas), o que leva a inferir a relação privilegiada do capital com o "mercado da educação".

Gráfico 2 - Número de IES's Públicas e Privadas, segundo regiões do Brasil em 1998



Fonte: INEP, 2000.

De fato, pelo Gráfico 2, percebe-se que as outras regiões do Brasil (exceção do Sudeste) embora tenham diferença significativa na quantidade de IES's Públicas e Privadas, não se compara com a região Sudeste em tipo (Pública ou Privada) e em quantidade, a saber: Região Norte (70% Privadas e 30% Públicas); Região Nordeste (64% Privadas e 36% Públicas); Região Sul (71% Privadas e 29% Públicas); Região Centro-Oeste (70% Privadas e 30% Públicas)

Desta forma, segundo Guimarães (2000) a significativa melhoria do fluxo no sistema educacional durante a década de 1990 repercutiu também no número de formandos do ensino médio. Entre 1991 e 1999 o aumento no número de matriculados ficou em torno de 133% o que acabou aumentando o número de ingressantes e matriculados no ensino superior. Como exemplo, de acordo com INEP (2000) no ano de 1998 as IES's privadas representavam 62% de todas as matrículas nos cursos de Graduação Presencial no Brasil, com destaque para a Região Sudeste onde esse índice ultrapassava 70%.

Há de se ressaltar que os cursos de Direito, Administração, Engenharia, Pedagogia, Ciências Contábeis e Letras representavam 50,5% de todas as matrículas nas IES Públicas e Privadas. Outro fator relevante é aquele que trata da titulação docente. Ainda de acordo com dados do INEP (2000), as IES's Públicas detinham maior quantidade de docentes com Mestrado e Doutorado, ao contrário das IES's Privadas, isto porque, como já destacado, a prerrogativa de não investimento em pesquisa pelas Faculdades diminuía os investimentos tanto por parte das IES's quanto do próprio corpo docente na sua qualificação (cursos de pós-graduação).

Entre as décadas de 1980 e 1990 era de se esperar que, encerrado o período do regime militar, associado ao aumento das pressões e mobilizações políticas, que o país fosse direcionado para a construção de uma educação de qualidade, enquanto política pública (democratização), no entanto, Marques (2013, p. 71) afirma que ocorreu o contrário e os dados apontam e comprovam que isto não ocorreu porque

persistiram e se fortaleceram os mesmos caminhos abertos na vigência do governo militar: a expansão da educação superior privada. Desta feita, a atuação do poder público alimentada por uma visão neoliberal sobre o Estado e seu papel na sociedade, seguindo orientação, quando não pressão, de instituições internacionais, restringiu os recursos para a educação pública superior, fortalecendo ainda mais o setor privado, já então predominante (MARQUES, 2013, p. 71).

De acordo com dados do INEP (2010), especificamente entre 1995 e 2002, as matrículas no setor privado passaram de 60% para 70% do total de matrículas na educação superior, considerando os cursos de graduação presencial, aumentando de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes neste período, a uma taxa de 209%, conforme destacado também por Mancebo *et al.* (2015, p. 36).

Para Barros; Araújo (2018) o aumento do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais foi acompanhado pelo aumento no número de IES's, sendo criadas nesse período mais de 2.300 instituições e mais de 30.000 novos cursos. Outro fato relevante apontado por Barros; Araújo (2018, p. 74) foi que a política de expansão do ensino superior

foi promovida por diferentes estratégias e instrumentos que criaram condições propícias ao setor privado, tais como: a mudança na composição do Conselho Nacional de Educação, a regularização e a organização da educação a distância, a regulamentação dos centros universitários, a criação dos instrumentos de reconhecimento da atividade de ensino como um negócio, as mudanças nos mecanismos de regulação, supervisão e avaliação das instituições e dos cursos. Outros fatores importantes foram a redução das verbas para instituições públicas, as mudanças e a expansão do modelo de financiamento estudantil público e a redução da ociosidade de vagas nas instituições privadas remuneradas com verba governamental (BARROS; ARAÚJO, 2018, p. 74).

Nesse contexto, é possível destacar três políticas de acesso e permanência na Educação Superior (políticas públicas), sendo duas voltadas para as IES's Privadas e uma para as IES's Públicas, a saber: (1) Programa Universidade para Todos (ProUni); (2) Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies); (3) Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). É importante salientar que na segunda metade da década de 2010 o ProUni e o Fies chegaram a responder por quase 60% dos ingressantes nas IES's Privadas do Brasil.

Com efeito, de acordo com Cunha (2006) políticas públicas são consideradas um conjunto de programas, atividades e ações concebidas pelo Estado para garantir direitos

fundamentais (educação, saúde, trabalho entre outros) aos cidadãos, com a participação ou não de entidades públicas.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), sendo uma política pública, foi criado por meio da Medida Provisória no 213, de 10 de Setembro de 2004, convertida na Lei nº 11.096, de 2005. De acordo com o Prouni (2021), o programa tem como finalidade a “concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”. Para Silva; Santos (2017, p.72) o PROUNI “prioriza a diversidade cultural e social que há no país e busca oferecer mais oportunidades às pessoas de baixa renda”. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos federais e, para ser contemplado, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal dentro dos limites estabelecidos, podendo ser bolsa integral (100%) ou parcial (50%). Atualmente o Prouni utiliza como critério de seleção do candidato a média do último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde que ultrapasse o valor mínimo de 400 pontos (PROUNI, 2021).

Já o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, era voltado para o apoio e permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). O objetivo do programa, de acordo com PNEAS (2021), “é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de financiar cursos de superiores (graduação, tecnológicos) de estudantes matriculados (ingressantes ou veteranos) em IES's Privadas, conforme especificado na Lei nº 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

O Fies, devido a sua centralidade e sendo objeto desta pesquisa, será abordado no capítulo 5, sendo confrontada a sua eficácia enquanto política pública com a privilegiamento do capital.

4.5 O início do financiamento do Ensino Superior Privado

A primeira forma de financiamento do Ensino Superior Privado no Brasil foi denominada Crédito Educativo (CREDUC) ou Programa Especial de Crédito, aprovada em 1975 no governo Militar do presidente Ernesto Bechmann Geisel e instituída, efetivamente,

no 1º semestre de 1976, no mesmo governo, conforme mencionado por Brasil (1976) na Resolução do Banco Central do Brasil no 356, de 12 de Janeiro de 1976, a saber:

o Banco Central do Brasil, na forma do artigo 9.º da Lei nº 4.595, de 31 de dezembro de 1964, torna público que o Conselho Monetário, em sessão realizada em 12 de novembro de 1975, tendo em vista as disposições do artigo 4º, inciso VI, IX e XIV, da mencionada Lei, e do artigo 10 da Lei nº 5.143, de 20 de outubro de 1966, e considerando a Exposição de Motivos no 393, de 18 de agosto de 1975, do Exmo Sr. Ministro da Educação e Cultura, aprovada pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República em 23, de agosto de 1975, resolveu: I - Instituir, sob a coordenação executiva da Caixa Econômica Federal, Programa especial de crédito destinado a conceder empréstimos a estudantes para pagamento de suas anuidades escolares elou para custeio de despesas de manutenção, obedecidos critérios de prioridade que vierem a ser fixados pelo Ministério da Educação e Cultura. II - Além do Banco do Brasil SI A e da Caixa Econômica Federal, poderão participar do Programa os bancos comerciais (BRASIL, 1976).

Após 66 anos da inauguração da primeira Universidade Privada do Brasil, a Escola Universitária Livre de Manaós, que começou a funcionar em 1910, os governantes efetivamente criaram um programa de financiamento para o ensino pago. De fato, por meio do Projeto de Lei nº 1.972, de 1979, considera-se que o programa de crédito aos estudantes do ensino superior pago, mesmo sendo no regime militar, foi implicitamente a primeira tentativa de democratização do ensino por meio de empréstimos bancários, com participação de instituições financeiras. Nesse sistema, o aluno recebia recursos da união, após passar por critérios de seleção e, após formado, pagava o valor financiado. Já nos primeiros anos do surgimento do Crédito Educativo os financiados (após formados) acabavam por enfrentar dificuldades quanto ao pagamento do empréstimo, principalmente pelo fato que precisavam estar empregados para iniciar o pagamento dos valores contratados, o que nem sempre coincidia com a realidade. Essa preocupação quanto aos pagamentos, pode ser observada por meio da tratativa dada ao programa conforme descrito em Brasil (1979) por meio da Justificação do Deputado Jorge Arbage, da Câmara dos Deputados, em 14 de setembro de 1979, ao referir-se à necessidade de amortização dos empréstimos aos estudantes então formados:

o Programa Especial de Crédito, sob a coordenação executiva da Caixa Econômica Federal, destinado a conceder empréstimos a estudantes para pagamento de suas anuidades escolares ou para custeio de despesas de manutenção, vem desempenhando o papel de extraordinária importância no desenvolvimento da educação nacional, sendo preponderante fator de democratização do ensino. Todavia, em consonância com o preceituado na Resolução no. 356, de 12 de janeiro de 1976, do Banco Central do Brasil, o prazo de amortização dos empréstimos é de apenas um ano, contado a partir do término do prazo de carência. Devido à exigüidade desse prazo, os recém-formados, com freqüência, enfrentam sérias dificuldades financeiras para arcar com o ônus da amortização, eis que, usualmente, percebem baixa remuneração. Assim, a nós nos parece justo que o prazo de amortização seja dilatado para 3(três) anos, a contar do término do prazo de

carência, o que permitirá que os interessados paguem as prestações correspondentes sem muito sacrifício (BRASIL, 1979).

Não obstante à intenção do programa em custear despesas do estudante no Ensino Superior Privado, entende-se, portanto, que essa não é a melhor forma de democratização da educação uma vez que o Ensino Superior Público, historicamente falando, é o que apresenta melhores condições para receptiva dos alunos de baixa condição financeira principalmente ao se verificar a estrutura oferecida tais como: moradia, alimentação, isenção de taxas administrativas entre outros, além de possibilidades de bolsas em projetos de pesquisa e extensão. Conquanto, Barbieri; Azevedo (2016, p. 197) reforçam que “os ocupantes das vagas das universidades públicas são, predominantemente, as classes privilegiadas e detentoras de maior poder aquisitivo, especialmente no que se refere aos cursos mais concorridos e legitimados”, como o curso de Medicina, com raras exceções. Ainda para Barbieri; Azevedo (2016, p. 197) “às camadas populares, fica, por exemplo, a possibilidade de pleitear vagas nos cursos menos prestigiosos e nas instituições de educação superior privadas (principalmente por meio de financiamento) ”.

Assim, o ensino público superior que trazia e traz tantos benefícios para os cidadãos acaba por excluí-los uma vez que a maioria dos cursos ofertados é nos turnos matutino e vespertino, dificultando a permanência dos estudantes que precisavam e precisam trabalhar para se manterem no mercado capitalista. A exclusão do ensino superior não passa somente pela implantação de programas de financiamento do Ensino Superior Privado, mas também por todo um processo de ensino instituído no Brasil desde o descobrimento. De fato, como destacado por Barbieri; Azevedo (2016, p. 195) a história brasileira mostra que

ao invés de o estado investir na abertura de vagas nas universidades públicas, intensificou as parcerias com empresas do setor educacional, injetando dinheiro público no sistema privado. Apoiado na justificativa de ampliação de acesso à educação superior. Entende-se, com base nas aproximações de Bourdieu (2014), essa como mais uma situação em que se utiliza do discurso fantasiado de universal e de desinteressado para legitimar interesses particulares (BARBIERI; AZEVEDO, 2016. p. 195).

Ainda nesse contexto, observa-se também o interesse das classes sociais dominantes e o neoliberalismo presentes na transferência de responsabilidade do Estado para o Privado no que se referem às políticas públicas voltadas para a educação superior, como destacado por Marx (2013) ao reforçar a produção capitalista e a lucratividade.

Ainda em se tratando do Crédito Educativo, o mesmo vigorou durante todo o governo Militar do presidente João Baptista Figueiredo e também no Governo do Presidente José Sarney, que assumiu o cargo após a morte do presidente Tancredo Neves, eleito indiretamente. Esse programa de financiamento vigorou ainda no regime democrático, no

governo do Presidente Fernando Collor de Mello, já na década de 1990. Apesar do CREDUC ter sido viabilizado como uma forma de democratização da educação restava para o egresso (estudante formado), o pagamento da dívida com o Estado o que, na maioria das vezes, resultava em inadimplência, preocupação essa mencionada na época do CREDUC na Justificação da Lei nº 1.872 de 1979 ao estender o prazo de pagamento dos montantes financiados.

Todavia, não é possível afirmar que a justificava para extensão dos prazos realmente estava em consonância com a preocupação com a inadimplência do cidadão ou era simplesmente a preocupação com o endividamento do Estado.

De acordo com o MEC (2018), por meio do Manual do Programa de Crédito Educativo, no primeiro ano de implementação do CREDUC, ou seja, em 1976, mais de 870.000 estudantes foram beneficiados, entretanto, a falta de informações e relatórios de gestão até o final da década de 1980 dificultam precisar o montante repassado às Instituições de Ensino Superior na época, assim como os repasses aos estudantes e total de valores recebidos pela União após a liberação das verbas.

Após 17 anos da sua criação o Crédito Educativo foi então institucionalizado no regime democrático do Presidente da República Fernando Collor de Mello, conforme Brasil (1992), por meio da Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992 que, em seu Art. 1º diz: “fica instituído o Programa de Crédito Educativo para estudantes do curso universitário de graduação com recursos insuficientes, próprios ou familiares, para o custeio de seus estudos”. As diretrizes e regulamentação foram fixadas pelas Portarias nº 202, de 17 de fevereiro de 1993, nº 1.641, de 26 de novembro de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto, e pela Circular nº 2.282, de 26 de fevereiro de 1993, do Banco Central do Brasil, sendo alterada novamente por meio da Lei nº 9.288, de 01 de julho de 1996.

Vale indicar que nesse período em que o Crédito educativo passa a ser lei, sendo regulamentado por meio de diretrizes, o Brasil passou por crises e movimentações políticas importantes como o primeiro processo de *impeachment* no regime democrático, resultando no afastamento do então Presidente Fernando Collor de Mello e a ascensão ao poder do vice-Presidente Itamar Franco. O país passou nesse período por crises econômicas que culminaram em desvalorização da moeda, desemprego, queda na qualidade de vida, altos índices de inflação e diminuição da renda do trabalhador.

Em se tratando da educação, o número de matrículas no Ensino Superior Privado, mesmo frente ao programa de financiamento, também teve queda uma vez que não havia espaço para a classe trabalhadora para continuar os estudos, preocupando necessariamente com a formação técnica por meio dos cursos técnicos ofertados pelas escolas.

Nos períodos de 1995 a 1998 que antecedem a modificação do Programa de Crédito Educativo para outra forma de financiamento, o Fies, foram levantadas pelas IES's Privadas e pelos estudantes inscritos no programa, dúvidas quanto a sua institucionalização devido às dificuldades de contratação, o rigor nas regras contratuais e a falta e/ou incoerência de informações quantitativas sobre o Crédito Educativo ao longo de sua implementação; restou-se a análise de documentos relativos a projetos de Lei e de processos junto ao Tribunal de Contas da União, como por exemplo, o documento do TCU (2019), que aborda as discussões sobre possíveis irregularidades no repasse de recursos da Caixa Econômica Federal ao Programa de Crédito Educativo. No documento, que contém informações sobre número de contratos, valores de repasse, número de instituições beneficiadas, origem de recursos, dentre outros, no período de 1995 a 1998, ou seja, exatamente o período que antecede a criação do Fies, conclui-se que, apesar das dúvidas, não foi possível constatar irregularidades no que se refere, principalmente, ao montante de recursos repassados. Todavia, ficou evidente, por meio da análise documental, que a maior pressão para substituição do Programa de Crédito Educativo (PCE) era das IES's, conforme pode ser observado pelo texto de número 7 do TCU (2019, p. 3):

de acordo com essas constatações iniciais, ficou a impressão de que a escassez de recursos sentida pelas instituições de ensino deve-se mais diretamente ao aumento do número de estabelecimentos e de alunos aptos a se beneficiarem do PCE, dado que presumidamente, desacompanhado de um proporcional crescimento no nível de investimentos (fl.8) (TCU, 2019, p. 3).

Observa-se pelo trecho em destaque que a pressão já exercida pelas IES's Privadas começou a ganhar força no final da década de 1990 e início dos anos 2000, justamente no período de criação do Fies e de um crescente aumento do número de IES's Privadas no Brasil, o que será abordado no capítulo 5.

Em outro ponto do documento do TCU (2019, p.13), no item 11, é possível destacar que

assim, a grande preocupação revelada pelas universidades, motivadora do requerimento, de que parte dos recursos das loterias, que deveria ser destinada ao Crédito Educativo, estaria tendo outra destinação, mostra-se completamente infundada. Primeiro porque os recursos destinados ao Programa tem base de cálculo fixa sobre a arrecadação das loterias, a exemplo de outros beneficiários, de sorte que facilmente se comprova, com dados divulgados pela CEF, a correta destinação dos valores devidos ao PCE...No segundo aspecto, nota-se que houve enorme acréscimo de recursos oriundos das loterias para o Crédito Educativo desde a vigência da Lei nº 9.288/96, tornando as receitas baseadas nessa fonte maiores em cerca de 176% entre os anos de 1995 e 1997 (TCU, 2019, p.13)

Nesse sentido, conclui-se que o Crédito Educativo, na visão do governo, cumpria aos seus propósitos financeiros, repassando recursos ao Ministério da Educação e

propiciando aos estudantes de baixa renda, desde que comprovada a sua situação financeira, o acesso ao Ensino Superior Privado. Entre os anos de 1995-1998 o desembolso para financiamentos de créditos educativos aumentou em torno de 131%, todavia, por meio de dados do TCU (2019), em se tratando de política pública e democratização da educação, restam-se dúvidas quanto a viabilidade do programa, principalmente pelo fato de que em toda a sua extensão, a inadimplência sempre foi o grande vilão, restando-nos inferir que os motivos poderiam ser:

- (1) a dificuldade do jovem em conciliar ensino e trabalho uma vez que mesmo o financiamento sendo 100% era necessário o investimento do estudante em livros, alimentação, transporte e moradia;
- (2) a dificuldade de continuidade dos estudos, o que leva a evasão e manutenção de dívidas, principalmente pela diferença de qualidade do ensino desde o ensino infantil até o fundamental entre as escolas particulares e públicas (de onde vem a grande parte dos alunos que buscam financiamento estudantil);
- (3) a própria situação econômica familiar e o meio social, que contribuem também para a dificuldade no aprendizado;
- (4) a qualidade de ensino das Instituições de Ensino Superior Privadas que, mesmo com exceções (Fundações) buscam a lucratividade e deixam de investir no treinamento do corpo docente e na qualidade de ensino (diferente das escolas particulares privadas de ensino infantil e fundamental);
- (5) a dificuldade de empregabilidade, condicionada da estabilização da economia, investimentos governamentais e demanda da indústria, dentre outros.

Porém, percebe-se que durante o período em que o CREDUC vigorou como uma política pública para acesso ao ensino superior dos mais carentes e como forma de democratização da educação, o programa não teve de forma clara uma política de fonte de recursos e uma dificuldade quanto aos mecanismos de correção dos débitos dos alunos, muito influenciado pelo momento econômico da época (troca de governo, instabilidade econômica, corrupção, Constituição Federal, eleições diretas entre outros).

A inadimplência, é mais uma vez considerada, sendo um grande vilão do programa, citada no documento do TCU (2019) em alguns tópicos, como o destacado na página 14, item 17 do documento, a saber:

quanto ao retorno dos financiamentos concedidos a estudantes, observamos um alto índice de inadimplências, principalmente na fase normal de amortização, quando chega a quase 63% do saldo devedor respectivo. Após essa fase, tomadas as medidas administrativas pela CEF, a inadimplência cai para aproximadamente 25% do saldo devedor total do PCE. Em que pese os altos índices registrado, acreditamos que o fato se deve à natureza social do Programa, ainda mais tendo em conta que a CEF

vem adotando as providências a seu alcance para reversão dos financiamentos, com a inclusão dos nomes dos inadimplentes em cadastros de devedores e a cobrança judicial das dívidas, além da divulgação dos benefícios concedidos pela MP no 1.706/98 aos estudantes propensos à renegociação de suas dívidas (TCU, 2019, p.14).

Pelo que parece, no trecho citado, o estudante carrega duas culpas: (1) o fato do financiamento ter a “natureza social”, ou seja, uma obrigação do governo, um peso, um martírio; (2) outra, o fato de ter a negativação do nome por ter entrado em uma armadilha com propósito financeiro que tem, como objetivo principal, o enriquecimento das IES’s Privadas ou, até mesmo, o desvio de recursos educacionais, embora não comprovados.

Há de se ressaltar ainda que, de acordo com TCU (2019, p. 17) “os encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos no âmbito do CREDUC, deduzidos os recursos necessários aos encargos educacionais desse programa, passaram a constituir uma das fontes de receita do Fies”.

Por fim, o Crédito Educativo, na visão das IES’s era uma forma de crescimento das mesmas em número de alunos e de receita, além de ser uma garantia de recursos financeiros dado que, mesmo frente a evasão, a fonte de receita estava garantida pelo Governo Federal, o seu real pagador, restando o ônus da dívida para o próprio governo e não para as IES’s. Essa fonte de receita, anos mais tarde, seria o principal recurso financeiro das instituições privadas que acabaram se tornando grandes empresas de capital aberto, mascaradas por grupos educacionais, como será tratado no capítulo 5. Para a sociedade, o Crédito Educativo, desde a sua criação até a sua extinção, era apenas uma forma de financiamento de ensino por meio de recursos do Ministério da Educação, nada a mais além do que divulgado pelo Governo Federal.

Por fim, em 1999 o Crédito Educativo foi substituído pelo Financiamento Estudantil (Fies) por meio de Medida Provisória (MP) 1.827, de 27 de maio de 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo reeditado por meio das MP 1865-2, de 29 de junho de 1999, 1972-8, de 10 de dezembro de 1999, e 2094-22, de 27 de dezembro de 2000.

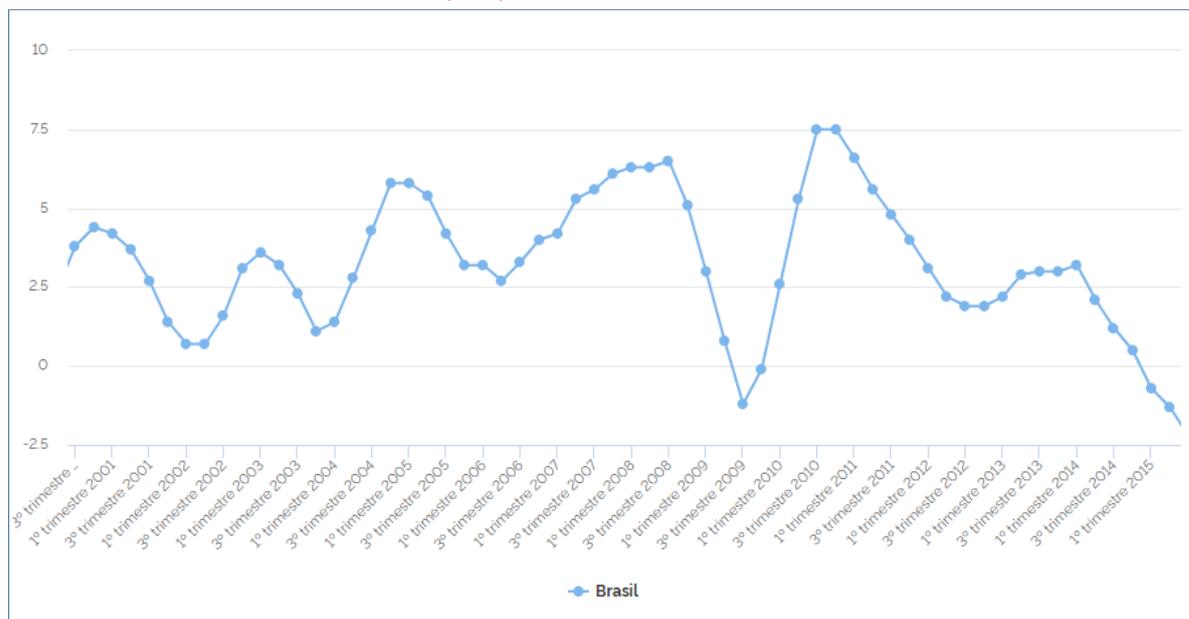
5 AS CONTRADIÇÕES INFORMACIONAIS E A DINÂMICA DO FIES: O DISCURSO E A REALIDADE

Nesse capítulo será apresentada a evolução dos sistemas de financiamento do ensino superior pago ao longo da história, tendo referência a década de 1970, ainda no regime militar, e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), já na década de 2000. Independente do objetivo, tipo de contrato, forma de financiamento e pagamento, os sistemas de financiamento têm em comum 5 (cinco) atores: 1) o Governo Federal como órgão responsável pela criação, aprovação e institucionalização do programa enquanto política pública; 2) os bancos que são os detentores dos recursos financeiros a serem destinados primeiro às IES's e depois aos alunos; 3) as IES's Privadas que precisam ser credenciadas e aptas aos programas; 4) os estudantes do Ensino Superior Privado, tidos como contratantes; 5) a sociedade, que recebe o egresso que precisa de empregabilidade para pagar a dívida adquirida com o Estado. Não obstante, nesse trabalho, os atores se resumiram a: Governo Federal, IES's Privadas (Contratadas) e Estudantes (Contratantes). Para discutir os dados que apontam para uma democratização ou economização da Educação, o Fies será apresentado em três fases distintas, a partir de sua criação, levando em consideração os contextos político, econômico e social.

5.1 Panorama político e econômico dos anos 2000

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pelo ativismo político, característica da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o que veio a se confirmar com a sua reeleição e posterior eleição da presidente Dilma Rousseff (mesmo partido político), no ano de 2010. A década foi definida pela intensa atividade diplomática do governo, o crescimento econômico e a preparação da infraestrutura para a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Assim, houve favorecimento da inclusão social em moradia, trabalho, renda e, conseqüentemente, em educação, principalmente em se tratando do ensino superior. O motor dessas mudanças foi uma expansão econômica, sustentada pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), conforme pode ser observado pelo Gráfico 3.

Gráfico 3 - Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil no século XXI



Fonte: IBGE, 2021

É possível perceber, no Gráfico 3, com exceção do ano de 2009, apesar de oscilações, que o PIB Brasileiro se mantém em patamares positivos, o que não aconteceu a partir de 2011, onde houve a desaceleração da economia. De fato, de acordo com CNI (2022) o PIB está diretamente associado à produção industrial, logo, indústria perdendo a sua competitividade há, conseqüentemente, a retração no PIB, como de fato aconteceu na segunda década do século XXI (TEIXEIRA, 2014).

Como destacado por Silva; Santos (2017, p. 743) “o amadurecimento da sociedade brasileira democrática faz com que o Estado seja cada vez mais questionado em relação ao seu desempenho e a efetividade de suas ações a fim de melhorar a realidade socioeconômica” e, evidente, estabelecer e implantar políticas públicas que atendam aos direitos fundamentais dos cidadãos. Há de se ressaltar, entretanto, que o programa econômico do governo Lula em muitos aspectos estava em continuidade com a política econômica do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com ênfase na estabilidade de preços e no *superávit* primário. Nesse período, o Brasil passou a ser a sétima maior economia do mundo (2010) com projeções otimistas de crescimento e ocupação de posições no *ranking* a frente, por exemplo, do Reino Unido, conforme dados do IBGE (2012). A dívida pública, cujo nível até 2000 era de cerca de 60% do PIB caiu para em torno de 40% em 2010 e a política econômica no período facilitou o processo de liberalização progressiva do comércio e maior abertura aos mercados mundiais assim, as exportações brasileiras aproveitaram a alta dos preços internacionais de matérias-primas e

produtos alimentícios, sustentada pela crescente necessidade de recursos por parte da China.

Comparando a primeira década dos anos 2000 com períodos anteriores é possível constatar que o Brasil mudou drasticamente, saindo de um crescimento frágil e desigual, de uma alta dívida externa, taxas de inflação descontroladas (chegaram a 7.000%), elevados índices de desigualdade social e pobreza, para um país de oportunidades e crescimento econômico. Logo, é possível considerar que o crescimento do país foi devido, principalmente:

(1) ao potencial econômico do Brasil em relação a produção e na exportação de matérias-primas (ferro, bauxita, manganês, cobre, estanho, ouro);

(2) na produção e exportação de produtos agroalimentares (café, soja, cacau, frutas cítricas, algodão, cana-de-açúcar), produtos energéticos (bioetanol, biocombustíveis) e, também;

(3) pelo fato do país ser um polo industrial na área automotiva e aeroespacial.

Entretanto, o crescimento econômico da primeira metade da década de 2000 não garantiu um desenvolvimento estável e duradouro do Brasil na segunda década do século XXI e, problemas estruturais de natureza financeira (taxa de inflação) e social (renda, trabalho e educação, por exemplo) foram afetados negativamente, freando a continuidade e sustentabilidade da economia e a expansão das políticas públicas, principalmente em se tratando da educação.

Todavia, há de se ressaltar que, ao contrário do que aconteceu em outras economias emergentes, o desenvolvimento do Brasil foi impulsionado também pelo programa Bolsa Família ¹²(criado em 2003) e outras políticas públicas voltadas ao crédito subsidiado para aposentados e empregados de baixa renda. Em geral, cerca de 30 milhões de pessoas saíram da pobreza em dez anos, tanto como resultado de programas de redistribuição de renda quanto como resultado do rápido crescimento econômico brasileiro. Ao final de 2010, de acordo com relatórios do IBGE (2022), a taxa de desemprego (que havia diminuído durante toda a primeira década do século XXI) chegou ao patamar de 6,7% em 2010, o nível mais baixo já registrado no país. Outro fenômeno que ocorreu entre os anos 2000 e 2010 foi que os cidadãos pertencentes às classes de renda média

¹² De acordo com o Ministério da Cidadania (2022), o Programa Bolsa Família foi criado em 2003, sendo um programa de transferência direta de renda com condicionalidades (compromissos) para famílias extremamente pobres ou pobres superarem a pobreza. Transferência de renda é uma ação que busca garantir a melhora de vida das famílias, transferindo benefícios financeiros de forma direta às pessoas, ou seja, repassando uma quantia em dinheiro para as famílias beneficiárias. (<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/aceso-a-informacao/carta-de-servicos/desenvolvimento-social/bolsa-familia-1>)

ultrapassaram o limite de 100 milhões e se tornaram, pela primeira vez, a maioria da população. Essa ascensão, por sua vez, de acordo com CNI (2022), transformou o Brasil em um dos maiores mercados do mundo para computadores, automóveis, eletrodomésticos, telefones celulares, produtos de higiene pessoal, cerâmica e produtos de construção, criando campo propício para o aumento de vagas no ensino superior de forma a atender o crescimento da indústria e a perpetuação do capital.

Apesar do crescimento econômico na primeira década dos anos 2000 o Brasil apresentava no período *déficit* de infraestrutura, o que levou as autoridades governamentais a lançar em 2007 um plano de investimentos em infraestrutura denominado Plano de Aceleração do Crescimento¹³ (PAC), envolvendo os setores de transporte, energia, saúde, habitação e recursos hídricos. O plano teve ainda uma segunda fase nos anos de 2011-2014, influenciado pelos preparativos para a Copa do Mundo de 2014, as Olimpíadas de 2016 e as eleições presidenciais de 2014.

Nesse sentido, impulsionada pelos fatores destacados, durante o primeiro governo Lula (2003-2006) a economia cresceu a uma taxa média anual de 3,5% e, no segundo mandato (2007-2010), de 4,6% ao ano, de acordo com dados do IBGE (2022). Outros dados positivos para o período foram:

- (1) a taxa de inflação caiu para 5,1% em 2010, contra os 12,5% no ano de 2002;
- (2) a dívida pública, que representava 60,6% do PIB em 2002, atingiu 39,6% em 2010;
- (3) as reservas internacionais, que em 2002 chegaram a 58.600 milhões de dólares, em 2010 atingiram 285.700 milhões;
- (4) uma taxa de desemprego que passou de 10,5% em 2002 para 5,7% em 2010;
- (5) criação de 21 milhões de empregos (98,4% ocorreram com um salário de entrada equivalente a um salário mínimo e meio).

Assim, é possível afirmar que o crescimento econômico, a redução da pobreza, o aumento das reservas e a redução da dívida formavam a base para um desenvolvimento sólido de longo prazo no Brasil na primeira década do século XXI. Não obstante, durante esses anos de alta renda não houve mudanças significativas na produtividade industrial e na indústria intensiva em capital fixo, ou seja, as melhorias nos indicadores sociais não estiveram relacionadas diretamente com uma evolução significativa da produtividade do

¹³ O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de acordo com Dados (2022), foi criado no início de 2007, conforme Decreto n. 6.025/2007, como um Programa de Governo destinado a incrementar o planejamento de longo prazo, em uma parceria inédita entre o governo, empresas estatais e iniciativa privada. O PAC selecionou diversas ações de investimento, das quais se espera um elevado grau de influência na modernização e ampliação da infraestrutura do país (rodovias, ferrovias, portos, energia elétrica) e melhoria na qualidade de vida do cidadão (saneamento, saúde e educação). <https://dados.gov.br/dataset/despesas-do-pac>

trabalho, nem da indústria (em particular a tecnológica, aeronáutica e energética), mas sim pelo incremento de políticas públicas que possibilitaram o crédito, a rotatividade da economia e a diminuição das desigualdades sociais.

Apesar dos expressivos números da economia brasileira, de todo o otimismo da realidade econômica e dos incentivos em políticas públicas, como o Bolsa Família, o país ainda apresentava a exclusão social, principalmente no que se referia a saúde e a educação no ensino superior, consequência direta de uma história econômica brasileira marcada por desigualdades e privilegiamento do capital. Contudo, as discrepâncias entre as regiões do país continuaram a existir, não sendo diferente essencialmente do que os governos usualmente considerados “de centro”, ou “neoliberais”, fizeram. Logo, não houve alteração significativa nas características do capitalismo haja vista a recessão econômica no país entre 2014-2016, ou seja, não houve uma estabilidade e continuidade do sucesso econômico e social do início do século, apesar do governo Dilma ter sido uma continuidade do governo Lula.

Nesse contexto, após uma década de crescimento sustentado, o Brasil parou de crescer. De acordo com dados do IBGE (2022) o PIB cresceu apenas 0,1% no ano de 2014, uma distância considerável dos 7,5% registrados em 2010. A desaceleração não foi repentina, de fato, de 2011 a 2013 o PIB Brasileiro registrou expansões tímidas de 2,7%, 1% e 2,5%, respectivamente, muito distantes do ritmo da década 2000-2010 quando, apesar de enfrentar duas crises financeiras internacionais, o crescimento, em média, havia sido de 3,7% ao ano. Contudo, considerando o contexto educacional no período entre 2011 e 2014, foi possível constatar que a busca pelo financiamento estudantil nos moldes do Fies aumentou a patamares acima de 800%, não sendo coerente, portanto, com:

- (1) a estagnação da economia;
- (2) a recessão e queda de 8% na produção industrial em 2014 em relação a 2008;
- (3) o aumento da taxa de desemprego e das contas públicas;
- (4) a diminuição das políticas públicas, apesar da criação do Programa Mais Médicos¹⁴.

O Governo Federal atribuiu a desaceleração econômica e cenário negativo ao contexto internacional desfavorável; todavia, enquanto os números no Brasil eram negativos, de 2011 a 2013 o PIB dos países da América Latina cresceu em média 3,4% ao ano; nos países da Aliança do Pacífico (Colômbia, Peru, Chile e México) a taxa foi de 4,9% e a dos mercados emergentes foi superior a 5%, de acordo com o IBGE (2022).

¹⁴ O Programa Mais Médicos (PMM) foi criado em 2013, sendo parte de um amplo esforço do Governo Federal, com apoio de estados e municípios, para a melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Fonte: <http://maismedicos.gov.br>

Assim sendo, com uma inflação em alta a renda das famílias foi inevitavelmente corroída e seu poder de compra reduzido, o que acabou por impactar no endividamento dos cidadãos que contrataram o financiamento estudantil visando a empregabilidade e ascensão social. Investidores estrangeiros deixaram de investir no país gerando uma crise econômica e política. De fato, ao contrário da primeira década, não houve apoio do setor privado em relação à política econômica, impactando de forma negativa nas intervenções governamentais em diversos setores econômicos (saúde, infraestrutura, tecnologia, educação entre outros). Assim, o país apresentou um movimento contrário em relação: à abertura comercial para concorrência internacional; criação de infraestrutura básica (rodovias, aeroportos, portos, construção civil etc); qualificação da mão-de-obra; competitividade global da indústria; e, conseqüentemente, implementação de políticas públicas, que poderiam diminuir as desigualdades sociais e, movimentar a economia.

5.2 O Fies em sua temporalidade

Desde a sua criação o Fies sofreu alterações em seu desenho e, até o ano de 2016, período final de análise dos dados quantitativos, foi possível apresentar três fases distintas de forma a entender as contradições informacionais: 2001-2010 (Fase 1 - Introdução); 2011-2016 (Fase 2 - Maturação); após 2016 (Fase 3 - Declínio). Foram confrontados dados por período em relação ao Governo Federal, as IES's Privadas (Contratadas) e aos Estudantes (Contratantes) no que se referem: ao Número de Matriculados no Ensino Superior; Número de Contratos do Fies; Número de IES's; Taxas de Evasão e Endividamento entre outros, sempre levando em consideração os contextos político, econômico e social.:

5.2.1 Fase 1 - Introdução (Surgimento da Lei Fies)

O ensino superior teve nos anos 2000 o seu período de maior expansão, tanto no número de matriculados quanto de IES's Privadas. Esse fato pode ser explicado, por exemplo, pelo período de expansão econômica no Brasil na primeira década do século XXI, como destacado anteriormente. A revolução tecnológica, por sua vez, foi ponto forte da década com a tecnologia de informação tornando-se a base dos processos produtivos. A população buscou nessa década oportunidades educacionais, influenciada pela sinalização da democratização da educação por meio de políticas públicas (Prouni e Fies) e pelo crescimento de IES's Públicas e Privadas. Portanto, percebe-se que durante a primeira década do século XXI havia um movimento favorável a reforma universitária, com a recuperação dos orçamentos nas IES's Públicas, a abertura de novas vagas, novos cursos, qualificação docente e investimentos em infraestrutura. Há de se ressaltar que desde a criação do CREDUC, os governos brasileiros implementaram programas para aumentar o

acesso ao ensino superior a grupos de baixa renda por meio de suporte para cobrir as mensalidades em instituições privadas (empréstimos). Reforça-se ainda que na primeira década dos anos 2000 foram implementados sistemas de cotas baseadas em condições socioeconômicas e, que se aplicavam aos alunos de famílias de baixa renda e/ou alunos de famílias afro-brasileiras e indígenas.

Nesse contexto educacional, no ano de 1999 o primeiro modelo de financiamento de Ensino Superior Privado denominado Crédito Educativo (CREDUC) foi substituído pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) por meio de Medida Provisória (MP) 1.827, de 27 de maio de 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo reeditado por meio das MP's 1865-2, de 29 de junho de 1999, 1972-8, de 10 de dezembro de 1999 e 2094-22, de 27 de dezembro de 2000. Essas medidas provisórias se resumiram à Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 que instituiu, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), “de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação e destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo referido Ministério, de acordo com a regulamentação”.

Todavia, embora conste na lei, no parágrafo 2º, Art. 1º, que são considerados cursos de graduação com avaliação positiva aqueles que obtiverem conceito maior ou igual a 3 (três) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), resta-se a dúvida quanto à “avaliação positiva nos processos conduzidos pelo referido Ministério” uma vez que toda a regulamentação e avaliação do ensino superior ocorriam e continuam ocorrendo sob a gestão do próprio Ministério da Educação. De fato, Dourado (2002, p. 165) já demonstrava falhas nos sistemas de avaliação da época, indicando que ao avaliarem a educação alguns pressupostos deveriam ser colocados em debate:

- (1) um sistema de avaliação que, ao flexibilizar as regras de credenciamento e autorização de cursos (valores, objetivos, processos educativos, corpo docente, infraestrutura etc) incentivava a economização da educação;
- (2) um sistema de avaliação instituído que ampliava o poder de controle do Estado, alterando a lógica de constituição do campo e o relacionamento entre as IES's;
- (3) a flexibilização nas políticas de avaliação que acabaram promovendo mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional.

Assim, a educação passou também a ser um campo de disputas mercadológicas onde as IES's Privadas recorriam a estratégias empresariais (política de expansão, controle de custos, foco em resultados financeiros, participação nos lucros) para se tornarem hegemônicas no poder e consolidarem-se em grandes grupos educacionais que nada mais eram e, continuam sendo, empresas financiadas por capital estrangeiro. O campo da

educação, portanto, se tornou um campo de competitividade e de alcance de vantagem competitiva¹⁵, prevalecendo as disputas e diferenciais de preço, qualidade da infraestrutura, estratégias comerciais e de *marketing* e busca por maior oferta de vagas e de cursos.

Salienta-se ainda que as IES's Privadas e de capital, respaldadas por recursos financeiros para investimentos, principalmente em infraestrutura externa e interna (fachadas, prédios luxuosos, laboratórios, ar condicionado em salas de aula) acabavam minimizando os impactos dos sistemas de avaliação, embora não alcançassem o Índice Geral de Cursos (IGC) superiores a 3, numa escala até 5. As estruturas suntuosas atraíam alunos e até mesmo professores (principalmente profissionais que atuavam na indústria e na área de saúde), que viam no ensino superior uma renda adicional e outra possibilidade de carreira e ascensão social.

De certo, na primeira Fase do Fies, período do surgimento da Lei, houve expansão moderada do programa considerando o baixo número de contratos em comparação com o número de matriculados no ensino superior, fato esse corroborado por Rossetto e Gonçalves (2015). Entre 2000 e 2010 foram registrados um total de 573 mil contratos, ou seja, uma média de 57 mil contratos por ano, enquanto o número de matriculados no ensino superior chegou a um patamar acima de 6 milhões em 2010, ou seja, menos de 1% do total de alunos matriculados tinham financiamento por meio do Fies. Já Bugarrelli (2017) faz uma comparação desta fase aos primeiros anos do CREDUC destacando que os dois programas não eram tidos como prioridades do MEC, o autor argumenta ainda que os cidadãos viam no Pronui uma melhor oportunidade de ingresso no ensino superior nesse período, fato que mudaria anos mais tarde com a explosão no número de contratos Fies.

Ainda em se tratando da Lei nº 10.260/2001 chama a atenção o fato de não estar explícito que o financiamento era restrito a uma classe social mais baixa, não sendo possível, assim, associar o Fies a uma forma de acesso à educação aos menos providos de recursos financeiros (carentes). De acordo com Brasil (2001), o parágrafo 1º desta Lei diz que:

o financiamento de que trata o caput deste artigo poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos, nos termos do que for aprovado pelo Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-Fies) (BRASIL, 2001 - Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001).

A única menção quanto à classe social refere-se ao estudante carente, onde é analisada a renda familiar. Mas o que seria um estudante carente? Um estudante que

¹⁵ Vantagem competitiva, de acordo com Santos (2003) significa que uma organização supera seus concorrentes em critérios como preço, qualidade, confiabilidade etc.

passou toda a sua vida em escolas públicas e que, sua família possui uma renda maior que a destacada no programa poderá ou não ser beneficiado? Outro ponto, como são os critérios de análise? Sugere-se que, quando a análise fica por conta das IES's, que tem interesses financeiros quanto a liberação do fundo, principalmente quando se fala em inadimplência, os critérios de seleção passam a ser subjetivos. De fato, de acordo com CMPA (2019, p. 40) “a taxa da inadimplência é um importante indicador da sustentabilidade fiscal do Fies” e, portanto, de sua aplicabilidade enquanto investimento do estado em Política Pública.

Em se tratando ainda da menção aos estudantes, no que se refere à elegibilidade dos mesmos, não constava na Lei, com clareza, os critérios de seleção, sendo destacado somente no Art. 5º, capítulo VII da Lei nº 10.260/2001 “a comprovação de idoneidade cadastral do estudante e do (s) fiador(s) na assinatura dos contratos”, ou seja, a comprovação ou não do *status* de carência do estudante cabia à Instituição Financeira que tinha interesses diferentes do Ministério da Educação, ao menos esse era o discurso: para os bancos o interesse é o capital e para o MEC o acesso ao ensino superior. A transferência de responsabilidade de elegibilidade do aluno nos contratos fies para as Instituições Financeiras reforça a ideia de economização da educação, onde o Estado possibilita que o Capital se apodere das políticas públicas, fato esse que não ocorreu na época do CREDUC que apresentava maior clareza nesse quesito de informação. Pelo Quadro 4 é possível verificar e comparar a elegibilidade dos candidatos com o CREDUC e o Fies (primeira versão por meio da Lei nº 10.260/2001).

Quadro 4 - Elegibilidade dos Estudantes (CREDUC x Fies)

CREDUC	Fies
<ol style="list-style-type: none"> 1. Brasileiro, nato ou naturalizado. 2. Admitido por concurso vestibular. 3. Regularmente matriculado (1º período). 4. Não tenha mais de duas reprovações em disciplinas, no período imediatamente anterior. 5. Aberto para cursos de curta duração. 6. Economicamente carente, conforme cálculo de indicador econômico - IC). 7. Bom desempenho acadêmico. 8. Não receber auxílio de qualquer fonte, para o custeio de sua mensalidade ou anuidade; 9. Não possuir contrato de Crédito Educativo. 	<p>Na Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 não está explícito a elegibilidade dos estudantes, embora esteja mencionado “comprovação de idoneidade cadastral do estudante e do (s) fiador(es) na assinatura do contrato”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Pelo Quadro 4 é possível perceber que a diferença entre as regras em relação a elegibilidade dos estudantes pode ser explicada de duas formas:

- (1) a rigidez da elegibilidade do candidato no caso do CREDUC reforça o controle e autoritarismo do Estado: (a) como forma de garantir uma “democratização”

(prescrito); (b) reduzir o número de contratos e, assim, o repasse financeiro; (c) justificar os investimentos em educação em detrimento de outras áreas como segurança e saúde;

- (2) a flexibilidade da elegibilidade do candidato no caso do Fies reforça a idéia da economização, estabelecendo um caminho para crescimento da receita financeira das IES's Privadas e o endividamento do Contratante (cidadão), embora o discurso fosse a democratização e a diminuição das desigualdades sociais.

A partir da década de 2010 foram feitas modificações em relação à elegibilidade do candidato, como pode ser observado pelo Quadro 5.

Quadro 5 - Alterações/Modificações na Lei nº 10.260/2001 (Fies) quanto a Elegibilidade do Candidato

Lei	Alterações/Modificações
Lei nº 12.202, de 2010, Parágrafo Sexto do Art. 1º	Foi vedada a concessão de novo financiamento ao estudante inadimplente com o Fies ou com o Programa de Crédito Educativo.
Lei nº 13.530, de 2017, Parágrafo Sexto do Art. 1	Ficou explícito que o financiamento com recursos do Fies seria destinado prioritariamente a estudantes que não tivessem concluído o ensino superior e não tivessem sido beneficiados pelo financiamento estudantil, vedada a concessão de novo financiamento ao estudante em período de utilização de financiamento pelo Fies ou que não tenha quitado financiamento anterior pelo Fies ou pelo Programa de Crédito Educativo.
Lei nº 13.530 de 2017	Observou-se a comprovação de idoneidade cadastral do fiador na assinatura dos contratos e dos termos aditivos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Observa-se também o fato de estar explicitado na Lei nº 10.260/2001 que o Fies seria destinado a cursos de Mestrado e Doutorado e que, a avaliação positiva desses cursos cabia à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, nos termos da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Ora, se já existiam dificuldades de acesso ao ensino superior por uma camada “carente” na época, parece que seria discrepante o fato do Fies também ser direcionado à pós-graduação. Por fim, a própria definição está longe de relacionar o Fies às políticas públicas, embora seja uma Lei Federal, com regulamentação própria e uma forma de democratizar a educação.

Aliás, a democratização da educação vem sendo discutida desde o século XX, com destaque para movimentos favoráveis à escola pública entre 1931 e 1980 que culminou em conflitos entre católicos, liberais, escolas privadas, movimentos sociais e a sociedade como um todo. A partir de 1985, até os dias atuais, a educação se tornou parte do discurso de democratização sendo “uma preocupação do estado”, como um direito social, conforme explicitado em no Art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, que diz: “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”.

Nesse sentido, observando que uma das formas de se prover a educação para a sociedade, como um direito social, é através da disseminação da informação e do acesso à informação, o Fies surge como um instrumento de políticas públicas que permite, por meio de liberação de recursos financeiros, o acesso à informação e conhecimento provenientes do ensino superior, principalmente para estratos sociais mais baixos. Há de se destacar que Libâneo (2002, p. 61), mesmo se referindo à escola pública, enfatiza que “democratizar o ensino pressupõe pensar o acesso, a permanência com êxito e a qualidade”.

Todavia, a dificuldade de acesso ao ensino superior no Brasil vem desde os tempos de colônia, onde somente grupos sociais mais favorecidos (nobres, comerciantes, clero) estavam preparados, por serem os únicos que efetivamente acessavam o ensino do Estado.

Porém, a partir da segunda metade do século XX, além das questões financeiras e as diferenças de classes já existentes, as dificuldades de acesso ao ensino superior relacionavam-se também: (1) ao desnivelamento da qualidade no ensino fundamental entre escolas particulares e públicas, o que interferia na preparação dos alunos para concorrência às poucas vagas das universidades federais e estaduais; (2) a inserção dos alunos na faixa etária de 18 anos e de renda baixa no mercado de trabalho, provocado pela necessidade de melhores condições de vida e pela industrialização tardia do Brasil; (3) a concentração de oferta de vagas no Ensino Superior Público no período diurno e vespertino, dificultando os estudantes trabalhadores de concorrer a essas vagas, conforme sustentado por Jacomeli *et al.* (2005). De fato, na sociedade da segunda metade do século XX o desenvolvimento econômico e a estratificação da sociedade em classes se deram em função do conhecimento teórico, diferentemente da sociedade industrial – que foi fundamentada pela lógica da produção mecanizada ou em massa (BELL, 1978).

Embora a dificuldade de ingresso ao ensino superior fosse evidente para as classes menos favorecidas na década de 1990, havia a necessidade de investimentos em políticas públicas que pudessem respaldar a democratização da educação, principalmente pelo fato da mesma ter se tornado um direito social. Nesse sentido, ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000 o Brasil passou por um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação, especialmente a educação superior. A transferência de responsabilidade do Estado para o Capital acelerou o enriquecimento de uma parcela de empresários/políticos que apostaram no ensino superior, apoiados por grupos internacionais.

De certo, esse fenômeno pode ser comprovado também com a flexibilização da elegibilidade das IES's Privadas quanto ao Financiamento, quando se compara o CREDUC e o Fies, conforme Quadro 6.

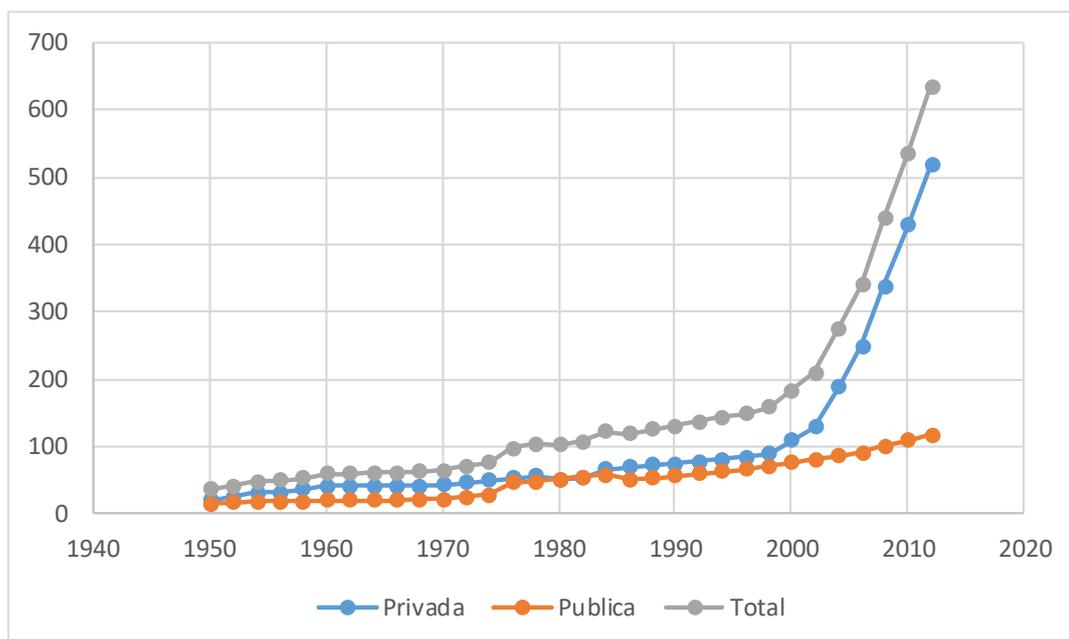
Quadro 6 - Elegibilidade das IES's (CREDUC x Fies)

CREDUC	Fies
Credenciamento da Instituição junto à Secretaria da Educação Superior do MEC conforme: a) regularidade dos cursos oferecidos (autorizados ou reconhecidos); b) situação jurídica da IES; c) número total de vagas iniciais que a IES coloca à disposição do Programa; d) estimativa do custo das vagas oferecidas, a preços do mês do requerimento. O contrato aceita transferência de IES por parte do aluno.	Não há menção de elegibilidade além do fato de estar descrito: "processos conduzidos pelo Ministério da Educação".

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Percebe-se que na elegibilidade das IES's, principalmente no caso do Fies, não é mencionada de forma explícita a obrigatoriedade de prestar informações sobre a capacidade (número de vagas para o programa, situação jurídica, financeira, regularidade de cursos), mostrando também uma flexibilização quanto à participação no programa de financiamento. Mais uma vez reforça-se a ideia de autoritarismo no CREDUC e flexibilidade no Fies, como já observado anteriormente ao se apresentar a elegibilidade dos estudantes (candidatos). Há de se referenciar que a privatização do ensino superior na década de 2000 veio acompanhada pelas facilidades de financiamento dos bancos privados e do Governo Federal e pela expansão do número de vagas, principalmente pelos cursos de engenharia, conforme pode ser observado no Gráfico 4 que mostra a evolução do número de escolas de engenharia no Brasil, até o ano de 2010.

Gráfico 4 - Evolução no Número de Escolas de Engenharia no Brasil entre 1950-2012



Fonte: MEC, 2022.

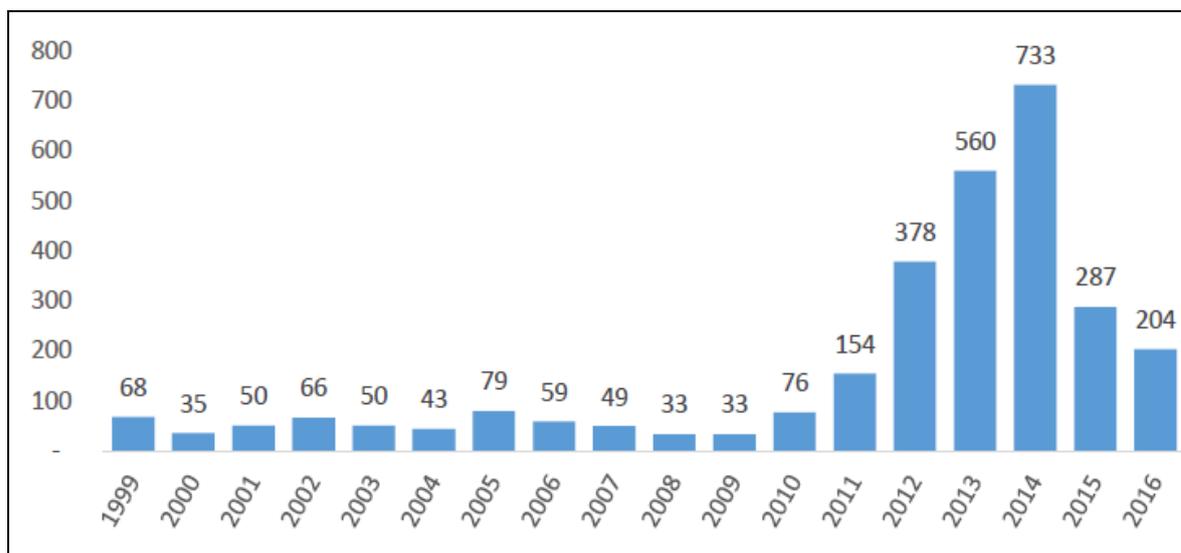
É evidente, portanto, que a oferta de vagas das IES's Privadas por meio do Fies acompanharam o ritmo econômico do país na primeira década dos anos 2000, não sendo diferente com os cursos de engenharia que acompanharam o crescimento da indústria, principalmente a construção civil e o setor de serviços.

5.2.2 Fase 2 – Maturação (Expansão de Contratos)

A segunda Fase do Fies foi marcada pela expansão do número de contratos, pelo endividamento público, pelo enriquecimento acelerado das IES's Privadas e o endividamento das famílias. De fato, nesse período, conforme destacado por Godeiro e Gurgel (2015), a única certeza que ficou foi a não garantia de emprego ao cidadão que se matriculou no ensino superior, se endividou e não teve a ascensão esperada no trabalho nem no estrato social.

Nesse sentido, desde a criação e estabelecimento do Fies como Lei Federal o fundo teve ampla expansão, conforme pode ser observado pelo Gráfico 5, considerando os anos de 2001 (Criação da Lei) à 2016 (ano seguinte ao *impeachment* da presidente Dilma).

Gráfico 5 - Contratos formalizados do Fies entre 2001 e 2016 (milhares)



Fonte: FAZENDA, 2018.

Ao analisar os dados do Gráfico 5 é possível identificar dois momentos importantes no século XXI:

- (1) o primeiro acontece durante os mandatos do governo do presidente Lula (2003 à 2006 e 2006 à 2010), onde a variação entre o número de contratos formalizados foi pequena, como já destacado na Fase 1, embora fosse um período de grande expansão econômica e aumento no números de IES's (Privadas), saindo de 50 mil contratos em 2003 para 76 mil contratos em 2010 (52% de aumento);
- (2) a partir de 2011 (governo Dilma e continuidade do Partido dos Trabalhadores no poder) percebe-se uma modificação importante em relação ao Fies, com uma explosão no número de contratos (pico acontecendo no ano de 2014, ano de eleição presidencial e período de recessão econômica e desaceleração do crescimento), como já observado anteriormente.

Logo, ao se comparar os anos 2014 e 2010 (anos de eleição presidencial no Brasil), de acordo com Fazenda (2018), o número de contratos do Fies saltou de 76 mil para 733 mil, ou seja, um aumento em torno de 860%. Analisando todo o período do governo Lula e Dilma, o aumento é ainda maior (em torno de 1400%). Ressalta-se ainda que a segunda década do século XXI mostra claramente a economização da educação frente a democratização da educação (política pública) defendida pelo Governo Federal, com a solidificação de grandes

grupos educacionais privados como a Kroton Educacional¹⁶ (atualmente Cogna Educação) e a concentração de contratos na região Sudeste (cerca de 50%), tipicamente mais rica e de intensa atividade econômica. Com efeito, como observado por Martins (2019, p. 37),

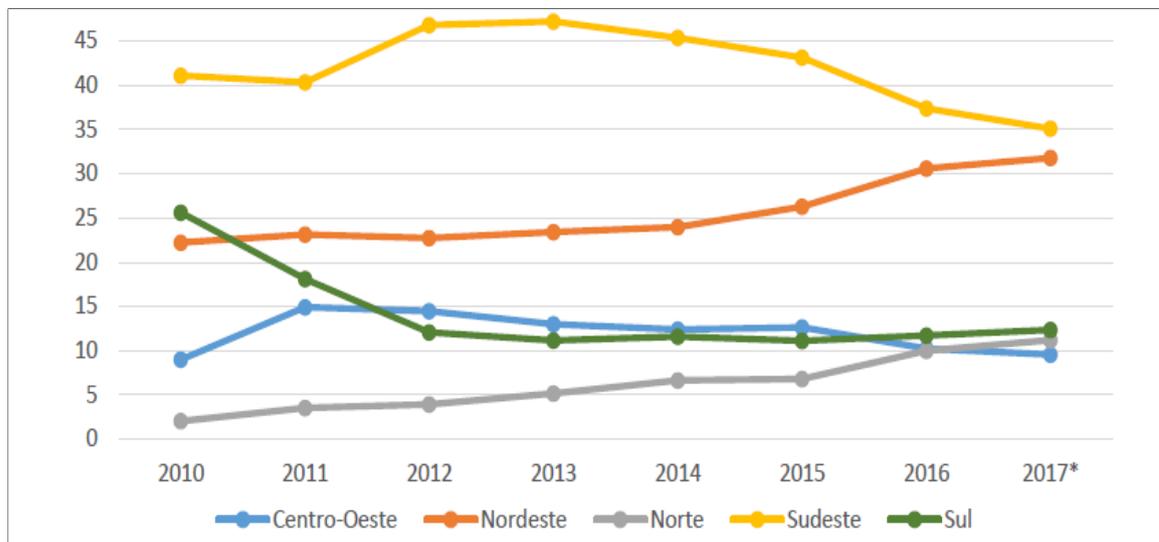
o que chama a atenção são os movimentos de aquisições desses grupos e como os mesmos reorganizam as IES's, quanto à estrutura, demissões de professores mestres e doutores para a contratação de tutores e assim baratear os custos com recursos humanos. Otimização de recursos ao oferecer cursos à distância e oferecimento de mensalidades baixas para atrair mais estudantes, oriundos das classes mais populares em sua maioria (MARTINS, 2019, p. 37).

Martins (2019, p. 39) chama a atenção ainda para o caso da fusão da Estácio de Sá e a Kroton ocorrida em 2016, o que tornaria a Kroton a maior corporação educacional do mundo, com fundos de investimentos internacionais compondo 1/3 do total de capital da empresa, no entanto, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) vetou a fusão em 2017 sendo que essa negativa acabou evidenciando a forte presença de grupos internacionais na educação superior brasileira. Ainda segundo Martins (2019), apesar de tentativas de regulamentar e limitar a presença de capital estrangeiro no Ensino Superior Privado no século XXI, ainda entre os anos de 2003-2006, houve um ambiente favorável para o crescimento das IES's Privadas devido ao: (1) aumento da população em idade de acesso à graduação; (2) aumento da renda do cidadão, e; (3) crescimento dos programas sociais (políticas públicas) voltadas para a educação superior, como o Prouni e o Fies.

Voltando a atenção para a análise dos contratos do Fies, pelo Gráfico 6 é possível verificar os números de contratos firmados por região, de acordo com Fazenda (2018).

¹⁶ Surgiu da criação da Faculdade Pitágoras em parceria com a Apollo International (companhia de educação sediada em Arizona, USA). Em 2005 a Apollo vendeu sua participação aos fundadores. Em 2007 o Pitágoras fez seu IPO na BM&FBovespa, com o nome KROTON Educacional S.A.. Em 2009, recebeu um novo aporte financeiro da Advent International. Em 2010 a KROTON Educacional comprou a IUNI Educacional. Em 2010 a KROTON Educacional comprou a IUNI Educacional, caracterizando a maior aquisição do setor de educação superior do Brasil. Em 2011 a KROTON Educacional adquiriu a UNOPAR (Universidade Norte do Paraná) conquistando a posição de liderança no setor de educação a distância do Brasil. Em 2012 foi anunciado um acordo de associação entre a KROTON e a ANHAGUERA, criando uma operação com mais de 1 milhão de alunos.

Gráfico 6 - Número de contratos firmados do Fies em porcentagem (%) por região no Brasil



Fonte: FAZENDA, 2018.

Pelo Gráfico 6 é importante destacar que, embora entre 2010 e 2014 tivesse uma maior concentração de contratos na região Sudeste, observou-se uma tendência de crescimento nas regiões Nordeste e Norte, tipicamente menos desenvolvidas, com um crescimento mais acentuado a partir de 2014. Assim, é possível inferir que embora o Fies mostre claramente uma economização da educação uma vez que contribuiu para o crescimento e solidificação de grandes grupos educacionais, o endividamento do aluno e fortalecimento do capital, o programa acabou por contribuir também para a diminuição de desigualdades educacionais regionais com a formação de cidadãos no ensino superior nessas regiões.

Deveras, na década de 2010 o Brasil passou por uma retração econômica contrariando a tendência e otimismo de crescimento alcançado na primeira década do século XXI, logo, a empregabilidade prometida pelo acesso ao ensino superior foi comprometida uma vez que houve uma retração da economia e desaceleração do crescimento industrial. Ainda assim, o curso de Engenharia Civil, por exemplo, ao contrário dos cursos de Medicina e Direito, apresentou o maior avanço no percentual total de vagas entre 2011 e 2016 (em torno de 75%), como pode ser observado pela Tabela 4.

Tabela 4 - Percentual de Contratos do Fies por Curso entre 2010 e 2017

Cursos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Média	Varição 2010- 2017
DIREITO	17,9	17,0	14,6	15,0	14,8	16,0	12,8	12,1	15,0	-5,7
ADMINISTRAÇÃO	6,6	7,1	9,4	8,8	7,7	5,9	5,5	6,0	7,1	-0,6
ENG. CIVIL	4,4	6,0	6,7	7,3	7,9	8,9	7,8	7,0	7,0	2,6
ENFERMAGEM	8,9	8,5	7,6	6,7	6,5	7,1	8,3	8,9	7,8	0,0
PSICOLOGIA	4,5	4,2	4,2	4,5	4,9	5,3	6,0	6,3	5,0	1,8
FISIOTERAPIA	3,5	3,7	3,6	3,5	4,0	4,6	5,1	5,2	4,1	1,7
PEDAGOGIA	1,7	3,4	5,2	5,0	4,1	3,1	2,5	2,0	3,4	0,2
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	2,8	3,4	4,1	4,0	3,8	3,3	3,4	3,7	3,6	0,9
EDUCAÇÃO FÍSICA	2,7	3,0	3,1	3,6	4,0	3,7	4,8	4,1	3,6	1,5
ENG. PRODUÇÃO	2,3	2,7	3,2	3,0	3,0	2,9	2,8	2,4	2,8	0,2
ARQUIT. E URBAN.	2,2	2,4	2,3	2,7	3,2	3,6	2,9	2,7	2,7	0,5
ENG. MECÂNICA	2,0	1,9	2,4	2,5	2,6	2,7	2,2	2,1	2,3	0,1
ODONTOLOGIA	3,2	2,9	2,0	1,9	2,0	3,0	3,0	3,6	2,7	0,3
NUTRIÇÃO	1,9	1,7	1,6	1,8	2,3	2,8	3,5	3,2	2,3	1,3
FARMÁCIA	3,1	2,6	2,0	1,9	1,9	2,2	2,8	3,3	2,5	0,1
MEDICINA	7,6	4,1	1,9	1,4	1,5	1,8	1,4	1,3	2,6	-6,4
DEMAIS	24,7	25,4	26,0	26,4	25,9	23,2	25,2	26,3	25,4	1,5

Fonte: FAZENDA, 2018.

Na verdade, de acordo com Fazenda (2018, p. 25)

cursos de maior prestígio junto à sociedade, como Direito e Medicina, perderam terreno em detrimento de aumento da procura por outros cursos. Esse resultado pode ser devido a mudança na demanda e oferta de alguns cursos, como engenharia civil, e ao crescimento de novas áreas do saber, aliado ao aumento da demanda da sociedade por determinadas profissões associadas à área de saúde, como: psicologia, fisioterapia, educação física e nutrição (FAZENDA, 2018, p. 25).

Por outro lado, os dados do Relatório Fies do ano de 2018, conforme Fazenda (2018), mostram que a maioria dos contratos do Fies se concentraram em cursos com notas 3 numa escala até 5 (75% dos contratos), sendo esse índice o limite de classificação para que as IES's fossem elegíveis ao financiamento. Efetivamente, é possível inferir que a concentração de contratos ocorreu em cursos de qualidade mediana e baixa desde a sua implementação.

Contudo, traduzindo o objetivo do programa enquanto Política Pública, de acordo com Fazenda (2018, p. 24) é possível destacar que “em linhas gerais, as vagas cresceram entre estudantes dos estratos inferiores de renda, principalmente nos primeiros anos 2011 e 2012 e, após 2015, ano da mudança na regra de coparticipação”. Esse fato pode ser justificado pela elevação real do salário mínimo, reflexo do crescimento da economia entre 2003 e 2010 e melhores condições de vida do cidadão.

De acordo com Fazenda (2018, p. 24) indicadores sugerem o caráter inclusivo e de eficácia do programa enquanto política pública, principalmente pelo “fato dos egressos do ensino médio da rede pública deterem a maior parte das vagas do Fies e de sua participação aumentar no tempo, bem como dos negros e pardos que, somados, passaram a preencher a maioria das vagas”.

Outro ponto que reforça essa indicação do Fies enquanto política pública foi a avaliação regional que demonstrou:

- (1) o aumento da participação das regiões menos desenvolvidas (Norte e Nordeste) no número de contratos firmados;
- (2) aumento no número de vagas em IES's de regiões menos desenvolvidas;
- (3) maior inserção de candidatos provenientes do ensino médio da rede pública e de pardos e negros.

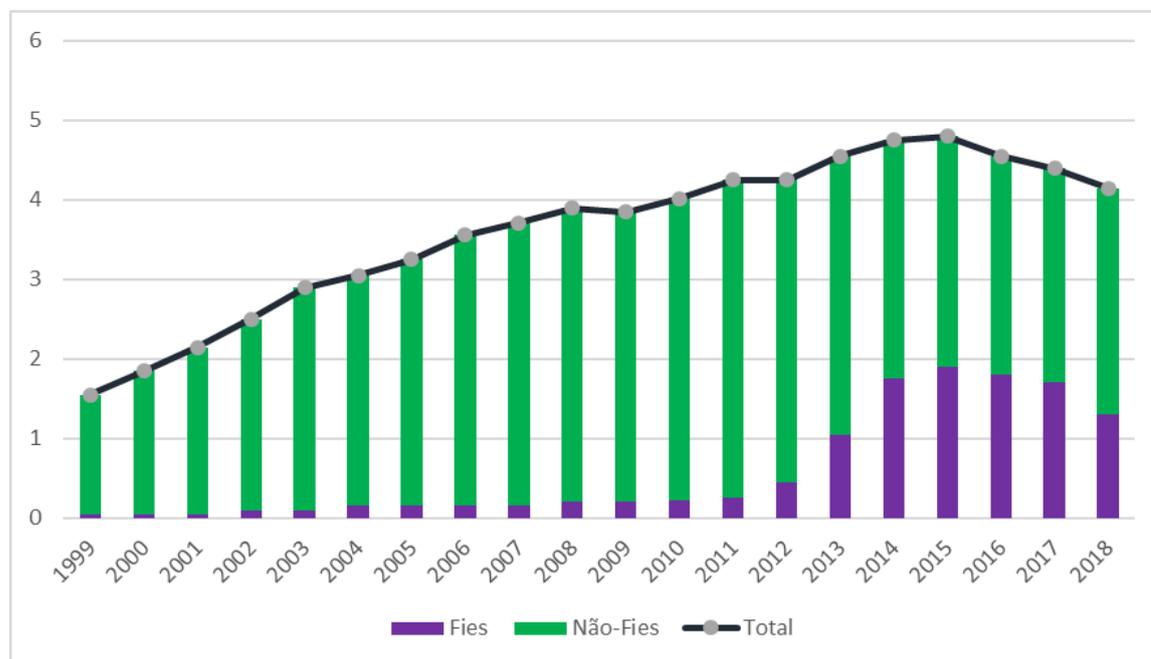
Assim, sob essa ótica dessa avaliação, é possível inferir que o Fies cumpriu em parte o seu objetivo enquanto política pública. No entanto, vale acentuar que também houve uma economização da educação quando são analisados:

- (1) o repasse de recursos para as IES's, principalmente grandes grupos educacionais financiados por capital estrangeiro;
- (2) as características das IES's Privadas (em sua grande maioria Faculdades);
- (3) o endividamento do estudante e a não conclusão dos cursos financiados;
- (4) as diferentes alterações na Lei Fies desde a sua concepção.

Nesse cenário, é possível reforçar que jovens na faixa etária de até 24 anos eram a maioria nos contratos Fies entre os anos de 2010 e 2014 e, posteriormente, até o ano de 2016, com uma média superior a 60%, corroborando para o fato do incremento da força de trabalho como garantia do capital.

Todavia, apesar dos indícios de resultados positivos do Fies enquanto política pública, observados na Fase 2, Cassiolato (2010) destaca um indicador importante para a análise do programa e que, se relaciona à economização em detrimento à democratização: segundo ele, quando confronta-se o crescimento da oferta de vagas no Ensino Superior Privado e o Número de Contratos Fies há indícios de falhas no programa uma vez que o aumento de contratos Fies nas proporções que ocorreram entre os anos de 2010 e 2014 não foi acompanhado, no mesmo ritmo, pela expansão de vagas ofertadas, conforme pode ser observado pelo Gráfico 7.

Gráfico 7 - Número de matrículas (milhões) no Ensino Superior Privado Presencial entre 1999-2018



Fonte: INEP, 2020.

Pelo Gráfico 7 percebe-se que a expansão de vagas tinha uma tendência de crescimento e certa estabilização entre 2010 e 2014, com leve crescimento, assim, de acordo com Cassiolato (2010), é possível inferir a substituição de uma vaga não financiada pelo Fies por uma vaga financiada, ocasionando o chamado efeito *crowding out*. De fato, na década de 2011 a 2014, em virtude da flexibilidade para obtenção do Fies (baixas taxas de juros), alunos matriculados e que arcavam com o valor das mensalidades viram no programa algo além de uma política pública, ou seja, uma possibilidade de obtenção de receita por meio de utilização dos valores de mensalidades em outros meios (compra de veículos, aplicação em bancos, moradia, viagens etc). As próprias IES's Privadas incentivavam a prática, como o caso do grupo Kroton-Anhanguera que, após críticas retirou de um de seus sites um texto em que afirmava que o Financiamento Estudantil (Fies) podia até dar lucro para os alunos que fizessem contrato, segundo divulgação do material jornalístico produzido pelo Estadão (2015).

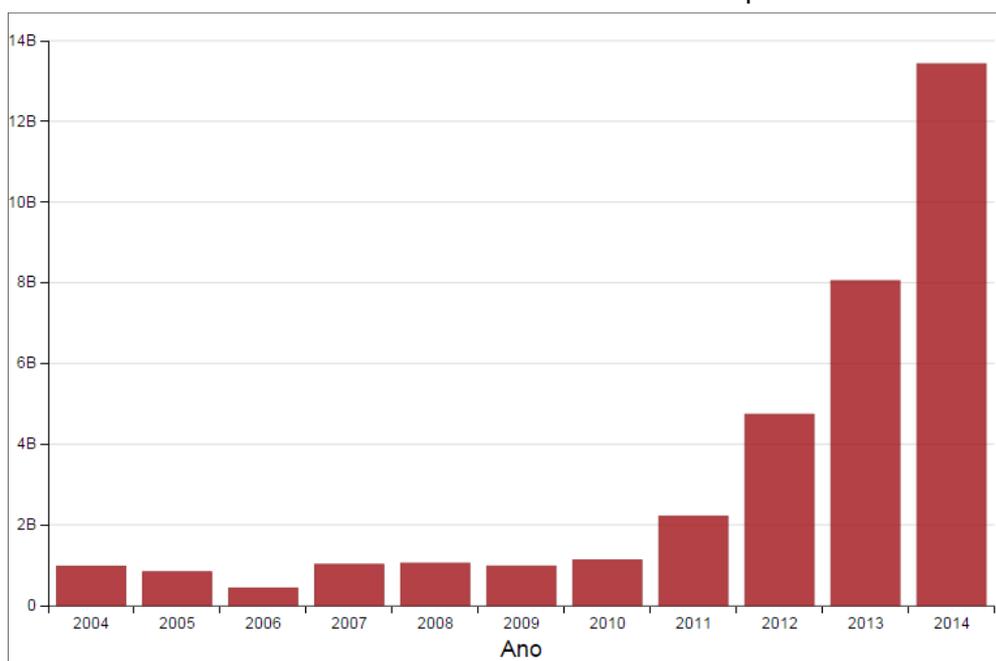
De acordo com o diagnóstico do Fazenda (2018) entre os períodos de 2009 e 2015 cerca de 1 milhão de novas matrículas foram realizadas na rede privada, sendo que o Fies concedeu mais do que o dobro de financiamentos estudantis: 2,2 milhões, ou seja, metade dos financiamentos foram destinados para estudantes já matriculados e que, viram no programa uma forma de investimento dos recursos financeiros ou, até mesmo, maiores

vantagens do que o Prouni, por exemplo. Ademais, observa-se o nível de inadimplência e a taxa de evasão dos estudantes, em consequência da dificuldade de pagamento das mensalidades. Ressalta-se ainda, como observado por Silva; Santos (2017), que as IES's Privadas acabavam investindo pouco no controle da evasão, fato reforçado pela garantia de repasses do Estado por meio do Fies e a quantidade de matrículas por meio do programa. Segundo Silva; Santos (2017, p. 749),

as IES privadas investem de 2% a 6% de sua receita em *marketing* para atrair novos alunos a se maticularem em sua instituição, porém, são raras as IES no Brasil que aderem a programas de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento dos resultados e coleta de experiências que deram certo (SILVA; SANTOS, 2017, p. 749).

A economização fica mais clara quando são analisados os repasses de recursos financeiros para as IES's Privadas (Gráfico 8), principalmente no ano de 2014, quando o valor superou 12 Bilhões de Reais de acordo com BRASIL (2017).

Gráfico 8 - Desembolso do Governo Federal com o Fies por ano



Fonte: Brasil, 2017.

Percebe-se que entre 2010 e 2014 houve um aumento de quase 600% no repasse de recursos para as IES's Privadas, na sua grande maioria, Faculdades que, embora sendo de pequeno porte, faziam parte dos grandes grupos educacionais do período, não tendo, assim, a obrigatoriedade de investimentos em pesquisa e extensão como ocorre em Universidades. Por certo, quando se observa os dados da Tabela 5 é possível verificar o aumento do repasse do Fies frente a seu percentual em relação ao PIB.

Tabela 5 – Porcentagem (%) do Fies no PIB entre 2007-2014

Ano	Fies		
	Repassse (Bilhões)	%do PIB	% Receita Líquida
2007	1.149	0,03	0,15
2008	1.241	0,03	0,15
2009	1.302	0,03	0,16
2010	1.211	0,02	0,12
2011	2.247	0,04	0,23
2012	5.342	0,1	0,53
2013	8.189	0,15	0,78
2014	13.769	0,25	1,36

Fonte: FAZENDA, 2018.

No ano de 2014 o Fies representou 0,25% do PIB contra 0,02% em 2010, corroborando com Mendes (2015) que destaca a valorização do Ensino Superior frente a Educação Básica, algo que foi aproveitado pelas IES's Privadas como forma de enriquecimento. Há de se considerar ainda que a concentração de contratos ficou com a região Sudeste, com quase 50% dos financiamentos e os repasses entre 2011 e 2014 foram, principalmente, para os grandes grupos educacionais como a Kroton Educacional (atualmente Cogna Educação), conforme dados do TCU (2019).

Desta forma, como a concentração dos contratos se deu na região Sudeste indaga-se: é possível aventar se ocorreu a democratização da educação haja vista as contradições informacionais em relação ao fundo, principalmente pela forma de enriquecimento e monopolização do ensino para grandes grupos privados e regiões do país?

Ainda em relação à liberação do Fies na segunda década dos anos 2000, principalmente no período entre 2011 e 2014, de acordo com CMAP (2019) houve:

- (1) uma maior flexibilidade nas formas de contratação: Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo ¹⁷ (FGEDUC) garantia até 80% do financiamento entre 2010 e 2012, e até 90% entre 2012 a 2014, sendo a União a única cotista); além disso, a inserção de nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como critério de elegibilidade, só ocorreu a partir do ano de 2015, com nota mínima de 450 pontos e nota diferente de zero na redação);

¹⁷ De acordo com Relatório de Atividades Anuais (2021) o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) é um Fundo Garantidor privado, que tem a União como cotista única, foi criado em novembro de 2009, visando dar garantias nos financiamentos para os estudantes do ensino superior que tinham dificuldade de conseguir fiadores para contratar o financiamento educacional, concedido com recursos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

- (2) uma redução da taxa de juros anual (durante o período de 2010 a 2014 a taxa de juros do Fies ficou em 3,4%, bem abaixo da inflação no período),
- (3) a dispensa de fiador na celebração dos contratos para renda familiar até 1,5 Salário Mínimo (risco de inadimplência ficava por conta do governo);
- (4) inexistência de um Comitê que se dedicasse à gestão do Programa. Somente em 19 de setembro de 2017, por meio de decreto, foi instituído o Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-Fies), estabelecendo algumas competências ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Assim, de acordo com CMPA (2019, p. 21), a Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), em 2016,

apontou forte expansão do programa, dissociada de instrumentos prévios de planejamento; ausência de foco na definição de seu público-alvo; baixo impacto do Fies no alcance das metas do PNE; contumaz subestimação das despesas orçamentárias e utilização de créditos adicionais; falta de integridade de informações contábeis; extrapolação do limite máximo fixado pelo Estatuto FGEDUC (alavancagem inadequada); dentre outros fatores que culminaram na avaliação de elevados riscos à sustentabilidade do programa (CMPA, 2019, p. 21).

Há de se destacar que, de acordo com Fazenda (2018) houve também prevalência de vagas do Fies:

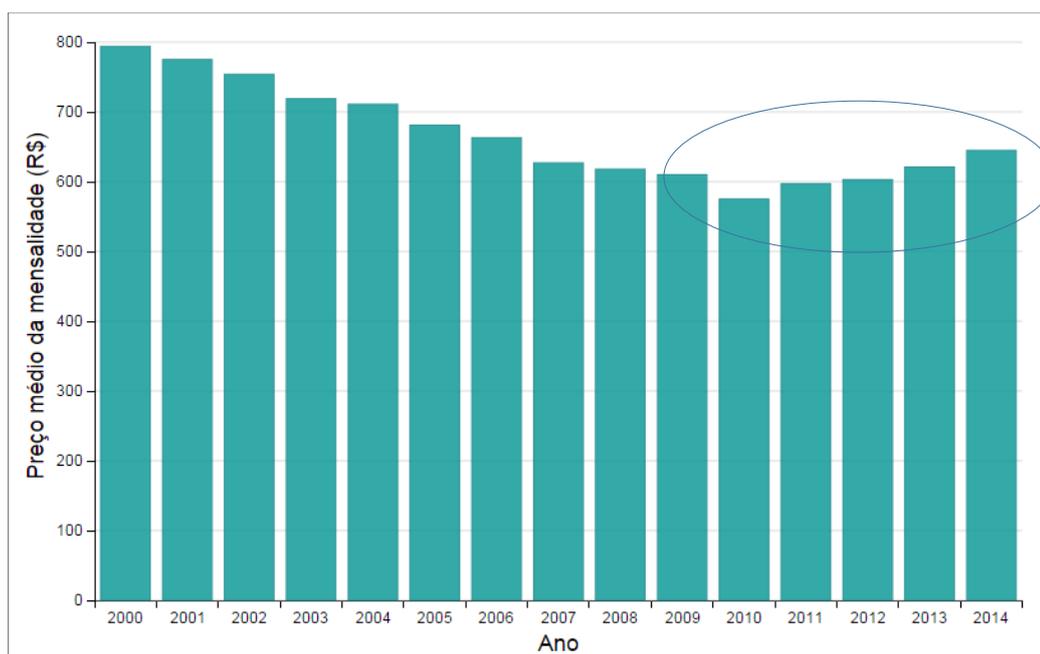
- (1) destinadas a cursos com avaliação mediana (IGC igual a 3), que é a nota mínima para que o curso não seja descredenciado junto ao MEC, possivelmente em decorrência da maior participação desta categoria no todo, aliado aos menores valor do *ticket* médio e nível de exigência comparativamente aos cursos mais bem avaliados. Martins (2019, p. 42) também destacou “o volume gasto descontrolado com o Fies até 2014 para IES privadas avaliadas com índice mínimo de qualidade, em sua maioria nota 3, um indício de falta de fiscalização desses grupos para garantirem formação de qualidade”;
- (2) oferecidas por IES’s privadas com fins lucrativos, com forte aumento de sua participação nos primeiros anos (até 2012) e leve recuo posterior.

Outro fato importante mostra que as informações atrativas para os candidatos quanto à liberação do Fies foram amplamente divulgadas pelas IES’s Particulares por meio de redes sociais, e-mail, *outdoor*, rádios e TV’s, tendo essas instituições se beneficiado ainda pela desinformação dos candidatos sobre as regras contratuais, acabando por aumentar o preço das mensalidades dos cursos com IGC 4 e 5 (maior qualidade) e cursos de Engenharia, que eram considerados a força motriz da economia. No entanto, segundo Fazenda (2018, p. 33), para atrair os candidatos as IES’s acabavam por diminuir o valor de mensalidades uma vez que os recursos provenientes do Fies não incorriam em

inadimplência por parte do Governo Federal, ou seja, uma vez adquirido o financiamento no semestre, o repasse pelo Governo Federal estava garantindo.

Contudo, cursos mais caros como o de Medicina e como destacado, cursos de IES com IGC 4 e 5, continuaram com o aumento de mensalidades, enquanto cursos que eram demandados pelos candidatos de faixa de renda menor, eram os mais baratos. Não obstante, apesar da tendência de queda do valor das mensalidades, conforme pode ser observado pelo Gráfico 9, mesmo para os cursos mais baratos, as IES's acabavam por aumentar o valor das mensalidades, como se observa a partir de 2010, ano que teve forte expansão do Fies e aumento no repasse para as IES's Privadas.

Gráfico 9 - Preço médio das mensalidades do Ensino Superior das IES particulares



Fonte: Fazenda, 2018.

A rede de endividamento por meio do Fies pode ser retratada também quando se analisa o percentual financiado, chegando ao patamar de 100% do valor das mensalidades. De acordo com Fazenda (2018, p. 34) sobre a evolução do percentual financiado dos encargos educacionais do Fies, definido de acordo com a renda familiar do candidato ao programa, observa-se que a média do percentual de financiamento aumentou entre os anos de 2010 e 2014, conforme pode ser observado pela Tabela 6. Esse aumento na média foi devido ao fato de que se permitiu, na grande maioria dos contratos, o financiamento de 100% da mensalidade.

Tabela 6 - Faixa de renda dos contratos Fies entre 2010-2017

Ano	Faixa de Renda por Salário Mínimo (SM)							Média
	Até 0,5	0,5 a 1	1 a 1,5	1,5 a 2	2 a 2,5	2,5 a 3	Maior que 3	
2010	87,6	84,0	82,9	80,3	76,7	73,3	70,4	80,4
2011	93,7	91,7	90,1	85,8	81,4	76,8	73,1	88,1
2012	96,8	95,4	92,8	96,4	80,3	73,6	67,2	91,9
2013	98,0	97	94,3	87,6	81,2	73,6	64,0	93,7
2014	98,5	97,7	95,2	89,3	82,9	75,3	64,7	94,7
2015	97,6	97,7	92,2	83,8	77,2	74,3	64,1	92,7
2016	91,3	95,9	71,3	59,7	54,0	56,8	72,5	81,4
2017	91,6	83,8	71,1	59,4	52,5	54,3	-	82,4

Fonte: INEP, 2020.

É possível observar pela Tabela 6 que quanto mais baixa a renda familiar (Salário Mínimo), maiores são os percentuais financiados por meio do Fies, seguindo a lógica e coerência do programa em financiar cidadãos de renda familiar inferior, no entanto, a partir do momento em que há mudança nas regras de contratação (percentual de financiamento), fato que ocorreu a partir de 2015, elevando a responsabilidade de pagamento de parte da mensalidade, os valores financiados passaram a cair, principalmente para as faixas mais altas de renda. Esse fato mostra que o programa beneficiou também parcelas da população que, não necessariamente, precisavam ser atendidas pelo Fies e, conforme já observado, foram atraídas, dentro outros, pelas estratégias de *marketing* das IES's e as baixas taxas de juros.

Nesse sentido, durante o primeiro mandato do governo Dilma e início do segundo, de acordo com dados do Fazenda (2018, p. 31), conclui-se que havia um elevado percentual de contratos do Fies que financiavam 100% das mensalidades dos contratantes (alunos) sendo que “cursos usualmente demandados pelos estratos de renda familiar mais baixos ou os de valor mais elevado, passaram a ter um percentual financiado maior”. Há de se ressaltar mais uma vez que a partir de 2010 o Fies cresceu de um fluxo anual médio de aproximadamente 50 mil novos alunos para 733 (setecentos e trinta e três) mil contratos em 2014, quando foram reduzidos para patamar inferior a 300 mil nos dois anos seguintes. Este forte crescimento verificado e as fragilidades fiscais que caracterizavam o modelo contribuíram para as dificuldades de sustentação do programa após o ano de 2015.

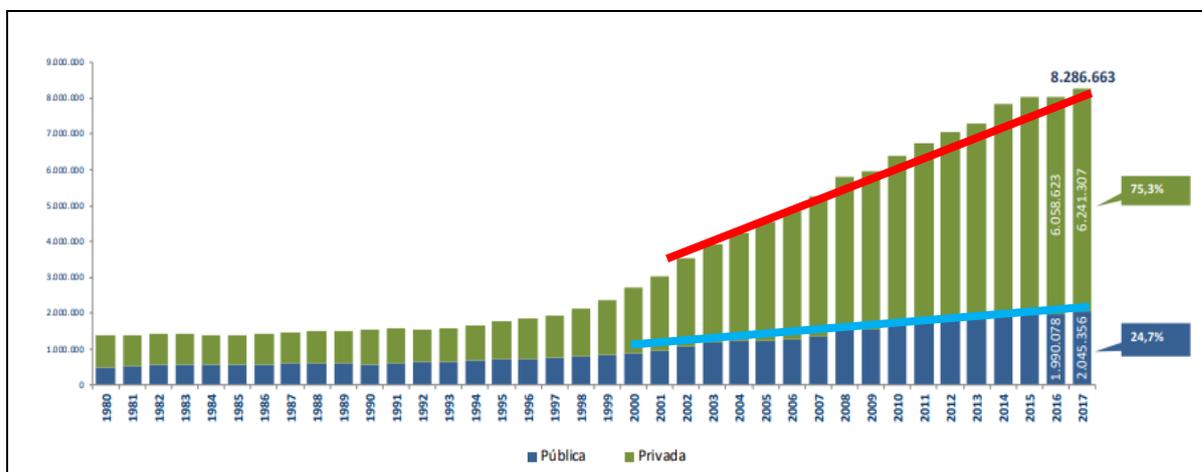
A fim de ilustrar a economização da educação escamoteando a democratização, aponta-se ainda o crescimento das IES's Privadas durante o século XXI e a inadimplência no programa. O resultado, conseqüentemente, foi a dificuldade do Estado em manter a política pública principalmente: (1) pela intervenção nas taxas de juros; (2) realização das perdas por inadimplência do contratante; (3) elevação das despesas administrativas, e; (4)

comprometimento do patrimônio público, além do desequilíbrio entre o número de formandos e a empregabilidade (absorção do mercado de trabalho).

Como enfatizado no trabalho, por meio de interpretação dos dados da pesquisa, a primeira década do século XXI no Brasil foi marcada por um crescimento econômico que, associado aos programas sociais do governo democrático, propiciaram o aumento da renda do trabalhador, a diminuição da taxa de desemprego e o otimismo no cidadão frente ao discurso de redução das desigualdades sociais e melhores condições de vida. Ainda assim, os impactos quanto à efetividade das instituições na implementação (e mais ainda quanto a seu poder de veto) das políticas públicas não foram de fácil averiguação, tampouco há consensos em termos de categorias analíticas para sua abordagem. Por certo, de acordo com Zimmermann (2008, pág. 16), uma política pública “é antes de tudo uma forma de intervenção sobre a realidade, que pressupõe uma opção no tratamento das problemáticas sociais. Nesse sentido, a política pública é gerada para dar conta de um problema social reconhecido pela sociedade ou pelo próprio sistema político”, como é o caso da educação, principalmente ao tocante da Educação Superior.

Assim, da mesma forma que a retração da atividade econômica impacta de forma negativa no país, como ocorrido em períodos anteriores, o contrário também é uma realidade, não sendo diferente na educação que, passou a ser objeto de cobiça dos grandes grupos educacionais, influenciados, dentre outros, pela melhoria da economia e pelo Fies. Logo, é possível destacar que houve crescimento no número de matrículas no ensino superior (graduação presencial), principalmente nas IES's Privadas, conforme pode ser observado no Gráfico 10, não sendo diferente com o aumento dos cursos de graduação a distância.

Gráfico 10 - Número de Matrículas de Graduação, por categoria administrativa entre 1980-2017



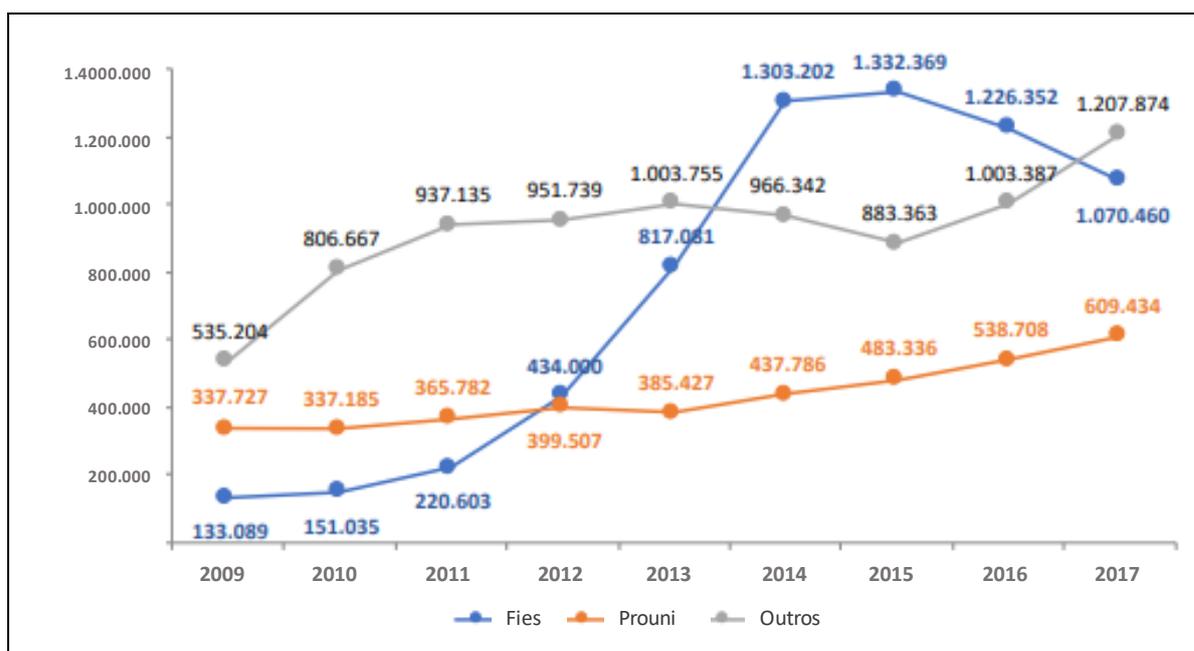
Fonte: INEP, 2020.

Pelo Gráfico 10, considerando a média de matriculados entre as 2000 e 2016, é possível observar que as IES's Privadas tinham mais de 75% das matrículas, influência direta da economia e do financiamento estudantil, principalmente a partir de 2010. Observa-se ainda que a inclinação da reta no gráfico (em vermelho), que retrata a tendência de crescimento no número de matrículas das IES's Privadas, apresenta uma inclinação mais acentuada do que o número de matrículas nas IES Públicas (reta em azul), ou seja, o Estado transferia para a iniciativa privada a responsabilidade com a educação superior, embora o discurso apresentasse o financiamento como uma política pública. Ainda respaldado por Corbucci *et al.* (2016) é possível afirmar, dentre outros, que o crescimento no número de matrículas entre 2000 e 2016 se deu, principalmente:

- (1) pelo cenário econômico;
- (2) a melhoria da renda do cidadão;
- (3) o aumento na oferta de vagas nas IES's Privadas;
- (4) pela flexibilização no credenciamento de novas IES's (Faculdades) e autorização de novos cursos;
- (5) pela flexibilização das regras contratuais do Fies que possibilitaram o ingresso e o pagamento das mensalidades das IES.

Como pode ser observado pelo Gráfico 11, a partir de 2010 houve uma escalada para modificação do número de matrículas da rede privada.

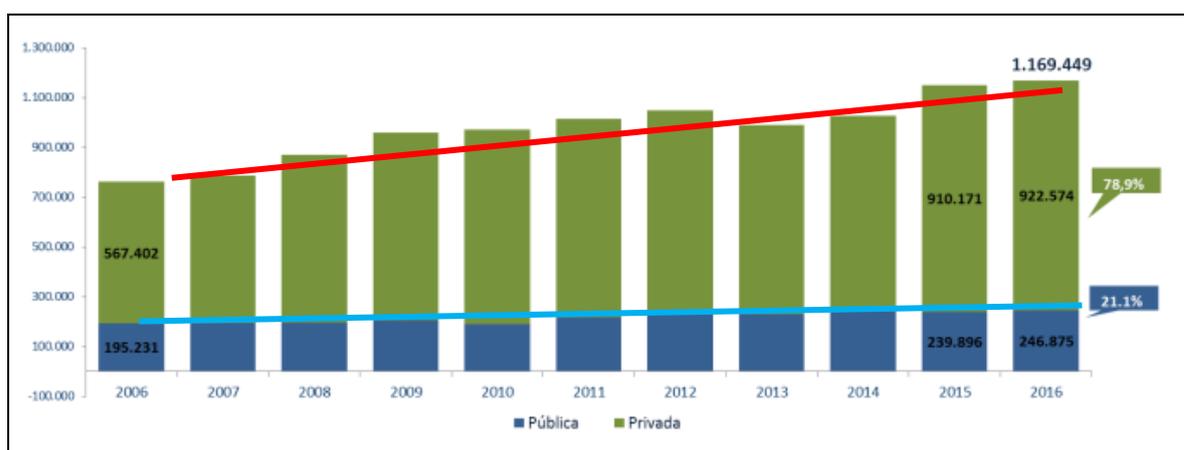
Gráfico 11 - Número de Matrículas por tipo de financiamento/bolsa nas IES's Privadas entre 2009-2017



Fonte: INEP, 2020.

De fato o Fies, enquanto política pública, a partir de 2012, passou a ser a primeira opção do cidadão para ingresso no curso superior frente ao Prouni e outros programas como o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, além de financiamentos próprios das IES's e Bancos, financiamentos estaduais e municipais etc. Partindo do pressuposto que tanto no Fies quanto no Prouni as dificuldades do estudante carente são as mesmas (transporte até a faculdade/universidade, compra de livros e matérias didáticos, alimentação, moradia) o aluno optava por um tipo de programa que, ademais, acabava, pois, em endividá-lo. Outro fato importante que mostra que houve negligência do Estado em relação à administração do Fies e do crescimento acelerado das IES's Privadas, pode ser observado quando analisa-se o número de concluintes nos cursos de graduação presencial, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 - Número de Concluintes no ensino superior entre 2006-2016

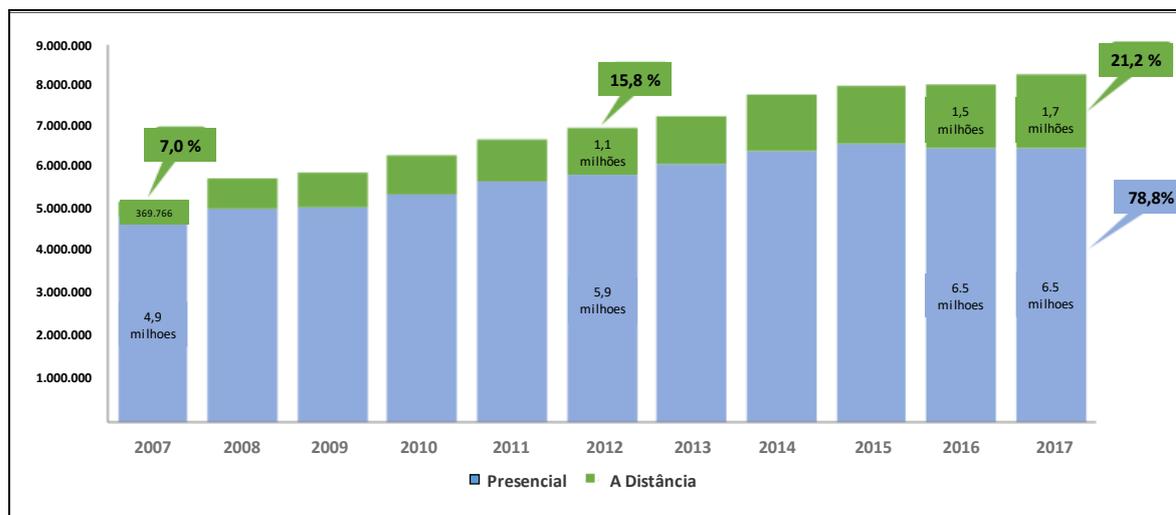


Fonte: INEP, 2020.

É possível perceber que embora entre 2006-2016 o número de matrículas no Ensino Superior Privado tenha apresentado um crescimento acentuado (Gráfico 10), o mesmo fenômeno não ocorre no número de concluintes no mesmo período (Gráfico 12) que apresenta, de certa forma, um pequeno crescimento (reta em vermelho) nas IES's Privadas e certa estabilidade (reta em azul) nas IES's Públicas. Assim, é possível inferir a não eficácia da política pública, ou seja, não houve democratização da educação e sim a economização restando para o contratante o endividamento com o Estado e a frustração da não conclusão do curso superior.

Outra ocorrência que merece atenção e está relacionada à economização, foi o crescimento dos cursos de EAD, como pode ser observado pelo Gráfico 13.

Gráfico 13 - Número de Matrículas em Graduação por Modalidade de Ensino entre 2007-2017



Fonte: INEP, 2020.

Em 2007 os cursos de graduação na modalidade EAD representavam 7%, chegando a porcentagem de 20% o ano de 2016. Esse fenômeno ilustra também a visão das IES's na massificação e diminuição da qualidade do ensino. Por certo, como destacado por Cunha (2012, p. 28),

pensar o processo educativo tendo como referência a educação a distância implica compreender que as dificuldades e os obstáculos são de outra ordem, diferentemente do modelo presencial, o que exige pensar que os desafios para a EAD requerem múltiplas habilidades e parcerias para seu êxito (CUNHA, 2012, p. 28).

A partir desse período percebe-se uma maior flexibilização do Ministério da Educação em relação à oferta dos cursos na modalidade EAD, mantendo ainda o discurso da democratização e expansão do acesso ao ensino superior, no entanto, a realidade mostrou, como observado por Cunha (2011), que houve uma massificação do ensino onde as IES's Privadas acabaram se beneficiando ao diminuir a qualidade dos cursos por meio de redução dos custos com docente, sala de aula, energia entre outros, embora tivessem a obrigação de investir em tecnologias de informação. Cunha (2011, p. 138-139) observou ainda que

as instituições de ensino "particulares" com a possibilidade aberta pelo MEC de oferecerem 20% de sua carga horária em EAD para os seus cursos superiores reconhecidos, passam a oferecer disciplinas a distância, só que com tutores realizando o trabalho ao invés de professores. Conseqüentemente reduzem o contingente de professores e aumentam o número de alunos por tutor, porém não aumentam o número de tutores como se espera. Cabe destacar que a remuneração pelos serviços também é diferente, apesar de no discurso colocar-se tutor e professor em patamares idênticos; entretanto como nas instituições públicas a remuneração é feita por meio de bolsas de estudo e pesquisa concedidas

pela CAPES/MEC e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC, remunera-se o tutor com um valor 10% menor do que o próprio governo paga para um professor, numa universidade estadual ou federal. Estrategicamente as instituições particulares tomam este valor como referência para remunerar seus quadros (CUNHA, 2011, p. 138-139).

Contudo, na mesma linha de observação da década de 1990, mas influenciada principalmente pelo Fies e pela flexibilização da legislação educacional, a expansão do Ensino Superior Privado teve o apoio do Estado ocasionando o surgimento de um grande número de IES's Privadas, após os anos 200, como pode ser notado pelos dados da Tabela 7.

Tabela 7 - IES's segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica - anos 2000

Ano	Total	IES's Públicas	IES's Privadas	%IES's Privadas
2000	1.180	176	1.004	85%
2001	1.391	183	1.208	87%
2002	1.637	195	1.442	88%
2003	1.859	207	1.652	89%
2004	2.013	224	1.789	89%
2005	2.165	231	1.934	89%
2006	2.270	248	2022	89%
2007	2.281	249	2032	89%
2008	2.252	236	2016	90%
2009	2.314	245	2069	89%
2010	2.378	278	2100	88%
2011	2.365	284	2081	88%
2012	2.416	304	2112	87%
2013	2.391	301	2090	87%
2014	2.368	298	2070	87%
2015	2.364	295	2069	88%
2016	2.407	296	2111	88%

Fonte: INEP, 2020.

Ao se analisar os dados da Tabela 7 é possível constatar que essa, sem dúvida, foi uma economização da educação e real transferência da responsabilidade para com a educação do Estado para o setor privado que, por sua vez, percebeu a oportunidade criando um nicho/mercado de educação com forte apelo social. De acordo com dados do MEC (2018) durante todo o período dos governos Lula e Dilma houve o predomínio das IES's Privadas, conforme Tabela 7, sendo a maior parte (em torno de 80% a 87%) ocupada por Faculdades que, como já destacado anteriormente, tinham a flexibilidade no ato de credenciamento por não ter a responsabilidade em relação à pesquisa e extensão,

prerrogativas das Universidades, principalmente das Públicas. O fato é que a iniciativa privada respondeu mais rápido ao atendimento da demanda do ensino superior, fato que explica o crescimento. Salienta-se ainda que o maior número de Faculdades (92,5%) e de Centros Universitários (96,7%) estava vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estavam distribuídas em proporção aproximada entre setor público e o privado, conforme dados do Censo de 2000.

Ainda como ocorreu na década de 1990, a primeira década do século XXI foi marcada pelo crescimento das mantenedoras das instituições de ensino privado que se consolidaram em grandes grupos educacionais e impulsionaram o mercado da educação. Todavia, é possível aventar que o setor privado educacional se preocupou principalmente com gestão de custos e foco nos resultados financeiros, destoando do objetivo da democratização da educação, tanto aclamada nos governos Lula e Dilma. De fato, como destacado por Martins (2019, p. 40) “a presença de empresas educacionais estrangeiras e seus múltiplos grupos acionários de diversos países indica a característica pulverizada do capital” o que acabou por transformar e assemelhar o setor educacional privado no Brasil de uma chamada “sociedade anônima”, com foco na lucratividade e não no ensino de qualidade.

Assim, era de se esperar que frente ao desenvolvimento econômico brasileiro o século XXI fosse marcado por uma educação de qualidade, enquanto política pública (democratização), no entanto, assim como ocorreu na década de 1990, fortaleceram os grandes grupos educacionais, diminuíram os recursos das universidades públicas e prevaleceu o capital e a desigualdade social. Como já apontado por Barros; Araújo (2018, pág. 74) havia uma política de expansão do ensino superior promovida por estratégias de *marketing* e ancorada em políticas públicas como o Fies, logo, conforme destacado por Dale (2004, p. 428), durante o surgimento e crescimento do Fies, nas duas décadas do século XXI “o capital ganhou terreno às custas do Estado” e esse Estado passou a apoiar e garantir o capital de maneira que não precisava antes, ou seja, por meio dos financiamentos estudantis e então

aqueles problemas centrais permanecem e o capital não pode prover as condições de sua própria existência por conta de sua vulnerabilidade intrínseca. Não pode prover condições de coesão social. E tais condições são uma das coisas que se moveram muito do nível nacional para o nível transnacional (DALE, 2004, p. 428).

Nesse sentido, é possível constatar que a Educação Superior no Brasil, principalmente nos anos 2000, veio a confirmar o que já estava delineado pela Lei nº 5540/68: a mercantilização ou economização da educação superior. Logo, como destacado por Sguissardi (2015, p. 4), a expansão do ensino superior “tende a pôr em dúvida a tese da

democratização e afirmar, ao menos como hipótese, a emergência de uma massificação nada ou muito pouco democrática”, isto porque para o estudante restaram as dívidas, as frustrações no mercado de trabalho e má qualidade na formação superior, enquanto para os grandes grupos educacionais, a alta lucratividade, fusões e consolidação do capital viraram uma realidade.

Corroborando com tal argumentação, para Azevedo (2015, p. 91)

[...] em grande medida, a expansão da educação superior no Brasil aconteceu em ambiente de mercado dominado por empresas de serviços educacionais com finalidade de lucro e, para complexificar ainda mais o panorama, em momento que a Organização Mundial de Comércio (OMC), criada em 1995, passa a jogar papel importante na liberalização comercial, reforçando teses primatizantes da educação do Banco Mundial (1994), e em que empresas transnacionais e fundos de investimentos lançam-se no mercado de educação superior no Brasil (AZEVEDO, 2015, p. 91).

Na verdade, esse argumento de Azevedo (2015) pode ser comprovado com a expansão do ensino superior na década de 2000. Nessa linha, Oliveira (2009, p. 742) chama a atenção que “a primeira manifestação do que hoje se observa foi o estabelecimento, em 2001, de parceria entre o Grupo Pitágoras, de Minas Gerais, e a Apollo internacional”. Ainda de acordo Oliveira (2009, p. 742) “essa parceria foi desfeita em 2006, quando o Grupo Pitágoras comprou a parte do investidor internacional”. Atualmente a Faculdade Pitágoras, que passou a integrar o grupo Kroton na segunda década dos anos 2000, faz parte da Cogna Educação.

Outro fato que corrobora com a economização da educação foi a inadimplência do aluno (Contratante). Esta, por sua vez, refere-se ao chamado risco de crédito que está associada ao risco moral do aluno. Esse risco, de acordo com CMPA (p. 49) “decorre da pouca clareza que dispõe o estudante financiado sobre a natureza e as condições do crédito que recebe. Há alunos que confundem o financiamento com uma bolsa de estudo ou com um empréstimo a fundo perdido, elevando a inadimplência do financiamento educacional”. Longo, a informação acaba sendo uma desinformação.

Na realidade, aqui é possível encontrar divergências no fluxo de informação, ou seja, as contradições informacionais marcadas pela assimetria uma vez que, ao mesmo tempo que as informações eram imprecisas e disponibilizadas de forma insuficiente para atender aos interesses das IES's Privadas e não do aluno, percebe-se um menor controle do mesmo em relação aos reajustes de mensalidades, principalmente quando há uma maior porcentagem financiada, como ocorreu entre os anos de 2010 e 2014. Segundo o CMPA (p. 49) há relatos de que “em algumas instituições, o *ticket* médio (valor médio da mensalidade) era maior para o aluno Fies do que para o não Fies”. Assim, restava para o governo um elevado risco de não pagamento, derivado do modelo de crédito adotado. Logo, para o

CMPA (2019) havia um risco que se caracterizava “como um risco moral das IES’s Privadas, na medida em que retira os incentivos destas instituições para melhor seleção dos alunos, para oferta de cursos com maior qualidade e para o comprometimento no sucesso da inserção dos estudantes egressos do Fies no mercado de trabalho”.

Ainda em relação aos números de inadimplência, de acordo com CMPA (2019), a maior parte dos contratos em atraso (43,7%) eram superior a 360 dias assim, foi possível observar que a quase totalidade dos pagamentos em atraso superior a 30 dias (87,1%) se concentram em financiamentos contratados entre 2010 e 2014, corroborando com o fato de que a flexibilização no período contribuiu para a ineficácia e declínio do programa a partir de 2015, elevando substancialmente o risco fiscal do Fies. Há de se destacar ainda que a taxa de inadimplência era inversamente proporcional ao valor da dívida, ou seja, os contratos do Fies no período de 2010 a 2014 que tinham menor saldo devedor eram os que apresentavam maior taxa de inadimplência. Há de se considerar, no entanto que, como já demonstrado e de acordo com CMPA (2019, p. 40), na segunda década do século XXI, em geral

os menores saldos devedores se referem a contratos de cursos relativamente baratos ou à evasão, tem-se que parte importante da inadimplência pode estar relacionada a uma escolha equivocada de cursos por parte dos alunos. Nesse caso, seria importante reforçar a comunicação do programa de maneira a favorecer a escolha por parte do aluno, notadamente com informações relativas à empregabilidade e ao nível salarial futuro do estudante, calculada em função de elementos como, curso, instituição de ensino e nota no ENEM (CMPA, 2019, p. 40).

Considera-se ainda que entre o período de 2010 a 2016, 73,9% dos alunos Fies possuíam emprego formal, o que leva a inferir que os beneficiários do Fies eram, em sua maioria, cidadãos que já possuíam experiência de trabalho (até mesmo mercado formal) e que permaneciam trabalhando ao longo de seu período de formação superior ou de evasão. Porém, de acordo com CMPA (2019, p. 47), como era esperado, os beneficiários inadimplentes eram aqueles que apresentavam uma pior situação em termos de empregabilidade e renda, relativamente aos adimplentes. No entanto, foi possível aferir que uma parcela substancial dos contratos inadimplentes “aparentemente teria condições de arcar com as prestações do programa”, principalmente pelo fato que a maior parte dos contratantes possuía dívidas de valor relativamente baixo (optavam por cursos mais baratos). Ainda de acordo com CMPA (2019, p. 47), exemplificando a situação explicitada, cerca de 30% do saldo inadimplente a mais de 360 dias se referia a dívidas de até R\$ 20 mil e “outra evidência nesse sentido é o fato de que, em janeiro/2019, 36,3% dos contratos que possuíam vínculo formal com entidades empresariais estavam inadimplentes a mais de 360

dias, enquanto o mesmo indicador era de 41,2% para os indivíduos que não possuíam vínculo formal em 2018.

O relatório do CMPA (2019) também apontou um risco de crédito relacionado à subestimação da inadimplência, considerada no valor de 10% pelo FGEDUC, índice esse considerado baixo ao se constatar que a inadimplência do Fies nos anos de 2010 e 2014 (maior flexibilidade) ficou em aproximadamente em 30%. Ainda de acordo com o CMPA (2019) a experiência internacional revelou que, em financiamentos de mesma natureza, a taxa ficava em torno de 20%, ou seja, o dobro do valor estimado pelas IES's brasileiras.

Nesse sentido, de acordo com CMPA (2019, p.49), quando se considera o número de contratos com inadimplência a partir de um dia, frente ao número total de contratos (ambos em fase de amortização), a inadimplência já aumentava para 46,5%. Estima-se que a perda esperada do programa pré-reformulação poderia ficar acima de 50%, em consequência da maturação dos contratos e das características do crédito educacional concedido a partir de 2010.

Outro ponto que foi motivo de atração ao programa e de inadimplência do aluno, também já destacado, foram as taxas de juros que, embora fossem mais baixas do que o praticado no mercado, impactavam na renda familiar, principalmente em camadas mais baixas. Ao longo da implantação do Fies os limites das taxas de juros, com o objetivo de serem fixadas, foram reendidadas pelo menos 5 vezes na Lei nº 10.260/2001, variando entre 9% a 3,4% ao ano. Todavia, se por um lado a baixa taxa de juros diminuía o custo do financiamento e, assim permitia a contratação e acesso ao ensino superior, por outro, contribuía para o enriquecimento dos grandes grupos educacionais e elevava o risco de *déficit* do Estado dadas as altas taxas de inadimplência e evasão escolar, ampliando o risco fiscal e influenciando negativamente na gestão do programa.

De acordo com CMPA (2019) o total de subsídios com o Fies representou para 2015 e 2016, respectivamente, o quinto e o quarto maior montante, no conjunto dos 40 fundos e programas apresentados. O relatório apontou ainda uma fragilidade importante: ausência de planejamento relacionado à oferta de vagas. Os dados do elevado aumento da oferta de vagas pelas IES's Privadas e a flexibilização no ingresso dos estudantes por meio do chamado "vestibular agendado" (processo seletivo que o candidato escolhe o dia e a hora da aplicação do exame/prova) comprometeram o Orçamento Federal e outras políticas públicas (programa mais médicos, por exemplo) com as quais eventualmente o Fies possuía sobreposição. Dados do CMPA (2019) chamam também a atenção pelo fato de que a avaliação do risco de crédito do Fies teria sido feita pela Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento (CPSA), composta por representantes das IES's e dos alunos assim, ainda de acordo com CMPA (2019, p. 59), essas partes eram

interessadas no financiamento e pouco sensíveis ao risco de crédito das operações. Este desenho em que a aplicação dos recursos é decidida pelos próprios beneficiários facilita que a família subdeclare a renda, o que reduz a coparticipação do aluno no pagamento da mensalidade e eleva o valor financiado, diminuindo a focalização do programa e os recursos disponíveis para os estudantes que pertencem a famílias mais vulneráveis (CMPA, 2019, p. 59).

Por fim, frente a considerada ineficácia na gestão do Fies por parte do Governo Federal, foram propostas alterações na Lei, a partir de 2017, de forma a mitigar as causas da insustentabilidade fiscal do Fies, elencadas no relatório Diagnóstico do Fies. Logo, houve a conversão da Medida Provisória nº 785/2017 na Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017 e, anos mais tarde, uma nova alteração da Lei.

5.2.3 Fase 3 – Ajustes e Endividamento da União (após 2016)

Apesar dos ajustes realizados na terceira fase do Fies a expansão da oferta de vagas e o elevado nível de inadimplência, até então subestimada, aumentaram o custo total do programa e o risco da União. De acordo com Fazenda (2018) as três principais causas responsáveis pela insustentabilidade fiscal do programa foram: (1) risco de crédito, (2) subsídio implícito, e; (3) governança do programa.

Sendo assim, a partir de 2017-2018 houve um redesenho do programa com o chamado Novo Fies, que se caracterizou por ser um modelo de financiamento estudantil segmentado em modalidades de crédito – fonte de recursos pública ou privada – que variavam conforme a renda familiar do candidato. A modalidade de financiamento público seria destinada aos estudantes com renda familiar per capita de até 3 salários mínimos, enquanto o P-Fies, de financiamento privado, seria destinada a alunos com renda familiar per capita de até 5 (cinco) salários mínimos. O volume médio de financiamentos contratados nos seus dois primeiros anos de vigência foi de cerca de 200 mil ao ano, muito menor do que os mais de 700 (setecentos) mil contratos em 2014.

Há de se ressaltar que o problema que deveria motivar a intervenção do Estado no financiamento de crédito estudantil deveria ser a persistência de baixo acesso da população mais pobre ao Ensino Superior Público, refletida nas taxas de matrícula bruta e líquida dessa população. As dificuldades financeiras para pagar mensalidades no Ensino Superior Privado constituíam uma causa crítica desse problema e evidenciavam o não comprometimento do Estado com a democratização da educação, haja vista que 75,4% das matrículas de graduação no Brasil estavam e, ainda estão, na rede privada, e a baixa renda média do país – aliada à elevada desigualdade de renda – inviabilizava o acesso da maior parte da população a essas vagas, conforme destacado por Cassiolato (2010).

Assim, para Ball (2014, p. 33), “as relações de rede são opacas, consistindo, em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem nos bastidores”. Depreende-se que, para atender as demandas do setor privado, o Estado instituiu várias medidas flexíveis em 2010, sem prévia avaliação das implicações dessas mudanças. No campo da análise de políticas nota-se que não houve planejamento financeiro tampouco previsão dos impactos econômicos e sociais.

Todavia, os discursos apresentados evidenciam que a falta de uma avaliação rigorosa do Fies que mensurasse os potenciais ganhos e custos das políticas educacionais, poderiam demonstrar um aumento de custos sem retorno social, ou seja, os programas federais voltados à educação seriam ineficientes. Nesse caso, a sociedade estaria pagando mais impostos para custear serviços que não lhes daria o esperado retorno, conforme destacado por Mendes (2015, p. 8). De fato, o que se vê no discurso são defesas pessoais ou corporativas travadas nos embates dos representantes públicos e privados, cujas consequências não parecem favorecer, efetivamente, a educação pública brasileira, prevalecendo as relações de poder e hegemonia do capital. Reforça-se ainda, conforme destacado por Nascimento e Longo (2016, p. 15-18) que há uma “[...] parcela do empréstimo que nunca será efetivamente paga pelo beneficiário do Fies”, restando para o Estado a dívida e o fracasso na implementação e gestão da política pública.

Pelo Quadro 7 é possível observar as diferentes alterações que ocorreram na Lei do Fies desde a sua concepção, seja para flexibilizar as regras de contratação para facilitar o acesso, seja para facilitar a expansão das IES's privadas por meio do aumento da oferta de vagas, principalmente em cursos medianos e de baixa qualidade.

Quadro 7 - Alterações na Lei do Fies, por período

Lei	Descrição
Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.	Instituiu o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dava outras providências.
Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007.	Alterou a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tratava sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies.
Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010.	Alterou a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tratava sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies (permitindo abatimento de saldo devedor do Fies aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e deu outras providências).
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); alterando as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regulamentava o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e instituiu o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que tratava da organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que instituiu o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e deu outras providências.
Lei nº 13.366, de 1º de dezembro de 2016.	Alterou as Leis nº 10.260, de 12 de julho de 2001, para atribuir às instituições de ensino responsabilidade parcial pela remuneração dos agentes operadores do Fundo, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para vedar a concessão de tutela antecipada que tivesse por objeto a autorização para o funcionamento de curso de graduação por instituição de educação superior .
Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.	Alterou a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e deu outras providências.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Ademais, as mudanças realizadas nas regras do Fies desde a sua instituição como Lei têm como justificativa a inadimplência, ou seja, estudantes que contratavam o financiamento e não conseguiam quitar as dívidas. A esse fato associa-se que nem sempre o estudante conseguia concluir o curso, restando-lhe a frustração e o endividamento com o Estado. De acordo com dados do MEC (2018) o percentual de inadimplência registrado pelo programa chegou a atingir 50,1% em 2016 e o ônus fiscal do Fies foi de R\$ 32 bilhões, valor 15 vezes superior ao custo apresentado em 2011, gerando impactos econômicos nos anos seguintes, além do endividamento do cidadão e do Estado.

Conforme pode ser observado pelo Quadro 7, sem considerar decretos, portarias e medidas provisórias, o Fies passou por 5 modificações na Lei, se adaptando à situação atual de cada governo, prevalecendo apenas o discurso da democratização da educação e as facilidades de acesso ao ensino superior para a população de baixa renda. Na realidade, é possível inferir que as modificações tinham como objetivo atender aos bancos financiadores e ao mercado de capital uma vez que a taxa de inadimplência era o grande problema do programa. Salienta-se o crescimento das IES's e a dificuldade de empregabilidade dos alunos como falhas explícitas da implementação e eficácia desta política pública.

Dentro dessa ótica, a tendência de crescimento do repasse do Fies terminou no ano de 2015-2016 em virtude da crise econômica, política e social, que se arrastou durante todo o final da segunda década do século XXI. Nos anos de 2015, 2016 e 2017 o número de contratos caiu e as regras de financiamento se tornaram mais duras para conter os gastos, além de ter ocorrido novas alterações na Lei por meio de medidas provisórias e decretos governamentais.

De fato, fica evidente a relação entre o Fies enquanto política pública e a informação social, onde o Estado busca a permanência no poder e, para isso, se faz valer das contradições das informações para escamotear a economização da educação quando no discurso o que prevalece é a democratização.

Durante os anos de 2011 a 2014, acompanhando uma tendência, a explosão no número de contratos do Fies, além dos fatores já considerados, confirmam o interesse do Estado em permanecer no poder por meio do discurso da democratização; resta a dúvida, no entanto, do real interesse da flexibilidade na consolidação dessa política pública no período e sua relação com enriquecimento do capital ou a economização da educação, comprovada pelo estabelecimento de grandes grupos educacionais e a queda de qualidade dos cursos de graduação.

Assim, o desafio da diminuição das desigualdades sociais, ainda que em um governo democrático, passam por compreender que a informação é um alicerce essencial de qualquer programa social, indo além da acessibilidade, do tratamento e disseminação da informação uma vez que pode ser influenciada pela assimetria, ou seja, ora prevalece o discurso, ora prevalece a realidade. Contudo, cabe uma ponderação de Bobbio (1968, p. 5) ao destacar que o poder é caracterizado pelo absolutismo, ou seja, “o poder do Estado nada mais é do que a projeção do ser absoluto e natural da relação exclusiva existente de homem para homem”, logo, democratiza e economiza, gerando um “conflito inevitável”.

Nesse sentido, ao se analisar que a concepção do Fies é emprestar dinheiro ao estudante, a juros mais baixos que o mercado para que, concluído o curso, o mesmo possa

quitar a sua dívida com o Estado, como política pública o programa de financiamento se torna um importante instrumento de democratização da educação, no entanto, cabe refletir sobre:

- (1) a garantia que o aluno financiado concluirá o curso;
- (2) a comprovação da qualidade do ensino das IES's Privadas;
- (3) a empregabilidade;
- (4) a parcela da população financiada;
- (5) o impacto frente a outras políticas públicas com foco no trabalho, saúde e segurança, por exemplo;
- (6) a simetria ou assimetria no fluxo de informação no que se refere às informações sobre o contrato (% de financiamento, regras, rendimento escolar; tempo de permanência e de quitação da dívida).

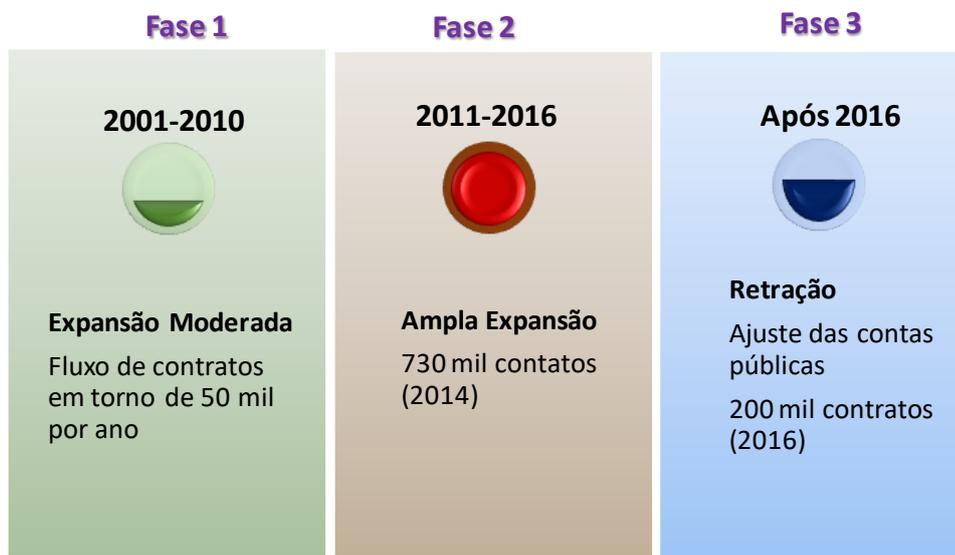
Nessa narrativa, de acordo com Fazenda (2018), há sinais de que “o afrouxamento dos mecanismos de controle não beneficiou apenas estudantes de baixo poder aquisitivo” mas também uma parcela da população que, não necessariamente, tinha necessidade de ser assistida pela política pública. Também há indícios sobre a falta de clareza nas informações prestadas aos estudantes de que o Fies se tratava de um financiamento estudantil e não de uma bolsa ou empréstimo a fundo perdido (casos em que o reembolso não seria necessário). Ainda segundo Fazenda (2018), o aluno que contratava o Fies:

tinha dificuldade de saber, no total, o quanto devia ao governo e como a dívida evoluía. Esse tipo de pendência, também tem um peso menor na vida cotidiana do devedor do que outras dívidas, como a imobiliária, a conta da luz ou o cartão de crédito. Tudo isso contribui para aumentar o risco de inadimplência (FAZENDA, 2018).

Como observado, a falta de clareza quanto as informações (contradições informacionais) acabou por contribuir para a obtenção de vantagens financeiras das IES's Privadas frente a necessidade e/ou desejo do cidadão em obter melhores condições de vida e ascensão profissional por meio da escolaridade. Não obstante, a adesão ao financiamento variava de instituição para instituição, estando concentrada em grandes grupos privados, como já observado, ou seja, instituições com fins lucrativos.

Por fim, é possível resumir as três fases do Fies durante as duas primeiras décadas dos anos 2000 conforme Figura 12.

Figura 12 - Fases do Fies



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A primeira fase do Fies, entre 2000 e 2010, houve expansão moderada do programa de financiamento estudantil, com um fluxo médio de contratos da ordem de 50 (cinquenta) mil por ano (em média). Assim, é possível inferir que enquanto política pública o Fies inicia a democratização da Educação Superior, todavia, percebe-se o Capital, representado pelas IES's Privadas, vislumbrou uma possibilidade de enriquecimento por meio da expansão no número de estabelecimentos.

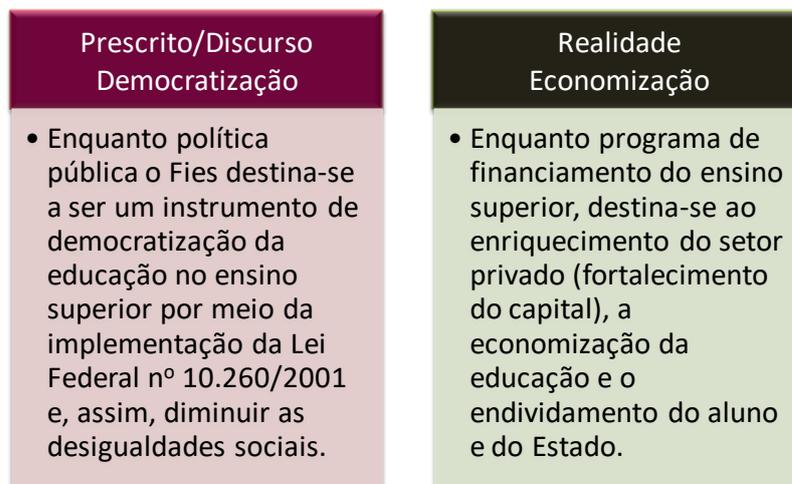
A segunda fase mostra com clareza a economização da educação, com o fortalecimento do capital representado pelos bancos e pelas IES's Privadas e pelo endividamento do cidadão e o Estado. Há ampla expansão do programa chegando a mais de 700 (setecentos) mil contratos somente no ano de 2014. O ritmo de crescimento não é acompanhado na mesma proporção pelo número de matrículas. Nessa fase o Fies supera o Prouni, sendo que os estudantes (ingressantes e já matriculados) passam a ser atraídos por baixas taxas de juros, flexibilização nas regras de contratação e maior porcentagem de valores financiados.

Por fim, a terceira fase, após 2016, mostra que o Estado fez ajustes estruturais no que se refere às regras de contratação com objetivo de sustentabilidade financeira do Fies. A Nota do Enem, implantada em 2015, passa ser um critério de elegibilidade, além de o Estado aumentar a taxa de juros, definir um valor mínimo de renda para o estudante que pleiteasse o Fies e, aumentasse o valor de parcelas a serem pagas pelo mesmo.

5.3 Simetria/Assimetria e as Contradições Informacionais

Vale lembrar que de acordo com NOTH (2001) simetria é retratar o receptor como um agente que faz exatamente a mesma coisa que o emissor – só na ordem inversa, já a assimetria é uma interação antagônica (contrária), um intercâmbio entre defensores de interesses opostos, assim, por meio das contradições informacionais encontradas na implantação do Fies, principalmente durante os anos de 2011 e 2014, é possível considerar dois caminhos diferentes, conforme Figura 13.

Figura 13 - O Prescrito e o Real



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

É possível avultar que do ponto de vista do processo econômico, no âmbito do capitalismo, o Estado investe economicamente na educação de forma a incentivar na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e o emprego. Assim, economização da educação é educar para o emprego, ou seja, apenas preparar os indivíduos teórica e prática para o mundo do trabalho no capital, fato que representa um processo de vital importância na continuidade dessa forma de exploração. Há de se ressaltar, como observado por Sette e Ribeiro (1984, p. 87) que

dentro de uma sociedade definida, a estrutura dialógica refletiria as diferenças ou semelhanças sociais dos interlocutores, diferenças ou semelhanças que são estabelecidas então a partir dos parâmetros dessa sociedade. E, assim sendo, a simetria ou assimetria, relativas às posições assumidas pelos interlocutores do diálogo, estaria imposta “a priori (SETTE e RIBEIRO, 1984, p. 87).

Nesse sentido, Economização é relacionar a educação na sociedade capitalista, ou seja, os limites e possibilidades de uma prática educativa a que perpassam, de acordo com Moreira (2011), por questões políticas e ideológicas, inerentes a uma forma de sociabilidade dividida em classes sociais antagônicas, em que a exploração do homem pelo homem

participa das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Prevalece, portanto, a dualidade da educação: uma educação para as classes trabalhadoras, consequência de uma política pública; e outra voltada para o capital, conforme Caires e Sales (2016, p. 334) “uma educação para as classes altas, pautada na preparação das elites pensantes para ocuparem os altos cargos decisórios do país”.

De fato, para Dourado (2019, p. 2) no Brasil o processo democrático é marcado e demarcado por uma agenda internacional e global que tem o objetivo de homogeneizar, ou melhor, monopolizar de forma a garantir a perpetuação no poder. Para o autor, essa agenda com foco capitalista se faz

por meio de dinâmicas da sociedade que se inter cruzam, envolvendo políticas de ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas, novas formas de governança e gestão, tendo por eixo o estado avaliador, o quase mercado e, de maneira mais complexa, permeado por um intenso e desigual processo de financeirização em todas as arenas, inclusive na educação (DOURADO, 2019, p. 2).

Contudo, a globalização e todo o processo de internacionalização vivenciado no Brasil tem possibilitado, de acordo com Dourado (2019, p. 3)

o aprofundamento de reformas neoliberais sob o eixo da redução do Estado nas políticas sociais e sua retomada para a expansão do capital, novos formatos e complexificação de processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação (DOURADO, 2019, p. 3).

Todavia, essa agenda passa a ser uma constante no país, mesmo quando houve uma intensificação de investimentos em políticas públicas durante a primeira e segunda décadas do século XXI, principalmente em relação à educação e, assim, há de se considerar como resultado uma reprodução do capital. No entanto, de acordo com Mézáros (2008, p. 1072) por mais se reestruturar a economia, a realidade mostra que a mesma sempre estará “confinada às determinações objetivas e aos mecanismos de controle do capital que favorecem apenas a ele e nada mais, e efetiva-se por meio de embates e resistências”.

Enfim, vivencia-se, em escala global e com impacto nos contextos nacional e locais, a naturalização do processo de financeirização cuja lógica, dinâmica e alavanca de poder só contribuem para a reprodução do capital. A educação, portanto, permanece em um contexto de acúmulo do capital prevalecendo atividades produtivas cada vez mais impulsionadas pela revolução tecnológica e pelo consumismo, sendo a escola um meio para qualificar a mão de obra e garantir a eficiência e produtividade da indústria.

Assim, foi possível inferir que o Estado teve papel fundamental no crescimento e no desempenho econômico das “empresas de educação” por meio de resoluções, portarias e leis que possibilitaram uma maior flexibilização:

- (1) nos processos de credenciamento, principalmente pelo fato que a maior quantidade das IES’s Privadas serem Faculdades;
- (2) nos sistemas de avaliação dos cursos de graduação (que atendiam minimamente os requisitos de infraestrutura, corpo docente e projeto pedagógico);
- (3) na padronização de currículos (tanto para autorização quanto para reconhecimento), que estabeleciam carga horária mínima e permitiam a sinergia de conteúdos nos diferentes cursos ofertados;
- (4) nas facilidades de financiamento (flexibilidade na exigência do fiador e taxas de juros atrativas e mais baixas que a taxa de inflação).

Nesse sentido, as ações e políticas direcionadas para o ensino superior acabaram por beneficiar a oferta de vagas e o aumento do número de cursos por instituições, presencial e a distância, assim, o financiamento estudantil nos moldes do Fies, passou a ser tratado como metas estratégicas das IES’s Privadas que chegaram a ter boa parte da receita de mensalidades advindas do Programa, o que acabou por influenciar diretamente as mesmas a buscarem a abertura de capital e participação na bolsa de valores, como ocorreu com a Kroton Educacional, o Grupo anima dentre outros.

De fato, de acordo com Sguissardi (2015, p. 870) a educação, ou melhor, o setor educacional, tornou-se o negócio mais atrativo na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA) entre 2012 e 2014, corroborando para o fortalecimento dos grandes grupos. Nesse período

[...] a entrada do setor financeiro na educação superior do Brasil ocorre, portanto, com a associação da Kroton (então Pitágoras), em 2001, com o Grupo Apollo International, seguida pela compra da Universidade Anhembimorumbi pela Laureate, em 2006, e, especialmente, pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007 (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

De acordo com Martins (2019, p. 41) “num período de quatro anos (2011 a 2015) a Kroton teve valorização de suas ações em 827%. Em 2013 eram mais de 80 mil estudantes utilizando financiamento público”, ou seja, é o Estado garantindo o fortalecimento do capital e a garantia da mão de obra para a produção. Essa economização da educação estava presente no contexto político, como também observado por Martins (2019, p.41) ao explicitar que havia também “lobby realizado no Congresso brasileiro em manter a legislação para o Ensino Superior Privado cada vez mais favorável aos rendimentos do mercado financeiro”.

Nessa lógica, cabe ressaltar que os avanços nas políticas públicas e sociais no ensino superior foram estruturados para atender ao setor privado, como aconteceu com o Fies, principalmente entre 2011 e 2014. Nesse contexto, Dourado (2019, p. 11) chama atenção para o fato que, independente da modalidade (básica, fundamental, superior), “a gestão e educação no Brasil, historicamente” foram e são estruturadas “por complexos arranjos institucionais”. Salienta-se que a retomada da democracia após o regime militar, centrada dentro outros, na materialização de políticas públicas, como no caso do Fies, embora tenham ampliado os direitos sociais, foi sobreposta pela economização da educação, principalmente entre 2011-2014.

Desta forma, a vivência em ações de linha de frente do pesquisador como professor e gestor na atuação no cumprimento de metas financeiras, traçadas nos níveis estratégicos dos grandes grupos educacionais contribuiu para o entendimento de que os objetivos do Fies vão muito além da democratização da educação, refletindo nas relações de poder, na política e na sociedade.

Em termos de questionamentos fica perceptível encontrar contradições informacionais por meio do discurso (prescrito) e a prática (realidade) da popularização da educação, elegendo como foco as categorias de democratização e economização, sendo analisado o entendimento do Fies sob a ótica:

- (1) do Governo Federal, por meio: do Ministério da Educação (MEC); do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; do Fundo Garantidor do Fies - FG-Fies; do Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil e Bancos Financiadores;
- (2) das Instituições de Ensino Superior Privadas (Contratadas), que são credenciadas originalmente, na grande maioria, como Faculdades. O credenciamento como Universidade ou Centro Universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. De certo, as Faculdades não apresentam autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade, além disso, não tem a função de promover a pós-graduação *Stricto Sensu*;
- (3) dos Estudantes (Contratantes) das Instituições de Ensino Superior Privadas, devidamente cadastradas para esse fim pelo Ministério da Educação, em contraprestação aos cursos referidos no Art. 1º da Lei nº 10.260/2001 em que estejam regularmente matriculados, vedada a cobrança de qualquer valor ou taxa adicional sobre o valor total do curso originalmente financiado, fixado

quando da contração do financiamento pelo estudante junto às instituições de ensino.

Assim, por meio da análise documental foi possível contrapor o discurso (prescrito) e a prática (realidade), conforme observado nos quadros 8, 9 e 10, a saber.

Quadro 8 - Contradições Informacionais do Governo Federal (Financiador)

Governo Federal (Financiador)	
(discurso-prescrito) Democratização	(prática-realidade) Economização
O Fies é um instrumento de política pública para diminuir as desigualdades sociais e melhorar os indicadores educacionais (número de ingressantes de classes mais baixas no ensino superior; aumento da oferta vagas em Universidades Privadas; aumento dos níveis de qualificação e educação do cidadão).	As alterações de taxas de financiamentos privilegiam os bancos, aumentam a inadimplência e concentram recursos em regiões e grupos educacionais. Há falta de clareza quanto às informações sobre: destinação de vagas, liberação de verbas e regras de contratação do Fies.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Pelo Quadro 8 percebe-se que as contradições informacionais confrontam o discurso de uma política pública voltada para a educação de forma a diminuir as desigualdades sociais e prover, para o cidadão (estudante contratante), novas oportunidades de emprego e aumento da renda familiar. Entretanto, a prática mostrou que para o Governo Federal o Fies não passava de uma estratégia para beneficiar o capital, dada a falta de gestão dos gastos públicos evidenciados pelas baixas taxas de juros, a concentração de recursos em regiões privilegiadas e a falta de clareza quanto à disponibilidade de vagas e regras contratuais. De fato, percebe-se o uso da informação como forma de poder, ou seja, o discurso se perdia por meio das contradições informacionais que, nada mais eram, que uma forma de perpetuação no poder.

Por outro lado, quando se analisa o discurso e a prática na implementação do Fies pelas IES's Privadas, as contradições informacionais são ainda mais evidentes, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Contradições Informacionais das IES's Privadas (Contratadas)

IES's Privadas (Contratadas)	
(discurso-prescrito) Oferta de vagas e financiamento	(prática-realidade) Acesso ao ensino e enriquecimento
O Fies é um instrumento de garantia da oferta de vagas uma vez que os contratos, após assinatura e formalização junto aos bancos, são cumpridos pelo governo, estando condicionados, por exemplo, ao desempenho acadêmico, renda familiar e fiadores. As regras de financiamento são facilitadas de acordo com o discurso de democratização da educação.	As instituições divulgam informações como bancos privados, evidenciando o valor financeiro, as taxas e o possível retorno econômico para o candidato. Os benefícios acadêmicos são na maioria das vezes negligenciados, assim como as formas de pagamento e quais os momentos em que o contrato pode ser negado. O foco é financeiro (normas institucionais também são quebradas: trancamento de matrícula fora do prazo).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Percebe-se que ao longo da primeira década do século XXI e, de forma mais acelerada, entre os anos de 2011 e 2014 (já na segunda década), o Fies contribuiu para a expansão do número de IES's Privadas pelo simples fato da proposta da Lei financiar o Ensino Superior Privado. De fato, Silva; Soares (2019, p. 14) revelam que nesse período as empresas educacionais se tornaram mais atraentes na Bolsa de Valores porque “tinham um negócio em franca expansão, financiado em boa parte pelo Governo Federal”, ou seja, tinham a garantia dos recursos financeiros. Assim, as IES's Privadas mantinham um discurso de democratização ao ofertar cursos com valores de mensalidades mais baixos, num primeiro momento, e atrair novos alunos por meio de incentivos como: (1) indique um candidato e receba descontos; (2) bolsas de pós-graduação, e; (3) ofertas de empregos no setor privado. Na prática, essas instituições, ancoradas pelo crescimento econômico nos anos 2000, tinham no programa uma forma concreta de receita financeira, principalmente pelo fato de que os contratos, mesmo frente a desistência e evasão, seriam cumpridos em ao menos um semestre pelo Governo Federal. Contudo, como forma de garantir o maior tempo de permanência dos contratos as IES's acabavam por flexibilizar as avaliações nos cursos (queda da qualidade); burlar as regras do Programa no que se referia ao desempenho acadêmico do aluno e trabalhar diretamente com os Bancos na flexibilização das regras contratuais.

Por fim, ao se analisar as contradições informacionais em relação aos Estudantes (Contratantes) fica evidente que, embora o Fies tenha resultados positivos enquanto política pública, possibilitando o acesso ao ensino superior aos cidadãos com renda mais baixa (até 1,5 salário mínimo) e também de negros e pardos, além do aumento no número de contratos nas Regiões Norte e Nordeste, a prática mostrou que o endividamento e a

frustração da não formação e evasão, acabaram por prevalecer sobre a eficácia da política pública, como observado no Quadro 10.

Quadro 10 - Contradições Informacionais dos Estudantes (Contratantes)

Estudantes (Contratante)	
(discurso-prescrito) Empregabilidade	(prática-realidade) Endividamento
O Fies é uma forma de ingresso do aluno carente ao ensino superior que tem, nas instituições particulares, a maior oferta de vagas. Esse ingresso vem acompanhado de sonhos de uma melhor situação financeira no futuro, pela possibilidade de projeção na carreira e novas oportunidades de trabalho.	O estudante nem sempre se apropria das informações do contrato, principalmente em relação: (1) a perda do benefício devido ao baixo desempenho acadêmico; (2) regras de renovação; e, (3) formas de pagamento após término ou abandono. O resultado é frustração e endividando.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A teia de informação orquestrada pelas IES's Privadas por meio de campanhas de *marketing* que exploravam o sonho de uma vida melhor e do aumento da renda familiar eram respaldadas pelo Governo Federal ao explorar o objetivo do Fies enquanto política pública, ou seja, uma democratização da educação. Contudo, a diminuição das desigualdades sociais foram escamoteadas pela falta de apropriação dos estudantes em relação às regras contratuais ou pela evasão, consequência direta: (1) da escolha errada do curso; (2) da falta de preparação do estudante para ingresso no ensino superior (jovens egressos de um ensino médio que apresentavam deficiência no ensino-aprendizagem ou jovens que já haviam concluído o ensino médio a mais de 5 anos) e, também; (3) pela dificuldade do estudante em arcar com os custos do ensino superior que, apesar de estar financiado, não cobria despesas de moradia, alimentação, deslocamento e materiais didáticos. Desta forma, o resultado do programa foi o endividamento do cidadão e a frustração quanto a ascensão a estratos mais altos na sociedade e no mercado de trabalho.

Assim, as contradições informacionais que ocorreram no Governo Federal, IES's Privadas (Contratadas) e Estudantes (Contratantes) só fazem corroborar para o fato de que a informação, mesmo sendo disponibilizada pelo Governo Federal, por meio da Lei de Acesso à Informação, é interpretada e baseada no contexto onde a mesma será disseminada. Percebe-se que as IES's Privadas fizeram e fazem uso da informação para alcançar a lucratividade em suas operações, enquanto os estudantes, mesmo que buscassem mais informações, eram atraídos por uma rede de informação estrategicamente preparada por essas instituições, que tratavam o mesmo como um cliente, ou melhor, uma conta bancária.

Ainda em se tratando da informação, é possível lembrar que as IES's Privadas, por meio de sistemas de informação baseados em algoritmos, conseguiam e conseguem

identificar as aspirações dos candidatos, utilizando os recursos desses sistemas para mapear o comportamento dos mesmos (o que acessam, quando acessam, onde moram, enfim seu perfil socioeconômico) e, com isto, direcionam estrategicamente propagandas sobre diferentes formas de financiamento do ensino superior, instigando o candidato quanto aos benefícios e as diferentes possibilidades de contratação de financiamentos. Logo, é possível concluir que o Fies enquanto política pública, como destacado por Gilioli (2017), se condicionou, principalmente, como ação de benevolência ao setor educacional privado que, de acordo com Novaes (2017, p. 107) obteve altas taxas de lucratividade, mesmo frente às altas taxas inadimplência ao longo de sua implementação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de demonstrar o cumprimento do objetivo geral se faz necessário resgatar os objetivos específicos e, assim, esclarecer o percurso metodológico adotado no trabalho em tela. Assim, em relação ao primeiro objetivo específico de apreender sobre a evolução da Ciência da Informação a partir da década de 1960; foi possível resgatar o histórico do surgimento da Ciência da Informação como área e toda a fundamentação necessária para se pudesse encontrar o objeto “informação social” base para desenvolvimento da tese. A Ciência da Informação teve seu termo cunhado na década de 1950, não obstante, a sua história não é recente e remota do surgimento das primeiras bibliotecas. Constatou-se que a CI é uma Ciência Interdisciplinar, seja por abordar a própria concepção do significado da informação, em toda a sua complexidade (fluxo informacional ou relação sujeito e processo informacional), seja pela forma de contribuir na resolução dos problemas complexos gerados por ela, que demandavam soluções multidisciplinares e, conseqüentemente, uma variedade de formação de pessoas. De fato, foi possível entender que a Ciência da Informação, sendo interdisciplinar, embora seja um importante domínio da Ciência Aplicada, está intimamente ligada a tantos domínios e disciplinas, como Humanidades, Ciências Sociais, Engenharia, Estudos Tecnológicos e Administração, entre outros e por isso foi a melhor escolha para o entendimento do programa de financiamento estudantil nos moldes do Fies uma vez que a sua história foi marcada pelas relações entre as pessoas, seus interesses e aspirações.

A importância de entender que a Ciência da Informação é, na verdade, uma disciplina de disciplinas e uma Ciência Social foi importante para sustentar que seria a mais indicada para responder aos questionamentos ligados às interações sociais, culturais, políticas e econômicas relacionados ao Fies. Foi por meio da pesquisa bibliográfica dos autores da área que se situou o objeto informação e sua relação com o social, com a importância dos movimentos sociais principalmente a partir da década de 1970, que passaram a influenciar o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a área da educação. Assim, atendido ao primeiro objetivo específico, foi possível caminhar para o segundo objetivo que foi delimitar o objeto informação no campo de estudo da Ciência da Informação. Os Estudos mostraram que na sociedade da informação atual, marcada pela velocidade dos fluxos informacionais e pelo desenvolvimento de novas tecnologias, a informação passou a ser um ruído passivamente engolido pelas massas, não sendo, na maioria das vezes, interpretada, apenas consumida. Com isso, o poder passou a sobrepor o discurso e reforçar a intencionalidade dos sujeitos por trás do objeto informação. Logo, nessa Era da Informação foi possível identificar a versatilidade do conhecimento e a

informação emergindo enquanto poder, evidenciada principalmente pelo controle dos fluxos informacionais e as contradições informações em relação ao Fies. Percebeu-se que as informações se tornam valiosas fontes de poder e de privilégios na sociedade atual, marcadas fundamentalmente pelas relações irregulares de poder, pelo acesso desigual a recursos e oportunidades e pelos mecanismos institucionalizados que regulam a produção, a transmissão e a recepção das formas simbólicas.

Por meio do estudo das concepções teóricas da Ciência da Informação foi possível situar a democratização da educação e entender que as percepções e perspectivas das pessoas sobre um fenômeno são moldadas e influenciadas pelas dimensões familiar, emocional, psicológica, social, cultural, política e econômica e, conseqüentemente, pela informação.

A escolha da informação social como objeto de pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho uma vez que se aproximou da simetria e assimetria em torno da informação sobre o Fies e sua concepção em torno da política pública. Nesse momento da pesquisa, foi possível compreender o conceito de democracia e situar a democratização da educação que significa: todos estudados, todos formados, todos empregados.

Sendo assim, foi necessário ainda entender a relação da informação com o poder e a intencionalidade por trás do sujeito e do objeto enquanto informação social. Chegou-se à conclusão que a informação não poderia ser vista somente como um campo quantitativo, exato e, sim, deveria ser compreendida conforme um contexto, observando as questões sociais, demográficas, culturais, econômicas, políticas, tecnológicas e ambientais historicamente estruturadas para fortalecimento do capital ao longo dos anos no Brasil.

Nesse sentido, a não neutralidade ou a intencionalidade ao qual o sujeito e o objeto estavam estruturados em relação ao Fies definiram a dimensão da informação no trabalho que, só fazia sentido de acordo com o meio ao qual estava inserida, podendo ser interpretada de acordo com a sua apropriação e posse, com os interesses do sujeito que, tendo o domínio garantiam a sua permanência no poder.

Portanto, esse trabalho delimitou-se o campo na Ciência da Informação a vertente identificada por informação social, sendo a mais adequada porque contribui para o entendimento que o cidadão não é apenas um usuário da informação, é um agente participativo, que constrói, é opositor, aceita passivamente as ideias, a manipulação do poder, se torna ativo de acordo com os seus interesses ou com os interesses do grupo, passa a ser formador de ideias e ideologias e pode transformar o meio no qual se vive ou simplesmente deixar-se levar pelos interesses e domínio do capital. Desta forma, fica evidente a visão dialética dos problemas sociais, um discurso que nada mais é do que uma forma de perpetuação no poder.

Nesse contexto, compreendida a questão social por trás da informação, foi possível atender ao terceiro objetivo específico que foi descrever a evolução da educação superior no Brasil a partir da década de 1960. Todavia, apesar do recorte a partir da Lei nº 5540/68, foi necessário entender o caminho da educação no Brasil, principalmente no século XX e a exclusão das classes mais humildes tanto na educação básica, fundamental e superior, não sendo diferente nos governos militar e democrático, apesar das características marcantes de cada um: o autoritarismo no primeiro e o foco em políticas públicas no segundo.

Constatou-se que a Constituição Brasileira de 1988 passou a tratar a educação como um direito do cidadão e, em si tratando das autoridades públicas, esse direito deveria ser aplicável pelas diversas esferas governamentais (União, Estados, Municípios e Distrito Federal). O significado que deu a Constituição Federal à educação ficou explícito a sua relação com a cidadania e a possibilidade de diminuir as desigualdades sociais por meio de uma formação justa e igualitária.

Todavia, o discurso da democratização da educação já aparecia na Lei nº 5.540/68, com a inclusão no texto da participação docente e discente no campo administrativo das instituições, assim como a importância da titulação e pesquisa na promoção da carreira docente, o que, anos mais tarde se tornou um entrave para as IES's particulares que buscavam a gestão de custos em detrimento da qualidade do ensino. Ademais, observou-se que a expansão de ensino superior que se iniciou nos anos de 1960 e se intensificou ao longo das décadas posteriores com o estado transferindo a responsabilidade da educação, conforme destacado na Constituição, para a iniciativa privada. Por conseguinte, ao se analisar a expansão do ensino superior a partir da Lei nº 5.540/68 conclui-se que esse foi o marco para a economização da educação superior ao invés da democratização.

De fato, as transformações no âmbito da política educacional da Lei nº 5.540/68, tanto para as IES Públicas quanto Privadas acabou por permitir a preparação de uma mão de obra técnica para os processos industriais em expansão na segunda metade do século XX reforçando a ideia de privilegiamento do capital em detrimento da diminuição das desigualdades sociais por meio da educação superior. Assim, a forma, os objetivos reais referentes à Lei nº 5.540/68 vão ao encontro da proposta desenvolvimentista (industrialização forçada), promovida nas décadas de 1960 e 1970, baseado no tecnicismo, oriundo, principalmente, do sistema de produção Taylorista/Fordista, reforçando a forte presença do estado no que se refere a regulação e organização do ensino e o desinteresse da educação enquanto política pública.

Ao se analisar a expansão do ensino superior durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, considerando as diferenças regionais no Brasil, foi possível inferir o início de uma economização da educação ao invés da democratização, assim reforça-se a ideia de um

discurso em políticas públicas que remota da década de 1970 onde o Estado procurou a estabilidade financeira por meio da redução dos gastos sociais atribuindo ao setor privado a sua responsabilidade, nem sendo diferente na educação. De fato, foi possível constatar que mesmo frente aos avanços nos textos publicados por meio dos artigos da Lei nº 5.540/68, prevaleceu o controle do governo e o autoritarismo e estabeleceu-se um terreno fértil para o privilegiamento do capital por meio da educação.

O entendimento do contexto educacional a partir da Lei nº 5.540/68 foi importante para atender ao quarto objetivo específico que foi caracterizar as estratégias de financiamento do ensino superior e a relação entre poder e Estado. Nesse momento, foi possível verificar que as estratégias de financiamento eram amparadas pelo discurso das políticas públicas, mas na realidade nunca deixaram de se relacionar com a questão do poder do Estado e o Poder da Informação.

As políticas públicas no ensino superior por meio dos programas de financiamento (Prouni e Fies), por mais que tivessem o discurso de democratização, não atenderam aos anseios do cidadão para melhores condições de vida e diminuição das desigualdades sociais, isto porque, a realidade demonstrou que, desde o surgimento do primeiro programa de financiamento do Ensino Superior Privado, o CREDUC, o Estado não se preocupou com o endividamento do cidadão, somente com a formação de uma mão de obra técnica. Não havia uma real preocupação com a questão de como o aluno chegaria à escola, se o mesmo teria ou não condições de adquirir material didático para acompanhamento das aulas, ou até mesmo como iria se alimentar e conviver com as diferenças do ambiente social.

Constatou-se que financiar o ensino por si só não significa democratizar e, os números acabaram demonstrando a realidade por trás do discurso. Foi possível concluir que o Estado transferiu para o setor privado a responsabilidade e garantia do ensino superior e o setor privado, ao se apropriar dessa transferência acabou e tratou de garantir a mão de obra necessária para manutenção do capital.

Portanto, verificou-se também que o financiamento do Ensino Superior Privado emergiu em meio a um “fenômeno informacional”, marcado por tensões e poder, sendo ao mesmo tempo sistêmico, intencional e adaptado ao ambiente que lhe cercava. Os fluxos informacionais do financiamento do Ensino Superior Privado, embora carregassem uma simetria intencional da informação, acabaram, pois, se tornando assimétricos onde prevaleciam as forças de poder (economização da educação) frente aos interesses públicos de democratização da educação.

No trabalho foi possível verificar que as políticas de acesso e permanência na Educação Superior (políticas públicas) voltadas para as IES's Privadas chegaram a responder por quase 60% dos ingressantes nas IES's Privadas do Brasil ainda no final do

século XX. Há se ressaltar que políticas públicas deveriam ser concebidas para garantir direitos fundamentais, no caso a educação e não servir de enriquecimento do setor privado como acabou acontecendo no Brasil.

Desta forma, compreendida a real intenção por trás do discurso da democratização por meio dos programas de financiamento do ensino superior foi possível atender ao quinto objetivo específico que foi identificar as estratégias para liberação, controle e a disseminação da informação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Após analisar todo o contexto político e econômico nas duas primeiras décadas do século XXI, foi possível verificar as discrepâncias em relação à expansão de contratos, números de matrículas e repasses de recursos financeiros às IES's Privadas relacionados ao Fies. Foi possível constatar que o crescimento econômico da primeira metade da década de 2000 não garantiu um desenvolvimento estável e duradouro do país na segunda década do século XXI e, problemas estruturais de natureza financeira (taxa de inflação) e social (renda, trabalho e educação, por exemplo) foram afetados negativamente, freando a continuidade e sustentabilidade do crescimento econômico e a expansão das políticas públicas, principalmente em se tratando da educação.

Contudo, constatou-se que o crescimento econômico, a redução da pobreza, o aumento das reservas e a redução da dívida formaram a base para um desenvolvimento sólido de longo prazo no Brasil na primeira década do século XXI e, assim, criaram um caminho fértil para a economização da educação por meio do Fies.

O Fies foi analisado em três fases ou momentos: no primeiro, entre 2001 e 2010, havia um movimento favorável à reforma universitária, com a recuperação dos orçamentos nas IES's Públicas, a abertura de novas vagas, novos cursos, qualificação docente e investimentos em infraestrutura, todavia, na primeira fase do Fies, período do surgimento da Lei, houve expansão moderada do programa considerando o baixo número de contratos em comparação com o número de matriculados no ensino superior.

Foi possível verificar que o segundo momento ou segunda fase do Fies o programa acabou, pois, em contribuir para economizar a educação. Os números revelaram uma exploração de contratos, um aumento no número de IES's Privadas, discrepâncias em relação ao número de matriculados e, assim, o endividamento do cidadão. Houve a flexibilização da elegibilidade das IES's Privadas quanto ao Financiamento, afrouxamento dos mecanismos de regulação e uma rede de informações preparadas por essas instituições para atrair o candidato a esse tipo de financiamento. Assim, foi possível concluir que a segunda Fase do Fies foi marcada pelo endividamento público, pelo enriquecimento acelerado das IES's Privadas e pelo o endividamento das famílias: a única certeza que ficou

foi a não garantia de emprego ao cidadão que se matriculou no ensino superior, se endividou e não teve ascensão esperada no trabalho nem no estrato social.

O Fies, enquanto política pública, a partir de 2012, passou a ser a primeira opção do cidadão para ingresso no curso superior frente ao Prouni e outros programas sociais demonstrando claramente os interesses dos sujeitos em detrimento da política pública. Foi possível constatar que houve ineficácia na gestão do Fies por parte do Governo Federal, sendo que em períodos posteriores foram propostas alterações na Lei de forma a mitigar as causas da insustentabilidade fiscal do Fies, sem maior atenção à finalidade do programa enquanto política pública.

Analisados os números sobre o Fies, foi possível atender ao sexto e sétimo objetivos específicos: compreender a simetria e assimetria do fluxo de informação entre Governo Federal, as IES's Privadas e os alunos; e, analisar as implicações da popularização do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e suas interlocuções como instrumento de democratização e acesso ao ensino superior bem como elemento de privilégio do capital. Constatou-se divergências no fluxo de informações, ou seja, contradições informações que se confundiam frente às unidades de análise, comprovando que se esperava uma simetria da informação (discurso da democratização) enquanto a realidade comprovava que existia a assimetria da informação (economização).

Nesse sentido, foi possível concluir que as diferentes alterações que ocorreram na Lei do Fies desde a sua concepção, seja para flexibilizar as regras de contratação para facilitar o acesso, seja para facilitar a expansão das IES's Privadas por meio do aumento da oferta de vagas, principalmente em cursos medianos e de baixa qualidade, só contribuíram para o fortalecimento do capital.

Ficou clara a relação entre o Fies enquanto política pública e a Informação Social, onde o Estado buscou a permanência no poder e, para isso, se faz valer das contradições das informações para escamotear a economização da educação quando no discurso o que prevalecia era a democratização.

Frente ao objetivo geral da tese que foi de analisar quais são as dimensões informacionais passíveis de serem apreendidas, por meio do discurso de popularização da educação e do Fies, elegendo como foco as categorias de democratização e economização foi possível concluir que a informação em relação ao Fies serviu de base para escamotear a economização, o poder do capital que se apropriou do discurso da democratização para consolidar o sistema financeiro e a lucratividade.

Por fim, vivendo a experiência enquanto educador e gestor no Ensino Superior Privado desde o início dos anos 2000 até os dias atuais, com atividade permanente nos maiores grupos educacionais privados e em fundações e, respaldado pela análise empírica,

foi possível concluir que embora a dificuldade de ingresso no Ensino Superior Público fosse evidente para as classes menos favorecidas na década de 1990, havia a necessidade de investimentos em políticas públicas que pudessem validar a democratização da educação, principalmente pelo fato dela estar instituída como um direito social. Nesse sentido, ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000 o Brasil passou por um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação, especialmente a educação superior justificando, assim, a democratização do ensino superior. No entanto, esse processo contribuiu também para o enriquecimento de uma parcela de empresários/políticos que apostaram no ensino superior, apoiados por grupos internacionais. Há de se referenciar que a privatização do ensino superior na década de 2000 veio acompanhada pelas facilidades de financiamento dos bancos privados e do incentivo do Governo Federal.

A concepção do Fies é emprestar dinheiro ao estudante a juros mais baixos que o mercado para que, concluído o curso, ele possa quitar a sua dívida com o Estado. Como política pública, o Fies em sua proposição se apresentou como um importante instrumento de democratização da educação; no entanto, cabe refletir se o mesmo não contribuiu para a economização da educação e da informação porque: (1) não havia garantia que o estudante financiado iria concluir o curso; ainda assim, a sua dívida junto às Instituições Financeiras permanecia; (2) questiona-se a comprovação da qualidade do ensino, avaliada por meio de instrumentos de Avaliação do MEC, e também a qualidade do egresso no que se referia a habilidades e competências da sua formação; (3) não havia garantia de empregabilidade e sim um sonho do egresso para melhores condições de vida e aumento de renda familiar; (4) a flexibilidade de regras quanto aos contratados deixou a dúvida de qual parcela da população seria efetivamente contemplada pelo Fies; (5) havia assimetria no fluxo de informação no que se referia às informações sobre o contrato entre as Instituições de Ensino, Governo e Estudantes que, embora tivessem o mesmo objeto de estudo (Fies) discordam no que se referia ao tempo de disponibilização do benefício (aditamento), valores contratados, rendimento acadêmico, entre outros.

Conclui-se, portanto, que o Fies, enquanto política pública, apesar de todos os problemas destacados, contribuiu para a formação superior de uma população até então excluída dessa modalidade de ensino: jovens puderam melhorar as suas condições de vida, tiveram acesso a novos cargos nas empresas e, conseqüentemente, a melhores salários. Entretanto, tais fatos não escamoteiam que esta política privilegiou de forma importante ao capital e o fortalecimento de grupos econômicos, que optaram e elegeram a educação como nova fatia de mercado. O Governo Federal não gerenciou o programa como deveria, ou seja, não definiu de forma clara os beneficiários (classes sociais, regiões/ instituições de ensino); não criou um comitê que se dedicasse exclusivamente à gestão do Fies e elegeu o

programa como uma forma de garantia de permanência no poder. Prevaleceu o Poder do Capital pelo Poder da Informação.

Como forma de instigar a novas pesquisas sugere-se que o Fies, enquanto política pública, possa ser investigado comparando-se, por exemplo, os valores investidos desde a sua criação com outras políticas públicas na área de saúde, segurança e infraestrutura. Pode ser estudado, por meio de pesquisa quantitativa (questionários), dados em relação ao egresso, tais como: empregabilidade; tempo de permanência no curso; aumento salarial e projeção de carreira; educação continuada entre outros. Em se tratando dos grandes grupos educacionais, sugere-se uma investigação na esfera política, quadro de acionistas, crescimento do EAD e políticas de flexibilização do MEC, além de migração das estratégias de crescimento para o do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra/PT: Coimbra, p. 107-260, 2008.
- ALMEIDA, Silvana Santos. A importância do Fies na garantia do direito ao ensino superior. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – GIGU**. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata – Argentina, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALTVATER, Elmar. Krise und Kritik – Zum Verhaeltnis Von Oekonomischer Entwicklung, Bildungs – und Wissenschaftspolitik, *In*: LEIBFRIED, Stephan (Ed.): **Wider die Untertanfabrik – Handbuch zur Demokratisierung der Hochschulen**, Koeln, 1976, p. 52-6.
- ALVES, Erinaldo. A informação, a cidadania e a arte: elos para a emancipação. **Informação e Sociedade**. Est, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 12-25, jan./dez, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/351/1598>. Acesso em: 04 mar. 2021
- AMARAL, João. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: [http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer % 20pesquisa%20 bibliografica.pdf](http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf). Acesso em: 10 out. 2020
- AMARAL, N.C. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 34, Número 1, jan/abr 2019.
- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 2011.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. A ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 9-16, set./dez, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652007000300002>. Acesso em: 20 de jun. 2021
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia** – Geral e Brasil. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 21-27, set/dez, 2003.
- _____ Um mapa da ciência da informação: história, subárea e paradigmas. *ConCI: Convergências em Ciência da Informação*. São Cristóvão/SE, v. 1, n. 1, p. 45-70, jan/abr, 2018.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. A evolução do sistema educacional brasileiro e seus retrocessos. **Revista Científica Multidisciplinar** - Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Edição 01, Vol. 1. p. 52-62, abr, 2017.

ARMSTRONG, David M. **A Materialist Theory of the Mind**. London Routledge and Kegan Paul, 1968.

AZEVEDO. Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior** [RIESup], Campinas, SP. v.1 n.1, p. 86-102 jul/set, 2015.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARBIERI, Aline Fabiane; AZAVEDO, Mario Luiz Neves. A mercadorização e a qualidade da educação superior pública no Brasil: breve discussão a partir das contribuições de Alberth Hirschman. Universidade Estadual de Maringá. **XXIV Seminário Nacional UNIVERITAS**, maio de 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, Marco Aurélio Nunes de; ARAÚJO, Hildete Pereira de Melo Hermes de. **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:** permanência de estudantes e rentabilidade do setor privado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 5, n.9, p.69-106, jul/dez, 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Série Documental: Relatos de Pesquisa**, 2008.

BASTOS, Cleverson L.; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BATTLES, Mathew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial:** uma tentativa de previsão social. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1978.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **The Social Construction of Reality**. Penguin Books, 1966.

BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Liberalismo e democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Dicionário de política**. Tradução de Carmem Varriale *et al.* 5. ed. Brasília: UnB, 2004.

_____ **Estado, governo, sociedade:** para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOITO, JR., Armando. **Política Neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999

BORGES, Heloísa da Silva (Orgs.). **Currículo e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2008.

BORKO, Harold. **Information science:** what is it? *American Documentation*, v. 19, n. 1, p. 3-5, 1968.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Grupo de Trabalho – **História da Educação Agência Financiadora:** não contou com financiamento. EDUCERE: PUCPR, 2015.

BRAMAN, Sandra. Defining information: an approach for policy-makers. **Telecommunications Policy**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 233-242, 1989.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2019

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução do Banco Central do Brasil nº 356, de 12 de janeiro de 1976**. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/downloadNormativo.asp?arquivo=/Lists/Normativos/Attachments/40892/Res_0356_v1_O.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019

BRASIL. **LEI nº 1.872, de 1979**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=63A3C279B021A3803EA843B3E09CF1E8.proposicoesWeb2?codteor=1180073&filename=Dossie+-PL+1872/1979. Acesso em: 12 fev. 2019

BRASIL. **Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm. Acesso em: 10 mar. 2011

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2019

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. (Conversão da MPv nº 2.094-28, de 2001). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras

providências. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 13 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm Acesso em: 5 ago. 2017

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**, Conhecida como Lei de Acesso à Informação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 06 out. 2018

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 13 mar. 2019

BROHM, Jean-Marie. **Les principes de la dialectique**, Paris, Les Éditions de la passion, 2003.

BRUNER, J. **Uma nova teoria de aprendizagem**. 2ª Edição, Tradução N.L. Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1969.

BRYANT, Antony.; CHARMAZ, Kathy. Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. *In*: Antony Bryant & Kathy Charmaz (Eds.), **The Sage handbook of grounded theory**. London: Sage, 2007.

BUCKLAND, Michael. What kind of science can information science be? **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, 63(1): 1–7, 2012.

BUENO, Roberto. A centralidade do argumento neoliberal em Von Mises, Hayke e Friedman: uma via para a crítica política contemporânea. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**. UNIOESTE/MCR – v. 12 – n. 23 – 2º Semestre, p. 9-34, 2012.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González, NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. Editora Cortez, São Paulo: 1987.

BURGARELLI, R. Explosão e implosão do FIES: como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. *In*: MARINGONI, Gilberto. (org). **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. SP: Olho d'Água, 2017, p. 37-54.

BURKE, Peter. **Uma história Social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB 5**, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Retomando possibilidades conceituais: uma contribuição à sistematização do campo da Informação Social. **Revista Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 23m n. 2, p. 107-114, jul/dez, 1994.

_____. Pós-Modernidade e informação: conceitos complementares? **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jul. 1996.

CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: O longo caminho. **Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, 2009.

CASSIOLATO, Martha; GUERESI, Simone. Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação. **Nota técnica, IPEA**. Brasília, set, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v.1, 1999.

CASTRO, César Augusto. Profissional da Informação: perfis e atitudes desejadas. **Informação e Sociedade**, Est., João Pessoa, v.10, n.1, p.142-156, 2000.

CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Informação social, solidária e desenvolvimento local. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB) 15**, 2014, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, p. 1321-1337, 2014.

CHALMERS, D.J. **The Conscious Mind**: *In*: Search of a Fundamental Theory. Oxford University. Press, New York, 1996.

CHARMAZ, Kathy. Constructivist and objectivist grounded theory. *In* N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research**. 2ª Edição, p. 509–535, Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.). **Os sentidos da democracia: política de dissenso e hegemonia global**. Ed. Vozes – Petrópolis/RJ. Ed. NEDIC – Brasília, p. 27-51, 1999.

_____ A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHESHER, R. C. The work and impact of Jesse Hauk Shera. *Herald of Library Science*, 17(2-3), 112-116. *In*: The News: Jesse H. Shera; **Profession loses revered educator and visionary**. (1982). *American Libraries*, 13, 220ff, 1978.

CHADDAD, F. R; CHADDAD M.R. A educação no Brasil no contexto da LEI 5540/68. **Revista Científica Faculdades Integradas De Jaú**, v.7, n.1, 2010.

CMAP. Relatório de Avaliação Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. 2019, **Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas (CMAP)**, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2019/subsidios/relatorio-de-avaliacao-cmas-2019-fies> Acesso em janeiro de 2021.

CNI. Confederação Nacional da Indústria, 2022. Disponível em <https://www.portaldaindustria.com.br/cni/>. Acesso em 20/11/2021.

COELHO, Lívia Andrade. Contextos de uma política pública: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. 2014. 211 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio Kubota; MEIRA, Ana Paula Barbosa Meira. Evolução da Educação Superior Privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010, **Radar | 46** | ago. 2016. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7061>

CRONIN, Blaise. The sociological turn in information science. **Journal of Information Science**, 34(4), 465–475, 2008.

CROTTY, Michael. **The Foundations of Social Research**: meaning and perspective in the research process. London: Sage Publications, 1998.

CUNHA, Carla Giane Soares da. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. In: *The Theory and Operation of a Modern National Economy*. Washington: George Washington University, 2006.

CUNHA, Claudia Silveira da. Ações informacionais nas equipes de produção de Educação a Distância: possibilidades e importância de atuação do Bibliotecário. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2011.

_____. Os serviços eletrônicos de implementação da Lei de Acesso à informação pública e os serviços de informação ao cidadão, 2014. In: **A construção social do acesso público à informação no Brasil : contexto, historicidade e repercussões**. Maria Aparecida de Moura, organizadora – 1ª Edição, v.1. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CUNHA, Claudia Silveira da; REIS, Alcenir Soares dos. Educação a distância, equipe de produção e informação: uma proposta em debate. **EaD em Foco**: v. 2 n. 1, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DAVIES, W. The limits of neoliberalism. Authority, sovereignty and the logic of competition. Los Angeles; London; New Delhi : Sage, 2014.

DEBONS, Antony, CAMERON, W.J. (Editores). **Perspectives in Information Science**: Proceedings of the Nato Advanced Study Institute on Perspectives in Information Science, Aberystwyth, Wales, Uk, August 13-24, 1973.

DENNETT, D.C.: Intentional Systems. **The Journal of Philosophy** **68**, 87–106, 1971.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). **Collecting and interpreting qualitative materials**, 4ª Edição. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

DIAS, M. M.; PIRES, D. Usos e usuários da informação. São Carlos: Edufscar, 2003.

DIZARD, Wilson P. The coming information age. New York: Longman, 1982. 213 p

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: CEDES. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade** – vol 23 n. 80. Edição Especial. São Paulo: Cortez; Campinas, 2002.

_____. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências . Educ. Soc., Campinas, v.40, e0224639, 2019.

ESTADÃO. Jornal o estado de São Paulo. 2015. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/kroton-anhanguera-tira-de-site-texto-em-que-dizia-que-fies-da-lucro-para-aluno/>. Acesso em 20 de Janeiro de 2022.

FASSINGER, Ruth. E. Paradigms, Practices, Problems and Promise: Grounded Theory in Counseling Psychology. **Journal of Counseling Psychology** 52(2):156-166, 2005.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo, 2001.

FAZENDA . Ministério da. Avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies. Relatório da Secretaria de Advocacia da Concorrência e Competitividade; Brasília, jan, 2018. Disponível em https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/publicacoes/subsidios-da-uniao/avaliacao-tcu/avaliacao_fies_jan2018_coef.pdf

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro. 7ª Edição, 2005.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília: Ipea, n.21, jun, 2000.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. Desafios teórico-metodológicos para a Ciência da Informação: descrição, explicação e interpretação. *In*: REIS e CABRAL (Orgs.) **Informação, Cultura e Sociedade**. Belo Horizonte: 2007.

FURLAN, Cássia Cristina, MAIO, Eliane Rose. Educação na Modernidade Líquida: entre tensões e desafios. **MEDIAÇÕES**, Londrina, V. 21 N. 2, P. 278-302, jul/dez. 2016.

GARCIA JUNIOR, Emilson Ferreira; MEDEIROS, Shara; AUGUSTA, Camila. **Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação**. Ano XIII, n. 07. Julho/2017. NAMID/UFPB -<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/temática>

GENTILLI, Victor. O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a Comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.19, dez, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 -1985)**. Campinas: Editora Cortez, 1994.

GHEDIN, Evandro. Reflexão sobre Educação e Despolitização. *In*: GHEDIN, Evandro (Org.) **O Vôo da Borboleta – Interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos**. Manaus: Editora Valer, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Um balanço do FIES: desafios, perspectivas e metas do PNE. *In*: GOMES, Ana Valeska Amaral (Editora). **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. 1ª Edição, Brasília: Câmara dos Deputados, p. 195-226, 2017.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine, 1967.

GODEIRO, Nazareno ; GURGEL, Amanda. A quem serve a crise da educação brasileira? : uma análise da realidade educacional no Brasil e no RN. São Paulo : **ILAESE, Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos**, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Strategic interacion**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.

GÓMEZ, M. N. G. Metodologia de pesquisa no campo da ciência da informação. **DataGramaZero**, v. 1, n. 6, 2000. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/4591>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GUBA, Egon. G., & LINCOLN, Yvonna. S. Competing paradigms in qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). **The landscape of qualitative research: Theories and issues** (pp.195-220). Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: No Consenso um embate?** 1ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

HARMS, Willian F. The Use of Information Theory. *In: Epistemology*. **Philosophy of Science** **65(3)**, p.472–501, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INEP. Censo da Educação Superior, 2000. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep)**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. Censo da Educação Superior, 2010. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep)**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. Censo da Educação Superior, 2020. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep)**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 fev. 2022.

JACOMELI, Mara Regina M.; LOMBARDI, José Claudinei; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, UNISAL, 2005.

JAMERSON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Àtica, 1996.

JOSETTI, Celina Casal. ARAÚJO, Rosi. Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: alfabetização de adultos em questão. **Fórum Identidades**. BAIANA: GEPIADDE, ano 6, vol. 12, jul-dez, 2012.

KOSIK, Karel. **The Dialectic of Concrete** , Paris, Editions of Passion, 1988.

KRAUSS, Steven Eric. Research Paradigms and Meaning Making: A Primer. **The Qualitative Report**, 10(4), 758-770, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1831>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LARSON, Arvid G.; DEBONS, Antony. Information Science in Action: System Design. *In: Proceedings of the Nato Advanced Study Institute on Information Science*, Crete, Greece, August 1-11, M. Nijhoff, The Hague, 1983.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, Minas Gerais: UFMG, 1999.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 1996.

_____ **A ciência da informação**. 2ª Edição. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2004.

LÊNIN, Wladimir. **Cahiers philosophiques**. Paris: Sociales, 1965.

LEOPARDI, Maria Teresa. **Metodologia da Pesquisa da Saúde**. 2ª Edição. Editora: UFSC. Florianópolis: UFSC/Pós-Graduação em Enfermagem, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18ª Edição. São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA, M. H. T. de F.; CORDEIRO, H. D.; GOMES, C. Antecedentes e perspectivas do direito à informação no Brasil: a Lei de Acesso à Informação como marco divisor. *In: MOURA, M. A. (Org.). A construção social do acesso público à informação no Brasil: conceito, historicidade e repercussões*. Belo Horizonte: UFMG, p.47-70, 2014.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. New Orleans, LA, April 5-9, 1989.

LOPES, Cristiano Aguiar. Acesso à informação pública para a melhoria da qualidade dos gastos públicos – literatura, evidências empíricas e o caso brasileiro. **Cadernos de Finanças Públicas**. Brasília, n.8, o-5-40, dez, 2007.

LOSEE, Robert M. A Discipline Independent Definition of Information. **Journal of the American Society for Information Science** 48(3), 254–269, 1997.

MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MACHLUP, Fritz, MANSFIELD, Una. (Editores). **The Study of Information: Interdisciplinary Messages**. Wiley, Chichester, 1983.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan/mar, 2015.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out/dez, 2014.

MARQUES, Waldemar. Expansão e Oligopolização da Educação Superior no Brasil. *avaliação*: **Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 18(1), 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1473>

MARTELETO, Regina Maria. O Lugar da cultura no campo de estudos da informação: cenários prospectivos. *In*: LARA, Marilda Lopes Ginez; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar; São Paulo: ECA/USP, p. 13-26, 2008.

MARTELETO, Regina Maria; NÓBREGA, Nanci Gonçalves da; MORADO, Denise. Cultura informacional: demarcações de uma linha de estudos de cultura, informação e sociedade. *In*: ALBAGLI, Sarita (Org.). **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília, DF: IBICT, p.6-260, 2013.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Introdução ao Estudo sobre os deveres fundamentais**. Salvador: Editora da Faculdade Baiana de Direito, 2011.

MARTINS, Ana Amélia Lage; REIS, Alcenir Soares dos. A informação pública como direito e acesso ao poder: a Lei 12.527/2011 em debate. *In* MOURA, Maria Aparecida. **A construção social do acesso público à informação no Brasil: contexto, historicidade e repercussões**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARTINS, Ana Amélia Lage. **Informação e movimentos sociais sob a perspectiva do campo social da Ciência da Informação**: uma análise a partir da Marcha das Vadias/ Ana Amélia Lage Martins, 2015.

MARTINS, Thiago de Melo. Evolução da mercadorização do ensino superior privado no Brasil: caminho sem volta? **Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)**, vol.3, n.2, mai. - ago. 2019, p.37-44

MARX, K. O capital: crítica da economia política: **livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC (2018). **Manual do Programa de Crédito Educativo**. Disponível em: (<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcrededuc.pdf>) Acesso em: 22 fev. 2019.

MENDES, Marcos José. **A despesa federal em educação: 2004-2014**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-deestudos/boletins-legislativos/bol26>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14ª Edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

MIRANDA, Antônio. **Informação para o desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO**, v. 5 no. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MONROE, Margaret E. **The library's collection in a time of crisis.** Wilson Library, Bulletin, 36 (5), p. 372-4, June, 1967.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. A educação sob o domínio do capital. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 3, n. dez, 2011.

MURPHY E, BLACK N, LAMPING D, MCKEE C, SANDERSON C. **Consensus development methods, and their use in clinical guideline development: a review.** Health Technol Assess, 1998.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M.; LONGO, Gustavo Frederico. Qual o custo implícito do FIES para o contribuinte brasileiro? **Radar.** Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/radar46_art02.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

NIEMANN, Flávia de Andrade; BRANDOLI, Fernanda. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. **IX ANPEDSUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

NOTH, Winfried (2001). **Comunicação: os paradigmas da simetria, antissimetria e assimetria.** São Paulo, Brasil: Matrizes, ano 5, n. 1 jul/dez, 2011, p. 85-107, 2001.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Financiamento público para o ensino superior privado no Brasil: uma análise crítica do Fies e Prouni. 2017. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_marcos_adriano_barbosa_de_novaes.pdf.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out, 2009.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação.** São Paulo: Cortez. 2ª Edição, 1981.

PASSOS, E. P., **Inteligência Artificial e Sistemas Especialistas ao Alcance de todos.** 1ª Edição. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 1989.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro; LOUREIRO, José Mauro Matheus. Traçados e limites da ciência da informação. **Ciência da informação.** Brasília, v. 24, n. 1, jan/abr, p.42-53, 1995.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. A Ciência da Informação entre sombra e luz: domínio epistemológico e campo interdisciplinar. 1997. 276 f. **Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1997.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *In*: CEDES. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade** – vol. 23 n. 80. Edição Especial. São Paulo: Cortez; Campinas, 2002.

PNAES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, PNAES, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PRESNELL, Jenny L. SHERA, Jesse Hank. *In*: J. Garraty & M. C. Carnes (Editores), **American National Biography**, vol. 19, p. 801-803. New York: Oxford University Press, 1999.

PROUNI. **Programa Universidade Para Todos**. Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. PROUNI, 2021 Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em 20 jan. 2022.

REIS, Alcenir Soares dos. Informação, cultura e sociedade no programa de pós-graduação em Ciência da Informação: contrapontos e perspectivas. *In*: REIS, A., CABRAL, A. (Orgs). **Informação, cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas**. Belo Horizonte: Novatus, 2007, p. 13-28.

REIS, Alcenir Soares; MARTINS, Ana Amélia Lage. Movimentos sociais, informação e mediação: uma visão dialética das negociações de sentido e poder. **Data Grama Zero: Revista de Ciência da Informação**, v. 10, n. 5, out. 2009. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/45434>. Acesso em: 10 abr. 2021

REIS, Alcenir Soares dos; SILVA, Alberth Sant'Ana da Costa. **Paradigma social e informação social: um repensar analítico**. PPGCI – UFMG, *no prelo*, 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. Lei se Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964- 1985). **Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais** – UEL. Edição n. 2, vol. 1, jul/dez, 2012.

ROJAS, Miguel Ángel Rendón. Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 34, n. 2, p. 52-61, maio/ago, 2005.

ROSSETO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. Dados - **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300791&lng=pt&nrm=iso&tling=em Acesso em 15 jul.2021.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, Ago, p. 453-475, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas (Nupps) da USP, 2011.

SANTOS, Aloísio André dos. A. Integração do MRPII ao ERP: estudo de caso de uma empresa aeronáutica. **Dissertação de Mestrado**. São José dos Campos: Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), 2003.

SANTOS, Josiel Machado. O Processo Evolutivo das Bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v.8, n.2, p. 175-189, jul./dez. 2012.

SARACEVIC, Tefko. **Introduction to information science**. Nova Iorque: Bowker, 1970.

_____. **Ciência da Informação: origem, evolução e relações. Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. **Escola e democracia: teoria da curvatura da vara**. 25ª Edição. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias e Limites**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. São Paulo: 2008.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e. **Poiesis Pedagógica** - v.8, n.2 ago/dez, p.4-17, 2010.

SAYRE, K.M. **Cybernetics and the Philosophy of Mind**. New York: Humanities, 1976.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro, 2002.

SERVAN-SCHREIBER, Jean-Louis. **O Poder da informação**. [s. 1.] : Publicações Europa-América, 1974.

SETTE, Neide M. RIBEIRO, M. Sophie Guieeu C. T. Durães. Interação face-a-face: simetria/assimetria. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Unicamp, n. 7, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. EDITAL NO. 051/201 SESu, PROJETO DE ORGANISMO INTENACIONAL – OEI, PROJETO OEI/BRA/10/002. CNE: Brasília, 2015a.

_____ Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SHANNON, Claude. E; WEAVER, Warren. **The Mathematical Theory of Communication**. Prefácio de Richard E. Blahut e Bruce Hajek; reimpresso em 1998. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SHERA, Jesse Hauk. Sobre bibliotecología, documentación y ciencia de la información. **Boletín de la Unesco para las Bibliotecas**, v. 22, n. 2, p. 62-70, mar./abr. 1968.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Maíra Teixeira; SOARES, Felipe Furini. Educação na Bolsa de Valores: o Fies e o Ensino Superior Privado. **FINEDUCA, Revista de Financiamento da Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/74708/52323>. Acesso em 31 jan. 2020.

SILVA, Josias Benevides da; BERTONI, Luci Mara. Complexidade e desafios da gestão universitária: da origem ao contexto brasileiro. *In: Sociedade, educação e redes: luta pela formação crítica na universidade* [recurso eletrônico] / organização Suzana dos Santos Gomes, Rosilene Horta Tavares, Savana Diniz Gomes Melo. – 1ª Edição. Araraquara: São Paulo: Junqueira & Marin, 2019.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação (Campinas)** vol.22 no.3 Sorocaba Sept./Dec. 2017

SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigues da. Um estudo do poder na sociedade da informação. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 29, n. 3, p. 79-90, set/dez, 2000.

SMITH, John K. **Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue**. First Published March 1, 1983.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, V.I, 1985. SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, V.II, 1985.

SNAPE, Dawn; SPENCER, Liz. The Foundations of Qualitative Research. **DIGITISED BOOK CHAPTER | Chapter 1**, pp. 1-23 IN: Ritchie, J. & Lewis, J. *Qualitative Research Practice*, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, 16, 20-46, jun/dez, 2006.

SOUZA, José Pedro G.; GARCIA, Clovis L.; CARVALHO, José F. T. *Dicionário de Política*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

TCU. Relatório de Fiscalizações em Políticas e Programas ee Governo. **Tribunal de Contas da União** (TCU), 2019. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/relatorio-de-fiscalizacoes-em-politicas-e-programas-de-governo-2019.htm> Acesso em: 20 jan. 2022.

TEIXEIRA, Digo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out, 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 28 dez. 2019.

TEODORO, Antônio. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS Revista Científica**. UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 4, p.61-77, 2002.

THIAM, Mamadou Moctar. Descolonizar a informação. *In*: MATTA, Fernando Reyes (Org.). **A informação na nova ordem internacional**. Tradução de Paulo Kramer e Sigrid Sarti. Rio de Janeiro : Paz e Terra, p. 227-238, 1980.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOFFLER, Alvin. **The third wave**. Bantam Books, 1980.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 39, n. 142, p.183-202, jan/mar, 2018.

VAKKARI, P.; CRONIN, B. (eds.). *Conceptions of library and information science*. London: Taylor Graham, 1992.

VAN ZANTEN, Agnes. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. *Revista de Pesquisa Científica – UNIFATEA*. Janus, Lorena, Ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006, ISSN 1984-7998.

VIEIRA NETO, Alvaro. **Ciência Existência**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3a Edição. Brasília: UnB, 1994.

WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowledge usage. *Information Processing & Management*, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

WERSIG, Gernot; NEVELING, Ulrich. The phenomena of interest to Information Science. **The Information Scientist**, v.9, n.4, dec, 1975.

WILKE, Valéria Cristina Lopes. Informação, poder e estado: o dispositivo informacional e as políticas públicas de inclusão digital do governo brasileiro (2003-2008). Baseado em: O

dispositivo informacional: informação, estado e poder na contemporaneidade a partir do contexto das políticas públicas de inclusão digital do Governo Federal brasileiro. 2009. **Tese de Doutorado em Ciência da Informação** – IBICT - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2009.

ZIMMERMANN, Sílvia A. Políticas Públicas e os Espaços Democráticos: um Olhar Sobre a III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – Brasil. **Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí • ano 6, n. 12, jul/dez, 2008.