



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO

DANILO DE MELO COSTA

**FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE BRASIL, CANADÁ E CHINA**

BELO HORIZONTE
2015

Danilo de Melo Costa

**FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
um estudo comparativo entre Brasil, Canadá e China**

Tese apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de concentração: Finanças

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vidal Barbosa

Belo Horizonte
2015

Ficha Catalográfica

C837f
2015
Costa, Danilo de Melo.
Financiamento público da educação superior [manuscrito]: um estudo comparativo entre Brasil, Canadá e China / Danilo de Melo Costa. – 2015.
493 f.: il., gráfs. e tabs.

Orientador: Francisco Vidal Barbosa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração.
Inclui bibliografia (f. 436-460), apêndices e anexo.

1.Administração financeira – Teses. 2. Finanças públicas – Teses.
3. Políticas públicas – Teses. 4. Ensino Superior e Estado – Teses.
I. Barbosa, Francisco Vidal. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração. III. Título.

CDD: 658.15

Elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG – LVR 074/2015



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO do Senhor **DANILO DE MELO COSTA**, REGISTRO Nº 154/2015. No dia 11 de setembro de 2015, às 14:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 03 de agosto de 2015, para julgar o trabalho final intitulado "**Financiamento Público da Educação Superior: Um Estudo Comparativo entre Brasil, Canadá e China**", requisito para a obtenção do **Grau de Doutor em Administração**, linha de pesquisa: **Finanças**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Francisco Vidal Barbosa, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO;

APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 11 de setembro de 2015.

NOMES

ASSINATURAS

Prof. Dr. Francisco Vidal Barbosa
ORIENTADOR (CEPEAD/UFMG)

Prof. Dr. Márcio Augusto Gonçalves
(CEPEAD/UFMG)

Prof. Dr. Daniel Jardim Pardini
(FACE/FUMEC)

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo
(CPGA/UFSC)

Prof. Dr. Ricardo Viana Carvalho de Paiva
(Centro Universitário UNA)

Prof^a. Dr^a. Suzana Braga Rodrigues
(FACE/FUMEC)

Dedico este trabalho

A minha esposa Daniela,

por todo companheirismo, paciência, e principalmente, pela compreensão nos momentos de ausência. Esta caminhada só foi possível por ter você ao meu lado.

Aos meus pais, Geraldo e Nanci e aos meus sogros, Geraldo Magela e Mara,

pelo incentivo, acolhimento, e por todas as orações e energias positivas destinadas à concretização deste objetivo.

E finalmente, a todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Durante a caminhada para o processo de doutoramento, inúmeros foram os desafios a serem superados. Para se chegar a este momento, algumas pessoas tiveram um papel fundamental, e é a elas que ofereço as próximas palavras.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Professor Francisco Vidal Barbosa, um homem que respira o poder transformador da educação e que apoiou e acreditou na realização desta pesquisa. Além das excelentes orientações técnicas, tive também a oportunidade de conviver com um ser humano exemplar. Sinto-me honrado por ter trabalhado ao lado deste exímio profissional.

Agradeço também a *York University*, que me possibilitou a oportunidade de realizar o *período sanduíche* durante meu processo de doutoramento. Sou grato a Elizabete Petersons, por todo auxílio desde a minha chegada à universidade. Ao (brilhante) professor Paul Axelrod, pelas aulas, *networking* e contribuições a esta pesquisa. E aos meus orientadores, Professora Roopa Desai Trilokekar e Professor Qiang Zha, que estiveram ao meu lado antes, durante e depois do *período sanduíche*. Mais do que uma simples visita, esta experiência me transformou como pesquisador e como pessoa.

Sou grato a *Harvard University*, sobretudo ao professor Dave Power, pela oportunidade de capacitação e ampliação de conhecimentos em um determinado momento desta caminhada.

Ao apoio imprescindível do Centro Universitário UNA, principalmente durante o *período sanduíche*. Muito obrigado Carol Linhares, Celinha, Cynthia De Filippo e Ricardo Paiva por toda ajuda e compreensão nesta etapa. Ao Professor Ricardo Paiva, estendo os agradecimentos também às sugestões e contribuições a este estudo, que foram fundamentais.

Contribuições essenciais também foram concedidas pelos Professores Alexandre Marino e Pedro Melo, da UFSC. O surgimento do desejo de se estudar a educação superior provém do exemplo que tive destes dois professores durante meu processo de mestrado. Agradeço por me apresentarem a esta fascinante área e por todas as contribuições a esta pesquisa.

Agradeço também as contribuições dos Professores Daniel Pardini (Universidade FUMEC), e Alessandro Fernandes Moreira (DEE/UFMG), que foram essenciais para que a pesquisa alcançasse os resultados desejados.

Sou grato ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD) da UFMG, sobretudo aos Coordenadores Professor Márcio Augusto Gonçalves e Professora Janete Lara de Oliveira, que sempre me auxiliaram em todas as dificuldades. Agradeço também a equipe da secretaria, sobretudo a Érika e Vera, que com disposição e boa vontade me ajudaram em diversos momentos.

Com um apoio vital para coleta de dados mais específicos, agradeço ao meu amigo, Professor Chuanyi Wang e a aluna de Pós-graduação Mia Hubinhan, ambos da *Wuhan University*.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Empreendedorismo, Inovação, Conhecimento, Inteligência e Sustentabilidade (EICIS/UFMG), pelos debates, sugestões, contribuições e trocas de ideias em nossas reuniões mensais do Projeto Científico Metodológico.

Ciente também de que uma tese se constrói com momentos de descontração, agradeço a meus amigos do grupo GTC, de Ouro Branco: Dudu, Fábio, Felipe e Paulinho. Estes momentos foram uma verdadeira oxigenação e revitalização pessoal, para enfrentar cada etapa que hora se iniciava.

Quero agradecer também a todos os dirigentes governamentais, especialistas em educação superior e lideranças estudantis que acreditaram e participaram desta pesquisa.

Finalmente, agradeço a Deus e a Santa Paulina, por colocar todas estas pessoas em minha vida. Obrigado também pela saúde, e por me ajudar a manter minha concentração e foco durante este período, sendo guiado pela expectativa de ajudar no progresso da educação superior de nosso país.

“Se você acha que a educação é cara,
experimente a ignorância.”

Professor Derek Bok
(*ex-Reitor da Harvard University*, 1978).

RESUMO

A presente tese busca demonstrar a importância do financiamento público para o desenvolvimento de ações e iniciativas na educação superior, utilizando como referência indicadores e políticas públicas para o financiamento da educação superior no Brasil, Canadá e China entre os anos de 2003 e 2012. Para tanto, são apresentados conceitos de planejamento, finanças e orçamento público, evidenciando as funções do Estado, a evolução do orçamento público e a intervenção estatal e suas responsabilidades econômicas. Uma vez conhecido o papel a ser desempenhado pelo Estado em todas as dimensões ao qual ele é responsável, delimitou-se então para a dimensão da educação superior, iniciando com os principais desafios da educação superior mundial, com foco nos efeitos da globalização. Posteriormente, como uma junção dos dois tópicos supracitados, o presente estudo apresenta o financiamento público da educação superior, detalhando as várias ações e iniciativas do governo brasileiro, canadense e chinês. No que se refere à metodologia, esta tese é delineada sobre os princípios do paradigma Funcionalista, sendo definida como um estudo exploratório, de abordagem qualitativa e quantitativa, além de ser aplicado, empírico e multicaso. Os dados foram coletados mediante a pesquisa documental, bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas junto aos dirigentes governamentais e questionários não estruturados junto aos especialistas em educação superior e as lideranças estudantis dos respectivos países. A análise de dados quantitativos foi dividida em três etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma análise comparativa entre indicadores gerais do Brasil, Canadá e China, por meio de modelos de regressão log-lineares via método de Quase-Verossimilhança, no sentido de compreender o desempenho dos três países. Na segunda etapa, foi executada uma análise de correlação entre os mesmos indicadores utilizando uma matriz de correlação de Spearman e um mapa perceptual gerado via Análise de Componentes Principais, de modo a se compreender quais os indicadores possuem influência significativa entre si. Na terceira e última etapa, foi realizada uma análise de eficiência em relação às políticas públicas dos países estudados, apresentando o desempenho de todas as políticas públicas analisadas. Para o tratamento qualitativo, os dados coletados por meio dos questionários não estruturados e das entrevistas semi-estruturadas foram tratados utilizando como referência a técnica de análise de conteúdo categorial, com o objetivo de confirmar ou refutar os achados na etapa quantitativa. A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos, traçaram-se proposições no intuito de contribuir com o debate em torno do progresso da educação superior no Brasil. As proposições foram delineadas em três grandes dimensões: proposições propensivas, proposições no financiamento e proposições estruturais. As proposições propensivas analisaram o impacto das variáveis que se relacionam diretamente com a expansão da educação superior, gerando ao final um modelo estrutural. As proposições no financiamento demonstraram opções de investimento para a educação superior brasileira, seja por criação de novas políticas ou adequação em políticas existentes. As proposições estruturais sugeriram alterações de cunho organizacional para o sistema de educação superior brasileiro. Finalmente, demonstrou-se a necessidade de se promover o progresso na educação superior do Brasil, e tal como evidenciado, nações que têm se destacado podem ser uma excelente referência para que, finalmente, se transforme o país pela educação.

Palavras-Chave: Finanças Públicas; Orçamento Público; Políticas Públicas; Educação Superior; Estudo Comparativo.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims to demonstrate the importance of public funding for the development of actions and initiatives in higher education, using as reference indicators and public policies for the financing of higher education in Brazil, Canada and China between 2003 and 2012. For this purpose, we present concepts of planning, finance and public budget, showing the functions of government, the evolution of the public budget and government intervention and its economic responsibilities. Once we know the role played by government in all dimensions, was limited then to the dimension of higher education, starting with the main challenges of the global higher education, focusing on the effects of globalization. Later, as a junction of the two aforementioned topics, this study presents the public funding of higher education, detailing the various actions and initiatives of the Brazilian, Canadian and Chinese government. As regards to the methodology, this dissertation is outlined on the principles of Functionalist paradigm, defined as an exploratory study, qualitative and quantitative approach, applied, empirical and multi case study. Data were collected through documental research, bibliographic research, semi-structured interviews with government officials and unstructured questionnaires with experts in higher education and student leaders of the respective countries. The quantitative data analysis was divided into three stages. In the first stage, a comparative analysis was made between general indicators of Brazil, Canada and China, using log-linear regression models via Quasi-likelihood method, in order to understand the performance of the three countries. In the second stage, a correlation analysis was performed between the same indicators using a Spearman correlation matrix and a perceptual map generated via Principal Component Analysis, in order to understand which indicators have significant influence each other. In the third and final stage, a performance analysis for public policies of the countries studied was performed, showing the performance of all public policies analyzed. For the qualitative analysis, the data collected through the questionnaires unstructured and semi-structured interviews were treated using as reference the categorical content analysis, in order to confirm or refute the findings in quantitative stage. From the analysis of quantitative and qualitative data, propositions were written in order to contribute to the debate on the progress of higher education in Brazil. The propositions were outlined in three major dimensions: propensity propositions, funding propositions and structural propositions. The propensity propositions analyzed the impact of variables that directly relate to the expansion of higher education, generating at the end a structural model. The funding propositions demonstrated investment options for the Brazilian higher education, either by creating new policies or adequacy of existing policies. The structural propositions suggested organizational changes for the Brazilian higher education system. Finally, it was demonstrated the need to promote progress in higher education in Brazil, and as evidenced, nations that had good results can be an excellent reference to finally transform the country through education.

Keywords: Public Finance; Public Budget; Public Policy; Higher Education; Comparative Study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais componentes do Orçamento-programa.....	58
Figura 2 - Estrutura responsável pela elaboração do “Orçamento Participativo”	61
Figura 3 - Objetivos e alternativas da intervenção do governo na economia.....	65
Figura 4 - Estrutura de Funcionamento da Universidade Aberta do Brasil.....	92
Figura 5 - Distribuição da Educação Tecnológica no Brasil	95
Figura 6 - Quatro paradigmas para análise da teoria social.....	131
Figura 7 - Delimitação dos países.....	135
Figura 8 - Estrutura de categorização de nós para análise qualitativa.....	150
Figura 9 - Fluxograma de organização da pesquisa.	153
Figura 10 - Esquema para cálculo de repasse do OSAP.....	201
Figura 11 - Dimensões pesquisa qualitativa	234
Figura 12 - Dimensões para delineamento das proposições.....	378
Figura 13 - Modelo estrutural: expansão da taxa bruta de matrículas.....	380
Figura 14 - Modelo estrutural: expansão da taxa líquida de matrículas.....	383
Figura 15 - Relação Investimento em Educação Superior versus Desempenho econômico..	386
Figura 16 - Variáveis que norteiam a educação superior	413

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da execução orçamentária do Fies 2003 a 2007.....	52
Gráfico 2 - REUNI: Custeio em milhões de reais.	86
Gráfico 3 - Expansão das Universidades Federais: 2002 a 2010.	87
Gráfico 4 - Evolução no número de contratos ativos do FIES 1999 a 2007, e projeção para o período 2008 a 2011	89
Gráfico 5 - Prouni: Bolsas ofertadas por ano (2005-2012)	91
Gráfico 6 - Expansão da Rede Federal	95
Gráfico 7 - Média de graduação e pós-graduação das taxas universitárias, estudantes canadenses de tempo integral, Canadá e províncias, 2008/2009.....	99
Gráfico 8 - Índice de taxas acadêmicas de graduação em comparação com o Índice de Preços ao Consumidor (1992=100).....	103
Gráfico 9 - Crescimento do PIB chinês (1978 a 2010) em dólares.	110
Gráfico 10 - Matrícula líquida da Educação Superior* e aumento da taxa de participação**: 1990 a 2008	122
Gráfico 11 - Evolução do PIB per capita (\$ dólar) no período 2003 a 2012 por país	160
Gráfico 12 - Evolução da taxa de desemprego ao longo do tempo por país	161
Gráfico 13 - Evolução do IDH Geral ao longo do tempo por país.....	163
Gráfico 14 - Evolução do IDH componente educação ao longo do tempo por país	164
Gráfico 15 - Evolução do IDH componente renda ao longo do tempo por país	166
Gráfico 16 - Evolução do crescimento populacional (percentual anual) ao longo do tempo por país.....	168
Gráfico 17 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) ao longo do tempo por país.....	169
Gráfico 18 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) versus o PIB per capita ao longo do tempo por país	171
Gráfico 19 - Evolução comparativa do comportamento da taxa de matrículas bruta ao longo do tempo por país	173
Gráfico 20 - Evolução comparativa do comportamento da taxa de matrículas líquida ao longo do tempo por país	174
Gráfico 21 - Evolução comparativa do comportamento das despesas com pesquisa e desenvolvimento ao longo do tempo por país	176

Gráfico 22 - Evolução comparativa do total de pesquisadores em P&D ao longo do tempo por país.....	178
Gráfico 23 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: Canadá.....	182
Gráfico 24 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: China	185
Gráfico 25 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: Brasil	187
Gráfico 26 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: Brasil, Canadá e China	189
Gráfico 27 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no CESG.....	192
Gráfico 28 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no CSGP	194
Gráfico 29 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no CSLP.....	197
Gráfico 30 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no plano Reaching Higher	199
Gráfico 31 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no OSAP.....	202
Gráfico 32 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no GSSLP	208
Gráfico 33 - Evolução da arrecadação pelo número de alunos atendidos na Fee-Chargin Policy	209
Gráfico 34 - Evolução da arrecadação das instituições centrais pelo número de alunos atendidos, <i>Decentralization Plan</i>	212
Gráfico 35 - Evolução da arrecadação das instituições locais pelo número de alunos atendidos, <i>Decentralization Plan</i>	213
Gráfico 36 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na OUC.....	215
Gráfico 37 - Evolução do investimento na <i>Green Passage</i>	217
Gráfico 38 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no Reuni.....	224
Gráfico 39 - Evolução da renúncia fiscal pelo número de alunos atendidos no Prouni	226
Gráfico 40 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no FIES	227
Gráfico 41 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na UAB.....	229
Gráfico 42 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na rede técnica federal e nos Ifets.....	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estatísticas Gerais da Ed. Superior por Categoria Administrativa em 2011.....	32
Quadro 2 - Estudos a respeito das pol. públicas para ed. superior em vigência no Brasil.	37
Quadro 3 - Instrumentos governamentais para distribuição de renda	51
Quadro 4 - Principais diferenças entre o orçamento tradicional e o Orçamento-programa	59
Quadro 5 - Valores aplicados em educação como percentual do PIB em 2008.....	76
Quadro 6 - Evolução da ed. superior no Brasil e as principais alterações de marco-legal.....	84
Quadro 7 - Síntese dos principais reflexos observados no referencial teórico.....	127
Quadro 8 - Coleta de dados das políticas públicas analisadas.....	138
Quadro 9 - Entrevistados: dirigentes governamentais.....	140
Quadro 10 - Respondentes: especialistas em educação superior.....	141
Quadro 11 - Respondentes: lideranças estudantis	143
Quadro 12 - Técnicas de inferência da Análise de Conteúdo.....	149
Quadro 13 - Relação entre os objetivos específicos e a coleta e análise dos dados	152
Quadro 14 - Sistemas de Governo: Brasil, Canadá e China.....	155
Quadro 15 - Síntese dos reflexos observados no Canadá, China e Brasil.....	373
Quadro 16 - Síntese dos reflexos observados na China.....	374
Quadro 17 - Síntese dos reflexos observados no Brasil	376
Quadro 18 - Cinco melhores universidades do Brasil em rankings mundiais.....	389
Quadro 19 - Cinco melhores universidades da China em rankings mundiais	389
Quadro 20 - Princípios chave para o Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB).....	398
Quadro 21 - Estrutura centralizada versus estrutura descentralizada	400
Quadro 22 - Síntese das proposições sugeridas.....	410
Quadro 23 - Síntese dos reflexos observados na análise quantitativa dos indicadores	416
Quadro 24 - Síntese dos reflexos observados na análise quantitativa das pol. públicas	422

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação na Educação Terciária	33
Tabela 2 - Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação - 1997-2011 por regiões do Brasil.....	35
Tabela 3 - Número de Matrículas no ensino superior no período de 1960 à 1980.....	54
Tabela 4 - Recursos financeiros aplicados no setor educacional, por pessoa em idade educacional (Bolívia e Japão), ano de 2008	77
Tabela 5 - Recursos financeiros aplicados no setor educacional em 2008, por pessoa em idade educacional (Brasil, Canadá e China).....	78
Tabela 6 - Fontes de receitas em médias percentuais: 2001 a 2003	98
Tabela 7 - Fontes de Dividendos para a Educação na China.....	116
Tabela 8 - Estudantes matriculados para população de 10.000 habitantes (1990).....	117
Tabela 9 - Porcentagem da composição da receita das instituições de ensino superior chinesas: 1990 a 2005.....	122
Tabela 10 - Proporção do Projeto 211, percentuais adicionais além do total nacional	123
Tabela 11 - Evolução comparativa do PIB per capita (\$ dólar) no período 2003 a 2012	160
Tabela 12 - Evolução comparativa da taxa de desemprego no período 2003 a 2012.....	161
Tabela 13 - Evolução comparativa do IDH geral no período de 2005 à 2012	163
Tabela 14 - Evolução comparativa do IDH comp. educação no período de 2005 a 2012	164
Tabela 15 - Evolução comparativa do IDH comp. renda no período de 2005 a 2012	166
Tabela 16 - Evolução comparativa do crescimento populacional (percentual anual) no período de 2003 a 2012.....	167
Tabela 17 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) no período de 2003 à 2012	169
Tabela 18 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) versus PIB per capita no período de 2003 a 2012	171
Tabela 19 - Evolução comp. da taxa de matrículas bruta no período de 2003 a 2012	172
Tabela 20 - Evolução comp. da taxa de matrículas líquida no período de 2003 a 2012	174
Tabela 21 - Evolução comparativa das despesas com pesquisa e desenvolvimento no período de 2003 a 2012.....	176
Tabela 22 - Evolução comp. do total de pesquisadores no período de 2003 à 2012.....	178
Tabela 23 - Salário médio docente de tempo integral: ano 2012	179
Tabela 24 - Índice de preços do consumidor	180

Tabela 25 - Cesta de bens relativa à remuneração docente	180
Tabela 26 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados: Canadá..	182
Tabela 27 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados: China....	184
Tabela 28 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados: Brasil	187
Tabela 29 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados para os três países	189
Tabela 30 - CESG, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012.....	192
Tabela 31 - CSGP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2009 a 2012.....	194
Tabela 32 - CSLP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012	197
Tabela 33 - Reaching Higher: Investimentos totais.....	199
Tabela 34 - Reaching Higher, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2005 a 2010	199
Tabela 35 - OSAP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012.....	202
Tabela 36 - 30% Off OTG, investimentos totais e alunos atendidos no ano 2012.....	203
Tabela 37 - Desempenho comparativo das políticas públicas do Canadá e Ontário.....	204
Tabela 38 - GSSLP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012.....	207
Tabela 39 - Fee-Chargin Policy, arrecadações totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012	209
Tabela 40 - <i>Decentralization Plan</i> , arrecadações totais e alunos atendidos pelas instituições centrais no período de 2003 a 2010	212
Tabela 41 - <i>Decentralization Plan</i> , arrecadações totais e alunos atendidos pelas instituições locais no período de 2003 a 2010	213
Tabela 42 - OUC, investimentos totais e alunos atendidos	215
Tabela 43 - <i>Green Passage</i> , investimentos totais no período de 2003 à 2012	217
Tabela 44 - Avaliação do Investimento e alunos atendidos (por fases) nas Políticas Públicas Projetos 211 e 985	220
Tabela 45 - Desempenho comparativo das políticas públicas da China.....	221
Tabela 46 - Análise dos objetivos e dos resultados esperados pelo Reuni na UFSC	223
Tabela 47 - Reuni, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2008 a 2012	224
Tabela 48 - Prouni, renúncia fiscal total e alunos atendidos no período de 2006 a 2012	225
Tabela 49 - Fies, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012	227
Tabela 50 - UAB, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2007 a 2012	228
Tabela 51 - Rede técnica federal e IFETs, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012.....	230

Tabela 52 - Desempenho comparativo das políticas públicas do Brasil	232
Tabela 53 - Relação entre arrecadação geral dos estados e repasse do Governo Federal no ano de 2012	401
Tabela 54 - Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – Canadá.	490
Tabela 55 - Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – China.....	490
Tabela 56 - Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – Brasil.....	490
Tabela 57- Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – Brasil, Canadá e China	491

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

30% OTG	<i>30% Off Ontario Tuition Grant</i> (30% de Desconto nas Mensalidades de Ontário)
a.C	antes de Cristo
ABC	<i>Agricultural Bank of China</i> (Banco Agrícola da China)
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AC	Acre
AL	Alagoas
ALTA	Alberta
AM	Amazonas
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AP	Amapá
ARWU	<i>Academic Ranking of World Universities</i> (Ranking Acadêmico de Universidades do Mundo)
AUCC	<i>Association of Universities and Colleges of Canada</i> (Associação de Universidades e Faculdades do Canadá)
B.C	British Columbia
BA	Bahia
BC	<i>Bank of China</i> (Banco da China)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BRA	Brasil
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAGR	<i>Compound Annual Growth Rate</i> (Taxa Composta Anual de Crescimento)
CAN	Canadá
CANARIE	<i>Canadian Network for the Advancement of Research, Industry and Education</i> (Rede Canadense para o Avanço da Pesquisa, Indústria e Educação)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA	<i>Canadian Alliance of Student Associations</i> (Aliança Canadense de Associações Estudantis)
CBC	Ciclo Básico Comum
CCB	<i>China Construction Bank</i> (Banco de Construção da China)
CCCCP	<i>Central Committee of the Communist Party</i> (Comitê Central do Partido Comunista Chinês)
CCRTVU	<i>China Central Radio & TV University</i> (Central de Rádio e Televisão Universitária da China)
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERNET	<i>China Education and Research Network</i> (Rede de Pesquisa e Educação da China)

CESG	<i>Canada Education Savings Grant</i> (Concessão de Poupança para a Educação no Canadá)
CF	Constituição Federal
CFS	<i>Canadian Federation of Students</i> (Federação de Estudantes Canadenses)
CGU	Controladoria Geral da União
CHN	China
CHST	<i>Canada Health and Social Transfer</i> (Saúde e Transferência Social do Canadá)
CIHR	<i>Canadian Institutes of Health Research</i> (Instituto Canadense de Pesquisas em Saúde)
CMEC	<i>Council of Ministers of Education, Canada</i> (Conselho de Ministros da Educação do Canadá)
CMSF	<i>Canada Millennium Scholarship Foundation</i> (Fundação Canadá Bolsas de Estudo do Milênio)
COFINS	Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COS	<i>Canadian Opportunities Strategy</i> (Estratégia de Oportunidades Canadenses)
COU	<i>Council of Ontario Universities</i> (Conselho de Universidades de Ontário)
CPA	Crescimento populacional anual
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPI	<i>Consumer price index</i> (Índice de Preço do Consumidor)
CQESB	Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira
CRC	Coordenadoria de Relações com a Comunidade
CREDOC	Crédito Educativo
CSC	<i>China Scholarship Council</i> (Conselho de Bolsas de Estudos da China)
CSGP	<i>Canada Student Grants Program</i> (Programa de Bolsas de Estudos do Canadá)
CSLP	<i>Canada Student Loans Program</i> (Programa de Empréstimo ao Estudante do Canadá)
CSSL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CVU	<i>Canadina Virtual University</i> (Universidade Virtual Canadense)
d.C	depois de Cristo
DF	Distrito Federal
DIFES	Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior
DIPES	Diretoria de Políticas e Programas de Graduação
DIRAE	Diretoria de Ações Educacionais
DPDPIB	Despesas com pesquisa e desenvolvimento (% PIB)
DPDPMP	Pesquisadores em P&D por milhão de pessoas

EaD	Educação a Distância
EMBA	<i>Executive Masters in Business Administration</i> (Mestrado Executivo em Administração de Empresas)
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
ETD	Evolução taxa de desemprego
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAPLAN	Gabinete de Planejamento
GO	Goiás
GPESB	Garantia de Poupança para a Educação Superior Brasileira
GSSLP	<i>Government-subsidized Student Loan Program</i> (Programa de Empréstimo Estudantil subsidiado pelo Governo)
HEEACT	<i>Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan</i> (Conselho de Taiwan para Acreditação e Avaliação da Educação Superior)
HEFCE	<i>Higher Education Funding Council for England</i> (Conselho de Financiamento da Educação Superior para Inglaterra)
HEQCO	<i>Higher Education Quality Council of Ontario</i> (Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário)
HESA	<i>Higher Education Strategy Associates</i> (Associados para a Estratégia da Educação Superior)
HRSDC	<i>Human Resources and Skills Development Canada</i> (Recursos Humanos e Desenvolvimento de Habilidades do Canadá)
ICBC	<i>Industrial and Commercial Bank of China</i> (Banco Industrial e Comercial da China)
ICR	<i>Income Contingent Repayment</i> (Reembolso de Renda Contingente)
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHE	Evolução IDH – Componente Educação
IDHR	Evolução IDH – Componente Renda
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IES	Instituições de Ensino Superior
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGESPIB	Investimento Geral em Educação Superior (% PIB)

IGESPIBPC	Investimento Geral em Educação Superior (% PIB) versus PIB Per Capita em dólar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPI	Imposto Sobre Produtos Industrializados
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
ISTPCanada	Parceria Internacional de Ciência e Tecnologia do Canadá
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LIC	Lei de Informação ao Cidadão
MA	Maranhão
MAN	Manitoba
MBA	<i>Masters in Business Administration</i> (Mestrado em Administração de Empresas)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MoE	<i>Ministry of Education</i> (Ministério da Educação)
MOF	<i>Ministry of Finance</i> (Ministério das Finanças)
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
MTCU	<i>Ministry of Training, Colleges and Universities</i> (Ministério de Treinamentos das Faculdades e Universidades)
N.B	New Brunswick
N.L	Newfoundland and Labrador
N.S	Nova Scotia
N/D	não disponível
NCEDR	<i>National Center for Education Development Research</i> (Centro Nacional para Pesquisa no Desenvolvimento da Educação)
NIES	<i>National Institute of Education Sciences</i> (Instituto Nacional de Ciências da Educação)
NMB	Número de Matrículas Bruto da população
NML	Número de matrículas líquido (18 a 24 anos) da população
NSERC	<i>The Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada</i> (Conselho de Pesquisas em Ciências Naturais e Engenharia do Canadá)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONT	Ontário
ONU	Organização das Nações Unidas
OSAP	<i>Ontario Student Assistance Program</i> (Programa de

	Assistência ao Estudante de Ontario)
OUC	<i>Open University of China</i> (Universidade Aberta da China)
OUSA	<i>Ontario Undergraduate Student Alliance</i> (Aliança Estudantil dos Estudantes de Graduação de Ontario)
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
P.E.I	Prince Edward Island
PA	Pará
ParFor	Plano Nacional de Formação de Professores
PB	Paraíba
PCA	<i>Principal Component Analysis</i> (Análise de Componentes Principais)
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PhD	<i>Philosophiae doctor</i> (Doutor em Filosofia)
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PIB/PPP	<i>Purchasing Power Parity</i> (PIB por Paridade de Poder de Compra)
PIBPC	PIB per capita em dólar
Piigs	Portugal, Irlanda, Itália, Grécia e Espanha
PIS	Contribuição para o Programa de Integração Social
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Paridade de Poder de Compra
PPER	Plano de Poupança de Educação Registrado
PR	Paraná
PROAQ	Programa de Ampliação da Qualidade das Universidades Brasileiras
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
QUE	Quebec
RESP	<i>Registered Education Savings Plan</i> (Plano de Poupança de Educação Registrado)
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RNB	Renda Nacional Bruta
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul

SASK	Saskatchewan
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SE	Sergipe
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEC	<i>State Educacion Commision's Accounting Office</i> (Escritório de Contabilidade da Comissão de Educação do Estado)
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SP	São Paulo
SPO	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
TCU	Tribunal de Contas da União
TO	Tocantins
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBC	University of British Columbia
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do SemiÁrido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UJE	União dos Jovens e Estudantes do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEDS	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	<i>United Nations Organization for Education, Science and Culture</i> (Organização das Nações Unidas para a educação, a

ciência e a cultura)

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração LatinoAmericana
UNILAB	Universidade Luso-AfroBrasileira
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNSD	<i>United Nations Statistics Division</i> (Divisão de Estatística das Nações Unidas)
USCI	<i>University of Southern California U.S.-China Institute</i>
USP	Universidade de São Paulo
USTC	University of Science and Technology of China
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WEBOMETRICS	<i>Ranking Web of World Universities</i> (Ranking Web de Universidades do Mundo)
YorkU	<i>York University</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	29
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	31
1.2 OBJETIVOS.....	39
1.3 JUSTIFICATIVA	40
1.4 ESTRUTURA DA TESE	44
2. REFERENCIAL TEÓRICO	46
2.1 PLANEJAMENTO, FINANÇAS E ORÇAMENTO PÚBLICO.....	46
2.1.1 Funções do estado	49
2.1.1.1 Função alocativa.....	49
2.1.1.2 Função distributiva/redistributiva.....	50
2.1.1.3 Função estabilizadora	52
2.1.2 Evolução do orçamento	55
2.1.2.1. Orçamento tradicional	56
2.1.2.2. Orçamento-programa.....	57
2.1.2.3. Orçamento participativo	60
2.1.3 Intervenção estatal e suas responsabilidades econômicas	63
2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MUNDIAL.....	66
2.2.1 Os efeitos da globalização na educação superior e em seu financiamento	68
2.2.2 O papel da educação superior nas economias mundiais.....	70
2.2.2.1 Educação superior e a inovação: a estratégia para o progresso da Europa.....	70
2.2.2.2 Os EUA e o importante papel das universidades mais inovadoras do mundo	72
2.2.2.3. O alto investimento em educação e os avanços da Ásia na geração de patentes	73
2.2.2.4. O embate da inovação na América do Sul: cenário brasileiro.....	75
2.3 FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	76
2.4. FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	79
2.4.1. Educação superior brasileira e suas principais mudanças de marco legal	79
2.4.2 Principais Políticas e Ações.....	85
2.4.2.1 Educação superior pública: Reuni	85
2.4.2.2 Educação superior privada: Fies e Prouni	88
2.4.2.3 Educação superior à distância: Uab.....	91
2.4.2.4. Educação tecnológica: Ifet.....	94
2.5. FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CANADÁ	96
2.5.1 O surgimento da educação superior canadense.....	99
2.5.2 Evolução e políticas para o financiamento da educação superior canadense.....	101
2.5.3 Alguns desafios para a educação superior canadense.....	106
2.6. FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CHINA	109
2.6.1 A educação superior chinesa e sua história milenar	111
2.6.2 As transformações no financiamento da educação superior	115
2.6.3 As políticas e a massificação da educação superior chinesa	119

2.7. SÍNTESE DOS REFLEXOS OBSERVADOS NO REFERENCIAL TEÓRICO	126
3. METODOLOGIA.....	129
3.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO	130
3.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA	131
3.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	133
3.4 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS.....	136
3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	145
3.5.1 Análise e tratamento quantitativo.....	145
3.5.2 Análise e tratamento qualitativo	149
3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	154
4. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS	158
4.1 ANÁLISE COMPARATIVA: INDICADORES GERAIS	158
4.1.1. Indicadores econômicos: PIB per capita	159
4.1.2. Indicadores econômicos: Taxa de desemprego	161
4.1.3. Indicadores sociais: IDH geral.....	162
4.1.4. Indicadores sociais: IDH componente educação.....	164
4.1.5. Indicadores sociais: IDH componente renda.....	165
4.1.6. Indicador demográfico: Crescimento populacional	166
4.1.7. Indicadores educacionais: IGESPIB	168
4.1.8. Indicadores educacionais: IGESPIBPC	170
4.1.9. Indicadores educacionais: Taxa de matrículas brutas	171
4.1.10. Indicadores educacionais: Taxa de matrículas líquida	173
4.1.11. Indicadores educacionais: Despesas com pesquisa e desenvolvimento.....	175
4.1.12. Indicadores educacionais: Pesquisadores em P&D	177
4.1.13. Indicadores educacionais: Remuneração Docente.....	179
4.2. ANÁLISE DE CORRELAÇÃO: INDICADORES GERAIS	180
4.2.1. Análise de correlação entre os indicadores: Canadá.....	181
4.2.2. Análise de correlação entre os indicadores: China.....	184
4.2.3. Análise de correlação entre os indicadores: Brasil.....	186
4.2.4. Análise conjunta de correlação entre os indicadores: Brasil, Canadá e China	188
4.3. ANÁLISE DE EFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS CANADÁ	191
4.3.1. Canada Education Savings Grant (CESG)	191
4.3.2. Canada Student Grants Program (CSGP).....	193
4.3.3. Canada Student Loans Program (CSLP).....	195
4.3.4. Reaching Higher	198
4.3.5. Ontario Student Assistance Program (OSAP).....	200
4.3.5.1. 30% Off Ontario Tuition Grant	203
4.3.6. Desempenho comparativo: políticas públicas do Canadá e Ontário	203
4.4. ANÁLISE DE EFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS CHINA.....	205

4.4.1. Government-subsidized Student Loan Program (GSSLP)	205
4.4.2. Fee-Charging Policy	208
4.4.3. Decentralization Plan	210
4.4.4. Open University of China (OUC)	214
4.4.5. Green Passage	216
4.4.6. Projetos 211 e 985	218
4.4.7. Desempenho comparativo: políticas públicas China	220
4.5. ANÁLISE DE EFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS BRASIL	222
4.5.1. Programa Reuni	222
4.5.2. Programa Universidade para Todos (Prouni)	225
4.5.3. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)	226
4.5.4. Universidade Aberta do Brasil (Uab)	228
4.5.5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet)	229
4.5.6. Desempenho comparativo: políticas públicas Brasil	231
5. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS	234
5.1 CANADÁ	235
5.1.1. O papel do HEQCO	236
5.1.2. Ed. Superior e os princípios Acesso, Qualidade e Prestação de Contas	242
5.1.3. Taxas Acadêmicas e sua relação com a manutenção e expansão do sistema	250
5.1.3.1. Alternativas para a inclusão de grupos sub-representados	256
5.1.4. Desafios e oportunidades na descentralização da gestão da educação superior ...	261
5.1.5. Perspectivas e percepções nos investimentos para a ed. superior canadense	268
5.1.6. O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as percepções do Canadá em relação ao sistema universal	273
5.1.6.1. Canadá e a província de Ontário: panorama de um sistema universal	279
5.2 CHINA	285
5.2.1. Expansão da Educação Superior <i>versus</i> Crescimento Econômico	286
5.2.2. Efetividade dos recursos públicos via Projetos 211 e 985	291
5.2.2.1. Projetos 211 e 985 como ferramentas para democratização.....	295
5.2.3. Taxas acadêmicas e seu papel para a notável expansão do sistema chinês	299
5.2.3.1. Inclusão e permanência de estudantes de baixa renda em um sistema pago	303
5.2.4. Atribuições dos governos centrais e provinciais para gestão da ed. superior	307
5.2.4.1. Gestão provincial e o desafio na lacuna econômica entre as jurisdições.....	311
5.2.5. Perspectivas e percepções nos investimentos para a ed. superior chinesa	315
5.2.6. O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as pretensões da China para alcançar um sistema universal	318
5.2.6.1. Perspectivas da China na busca por um sistema universal	322
5.3 BRASIL	325
5.3.1. Expansão da Educação Superior no Brasil segundo a DIFES	326
5.3.2. Financiamento Público <i>versus</i> Financiamento Privado	328
5.3.3. Políticas públicas e suas necessidades de investimento	335
5.3.4. Perspectivas e percepções nos investimentos para a ed. superior brasileira	341
5.3.5. Cobrança de taxas e seu paradigma nas IES de ensino superior	347

5.3.5.1. Estudantes da rede privada e sua eventual participação nas instituições públicas	354
5.3.6. Os Princípios acesso, qualidade e prestação de contas no contexto brasileiro.....	359
5.3.7. O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as pretensões do Brasil para alcançar um sistema universal.....	365
5.3.7.1. Perspectivas do Brasil na busca por um sistema universal.....	369
5.4. SÍNTESE DOS REFLEXOS OBSERVADOS: CANADÁ, CHINA E BRASIL.....	373
6. PROPOSIÇÕES	378
6.1 PROPOSIÇÕES PROPENSITIVAS E O IMPACTO DAS VARIÁVEIS RELACIONADAS Á EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	379
6.1.1 Modelo Estrutural: Expansão da taxa bruta de matrículas.....	379
6.1.2 Modelo Estrutural: Expansão da taxa líquida de matrículas	382
6.2 PROPOSIÇÕES NO FINANCIAMENTO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	385
6.2.1 Políticas atuais e suas necessidades de investimento	386
6.2.2 Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Univ. Brasileiras.....	388
6.2.3 Garantia de Poupança para a Educação Superior Brasileira (GPESB)	391
6.3 PROPOSIÇÕES ESTRUTURAIS PARA A ED. SUPERIOR BRASILEIRA.....	396
6.3.1 Criação do CQESB.....	396
6.3.2 Educação superior e a opção por uma hierarquia “semi-centralizada”	399
6.3.3 Cobrança de taxas e suas possibilidades na ed. superior pública brasileira.....	403
6.3.3.1 Política "Sinal Verde" como garantia de inclusão de grupos sub-representados	407
6.4. SÍNTESE DAS PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES APRESENTADAS	409
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	412
7.1. CONCLUSÕES OBTIDAS POR MEIO DOS MÉTODOS QUANTITATIVOS.....	413
7.2. CONCLUSÕES OBTIDAS POR MEIO DO MÉTODO QUALITATIVO	422
7.2.1. Financiamento público e sua importância para a educação superior	423
7.2.2. Investimentos na educação superior pública	424
7.2.3. Possíveis caminhos estruturais	426
7.2.4. Educação superior de massa e sistema universal: anseios de uma nação	430
7.3. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS.....	432
7.4 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	433
REFERÊNCIAS	435
APENDICE A – Roteiro de entrevista dirigentes governamentais: Brasil	460
APENDICE B – Questionário especialistas em educação superior: Brasil	463
APENDICE C – Questionário lideranças estudantis: Brasil.....	466

APENDICE D – Roteiro de entrevista dirigentes governamentais: Canadá.....	469
APENDICE E – Questionário especialistas em educação superior: Canadá.....	471
APENDICE F – Questionário lideranças estudantis: Canadá.....	474
APENDICE G – Tradução para o português: perguntas Canadá.....	477
APENDICE H – Roteiro de entrevista dirigentes governamentais: China	479
APENDICE I – Questionário especialistas em educação superior: China.....	481
APENDICE J – Questionário lideranças estudantis: China.....	484
APENDICE K – Tradução para o português: perguntas China	487
APENDICE L – Matrizes com valor-p das correlações de Spearman.....	491
ANEXO A – Declaração de realização do doutorado sanduiche.....	492

1. INTRODUÇÃO

A educação superior sempre desempenhou um papel preponderante para o sucesso das nações, entretanto, nas últimas décadas, a importância deste nível de educação se impulsionou. Novas formas de trabalho foram instauradas nas organizações e a informação passou a ser o ativo estratégico mais importante para as empresas, pois passou a estar disponível de maneira mais rápida e em mais locais do mundo, rompendo amarras até então inimagináveis.

Para se realizar a gestão do referido ativo estratégico, a educação superior passou a ser considerada um dos principais fatores, responsável por dar subsídio para as nações participarem do fenômeno da globalização e buscarem um crescimento sólido e duradouro. Neste contexto, o avanço do empreendedorismo e a necessidade de se buscar inovações tecnológicas também ocuparam um papel chave para o progresso de uma nação de forma global.

Quando se analisa a atual conjuntura do cenário econômico mundial, em que mudanças rápidas e constantes estão ocorrendo a cada dia, motivadas por novas formas de produzir, comercializar e consumir, cooperar e competir, tais mudanças somente serão possíveis a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, e estas novas tecnologias são idealizadas a partir de geração conhecimentos. Nesse cenário, a educação ocupa um importante papel, com destaque para a educação superior, que deve ser devidamente financiada para que possa ser expandida ao maior número de pessoas. Logo, dos vários caminhos para se alcançar o desenvolvimento de uma nação, um dos principais é por intermédio da educação, que tem sua importância desde a educação básica, em que os indivíduos são transformados em cidadãos, até a educação superior, que produzirá o principal insumo para se atender as demandas dos países, que é o capital intelectual.

A importância da variável “educação” tem sido considerada por vários países, que buscam por meio desta as principais políticas para o progresso do país. Segundo estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), “Empreendedorismo em economias emergentes: Criação e Desenvolvimento de Novas Empresas na América Latina e no Leste Asiático”, a formação de potenciais empreendedores é um processo longo que começa durante os primeiros ciclos da educação escolar e se estende à universidade e aos primeiros anos de trabalho (BID, 2011), demonstrando a necessidade da criação de políticas públicas que financiem a educação superior de maneira a atender os anseios do país.

Essa prática do desenvolvimento por meio do investimento na educação superior já se confirmou no Canadá, que há muitos anos investe maciçamente em educação, alcançando índices relevantes de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior (HADDAD; GRACIANO, 2004). Nesse cenário, o Canadá se destaca não só de maneira quantitativa, como também qualitativa, sendo um dos países de maior qualidade no que tange a educação superior em todo mundo. Tais dados podem ser conferidos quando se analisa vários rankings mundiais de universidades. De acordo com o ranking do Webometrics em Janeiro de 2015, que considera especialmente os conteúdos que estão relacionados a processos de geração e comunicação acadêmica de conhecimento científico de cada universidade na internet, cinco universidades canadenses estão entre as 100 melhores do mundo, com destaque para a *Toronto University* (17), *University of British Columbia* (21) e *University of Alberta* (64) (WEBOMETRICS, 2015).

Analisando o Ranking Acadêmico de Universidades do Mundo, ou *Academic Ranking of World Universites* (ARWU) elaborado pela Universidade de Comunicações de Xangai (*Jiaotong*), que se baseia nos indicadores qualidade da educação, qualidade do corpo docente, artigos publicados em periódicos de alto impacto e performance acadêmica da instituição, o Canadá possui seis universidades entre as 150 melhores do mundo no ano de 2014 (ARWU, 2015). Por fim, no extinto *Ranking* de Desempenho de Trabalhos Científicos no Mundo, tendo como referência os últimos dados divulgados em 2011, o Canadá possuía 5 entre as 100 primeiras universidades, com destaque para a *Toronto University*, ocupando a 9ª posição no *Ranking*. Tais resultados refletem diretamente no avançado sistema universitário do País (HEEACT, 2015).

Em outras regiões, como por exemplo, na Europa, escolas e universidades passaram a possuir uma importante função para o desenvolvimento do continente, tendo sua importância destacada inclusive no relatório “*Progress Report on Europe 2020*”. Essa participação das instituições de ensino é de suma importância para formação de novos profissionais, preparados para o mercado de trabalho. Nenhum país alcançará o progresso se não tiver mão-de-obra treinada e devidamente qualificada (EUROPEAN COMMISSION, 2011).

Na Ásia, chega-se a observar um verdadeiro fenômeno, na medida em que o continente cresce tanto quanto se investe em educação. Nos últimos anos, os asiáticos descobriram essa fórmula do sucesso e começaram a investir maciçamente tanto na educação básica, quanto na educação superior. Países como a China passam a desenvolver pesquisas dentro de suas próprias universidades e depois comercializam os resultados, além de aumentar

os investimentos na educação superior (MAHMOOD; SINGH, 2003). Esse novo fenômeno começa a gerar resultados positivos para o país, que no ano de 2015 tem as universidades *Peking University* (47), *Tsinghua University China* (49), *Zhejiang University* (65), *Shanghai Jiao Tong University* (83) e *Xiamen University* (88) como uma das 100 universidades de maior presença na internet mundial (WEBOMETRICS, 2015). Ampliando a análise para as 150 melhores universidades do mundo, tanto no Webometrics, quando nos rankings de ARWU e HEEACT, pode-se observar a presença de várias outras universidades chinesas (WEBOMETRICS, 2015; ARWU, 2015; HEEACT, 2015).

Na América do Sul, com ênfase para o Brasil, as universidades de maior destaque nos rankings supracitados recebem financiamento público estadual, e não federal (Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (Unicamp)). Isto se dá devido aos investimentos ainda tímidos no que se refere ao financiamento público para educação superior. Esse financiamento se dá principalmente por meio de políticas públicas, tais como: Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (já encerrado), Programa Universidade para Todos – Prouni; Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia– Ifets; e Universidade Aberta do Brasil – Uab. Embora os investimentos estejam acontecendo e devem ser ressaltados, eles ainda estão aquém da necessidade do país, principalmente se comparados a outros países, como o Canadá e a China.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Em um país de grandes desigualdades sociais, alguns caminhos passam a ser comumente enxergados como os melhores para se alcançar uma evolução social. No que se refere ao Brasil, os caminhos normalmente buscados são: realização de algum curso de nível superior em qualquer instituição de ensino (terceiro grau) ou a criação do próprio negócio, com o objetivo de se tornar um empreendedor (ROMANELLI, 1991).

Embora essas soluções sejam as mais praticadas, elas podem não ser as mais efetivas. Segundo Cortina (2004), a realização de um curso superior não significa garantia de emprego. Essa assertiva pode ser aprofundada quando se observa que no Brasil, o maior número de instituições de ensino superior (e conseqüentemente de vagas) está na iniciativa privada (QUADRO 1) e por buscarem somente o lucro, são de qualidade duvidosa (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

Quadro 1 - Estatísticas Gerais da Educação Superior por Categoria Administrativa em 2013.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas de Graduação	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732

Fonte: MEC (2014c).

A criação de uma empresa também não significa sucesso garantido. De acordo com o último estudo realizado pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), tendo como referência as empresas brasileiras, verificou-se que a taxa de mortalidade de empresas com até 2 anos é de 24,4%, com até 3 anos é de 24,9% e com até três anos é de 26,4%. Este indicador cresce na medida em que os primeiros anos da empresa são completados (SEBRAE, 2013). Um dos principais motivos que levam a estes altos índices de insucesso é o despreparo dos empreendedores que não conhecem o negócio em que estão investindo e principalmente não possuem o conhecimento necessário para gestão de uma organização.

Em ambos os caminhos supracitados, o fornecimento de uma educação superior de qualidade e de acesso democratizado para toda população representa um importante fator para reverter estes quadros. Essa necessidade já vem sendo observada pelo governo brasileiro, e tem seu marco datado a partir da década de 50, em que o modelo industrial brasileiro passou a produzir bens que exigiam a utilização de uma tecnologia mais avançada e conseqüentemente um maior volume de mão de obra especializada (SILVA, 1991). Entretanto, foi na década de 70 que a procura pela educação superior teve um aumento significativo (CANUTO, 1987), o que pode se configurar como a primeira grande expansão do terceiro grau no Brasil.

Para uma melhor contextualização dos indicadores acima citados, é importante descrever que em 1960, pouco mais de 1% da população entre 18 e 24 anos¹ estavam vinculados no terceiro grau. Em 1970, houve um aumento para 5,2%, o que representou uma grande expansão, tendo em vista que o número havia mais que dobrado. Após 5 anos, em 1975, este índice alcança seu melhor resultado no escopo da primeira grande expansão, atingindo o percentual de 11% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior (SCHWARTZMAN, 2005). Quase 40 anos após esta expansão, os indicadores pouco se

¹ Principal "público alvo" das Instituições de Ensino Superior e indicador de comparação utilizado pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (UFCG, 2013).

alteraram. Segundo apresentação preliminar do Censo da Educação Superior do ano de 2011, a taxa de escolarização líquida² dos alunos que frequentam o Ensino Superior de Graduação entre 18 e 24 anos é de 14,6% (MEC, 2012).

No que se refere à taxa de matrícula bruta, os resultados do Brasil também merecem atenção. Realizando uma comparação do Brasil com outros países (TABELA 1), percebe-se que o Brasil tem avançado, mas ainda possui um longo caminho a percorrer:

Tabela 1 - Participação na Educação Terciária

Países Extraídos	Taxa de Matrícula Bruta	
	1999	2006
Grécia	46,8	94,9
Finlândia	82,4	93,2
Coréia do Sul	66	92,6
Cuba	20,5	87,9
Estados Unidos	73	81,8
Dinamarca	56,1	79,9
Nova Zelândia	64,3	79,7
Suécia	63,5	79
Noruega	66,2	77,5
Islândia	40	72,9
Austrália	65,4	72,7
Espanha	56,7	67,4
Itália	47,1	67
Argentina	48,5	63,8
Bélgica	56,7	62,8
Canadá	60,3	62,4
Holanda	49,5	59,8
Reino Unido	59,7	59,3
Irlanda	45,9	58,8
Israel	48,4	57,6
Japão	45,1	57,3
França	52,4	56,2
Portugal	45,2	54,5
Chile	37,6	46,6
Suíça	35,9	45,8
Bolívia	32,9	40,6
Peru	-	35,1
Colômbia	22	30,8
Filipinas	28,7	28,5

² A taxa de matrícula pode ser formulada como taxa líquida ou taxa bruta. A taxa líquida corresponde à relação entre o número de jovens numa dada faixa etária (em geral, entre 18 e 24 anos) matriculados no ensino superior e o total de jovens da faixa etária considerada. A taxa bruta relaciona o número de matriculados no ensino superior (independentemente da idade) com o número de jovens na faixa etária considerada (FAPESP, 2011, p. 12).

México	18,2	26,1
Paraguai	13	25,5
Brasil	14,5	25,5
Costa Rica	16	25,3
China	6,4	21,6
India	-	11,8

Fonte: UNESCO (2008, p.332), adaptado pelo autor.

Nota: Dentre os 204 países disponíveis no relatório, foram extraídos 35 países para melhor interpretação dos dados e realização de análise comparativa. Brasil, Canadá e China foram destacados por ser o objeto de estudo da presente pesquisa.

Quando se analisa a Tabela 1, pode-se observar um grande destaque dos países Europeus, que possuem 6 entre os 10 melhores listados nos países selecionados. Vários fatores podem ser extraídos desta análise, como por exemplo, a extensão territorial dos países e a demografia, que em conjunto com o PIB dos respectivos países, podem culminar em um maior investimento na educação superior. Entretanto, a Europa tem se destacado também por outros motivos, como pode ser observado no relatório *Progress Report on Europe 2020* que apresenta as estratégias que a Europa deverá implantar até o ano de 2020, com destaque especial para o investimento na educação superior (EUROPEAN COMMISSION, 2011).

No respectivo relatório, a Comissão Européia apresenta os principais objetivos e as metas oriundas desses objetivos que deverão ser cumpridas. Esses objetivos e metas estão contidos em cinco grandes áreas: Geração de Emprego, Pesquisa e Desenvolvimento, Políticas de Clima e Energia, Educação e Treinamento e Inclusão Social/Luta contra a pobreza. Quando se analisa o relatório de maneira aprofundada, pode-se observar que o investimento em Educação Superior norteia, de alguma maneira, cada uma dessas áreas, demonstrando que a preocupação com a educação terciária tende apenas a aumentar nos países que compõe o continente.

Os países da Ásia, na Tabela 1 representados pela Coreia do Sul, Japão e China (respectivamente) também merecem uma atenção especial. Com exceção ao Japão, os demais países não tinham como prioridade o investimento na educação. No entanto, motivados pelas transformações no mercado global em decorrência de crises mundiais que vêm assolando diversos países a partir do século XXI (inclusive os Estados Unidos), os países têm buscado explorar novas oportunidades. Estas oportunidades têm como caminho principal o investimento em educação para se promover a inovação, que passa então a ser considerada como uma das maiores fontes para o crescimento econômico dos países (ERNST, 2005).

Delimitando-se a América do Norte, os Estados Unidos é o único país listado dentre os 10 países com melhores indicadores (embora o Canadá também tenha excelentes

resultados) e possui ampla extensão territorial, algo que poderia dificultar os bons resultados como descrito anteriormente. Entretanto, o aspecto da extensão territorial não representa um desafio para os resultados do país (atualmente) devido ao alto investimento em educação, prática já tradicional. Há várias décadas, os Estados Unidos é um dos países com o sistema universitário mais avançado do mundo, promovendo um amplo intercâmbio entre universidades, empresas e governo (KRIMSKY *et al.*, 1991). Os indicadores do Canadá também merecem destaque por representarem a união das lições aprendidas tanto da Europa, região de Quebec, quanto dos Estados Unidos, nas demais regiões (BISPO, 2010).

Uma das maiores discrepâncias que podem ser observadas diz respeito à comparação dos indicadores da Argentina aos indicadores do Brasil. Porém, o sistema para ingresso nas universidades Argentinas, que elimina a necessidade do vestibular, acaba por favorecer estes indicadores “[...] o ingresso dos alunos é irrestrito, ou seja, ao terminar o nível secundário de estudos os alunos automaticamente podem se inscrever para iniciar o CBC (Ciclo Básico Comum) (KOIFMAN, 2004, p. 126)”.

De qualquer forma, os dados da Tabela 1 demonstram que o Brasil ainda tem muito a evoluir quando comparado a outros países. Todavia, quando se analisa os 10 países com melhores indicadores na respectiva tabela, percebe-se que praticamente todos possuem dimensões geográficas muito inferiores ao Brasil (que é um país de dimensões continentais), e essa ampla distribuição geográfica (e populacional) acaba por ser um dos fatores preponderantes aos resultados insuficientes, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação - 1997-2011 por regiões do Brasil

Universo	Ano		
	1997	2004	2011
Norte	3,6	6,3	11,9
Nordeste	3,4	6,4	11,9
Sudeste	9,3	15,4	20,1
Sul	9,1	17,3	22,1
Centro Oeste	7,3	14	23,9

Fonte: MEC (2012).

A Tabela 2 demonstra a injusta distribuição geográfica das instituições de ensino superior no Brasil, tendo as regiões economicamente mais desenvolvidas, como o Sudeste, Sul e Centro Oeste uma maior concentração de instituições ante a uma insuficiência nas

regiões menos favorecidas. No entanto, este é apenas um dos fatores preponderantes para os baixos indicadores.

Outro fator que vale a pena ser observado diz respeito ao Brasil ser um país em desenvolvimento e por esse motivo, a maioria das famílias não tem condições de financiar integralmente os estudos em uma instituição de ensino superior privada, categoria administrativa que detém o maior número de vagas disponíveis (QUADRO 1). Este cenário faz com que a população reivindique o acesso à educação superior de duas formas: por meio de instituições de ensino superior públicas ou por meio de financiamentos de vagas em instituições de ensino superior privadas.

Mediante as necessidades da população, o Governo Federal brasileiro desenvolveu várias políticas públicas, destinando financiamento público para suprir cada uma das demandas observadas:

- a) financiamento e aumento de vagas nas universidades públicas: criação de 14 novas universidades públicas; expansão de novos campi nas universidades públicas existentes. Política pública - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se encerrou em 2012 (MEC, 2013a);
- b) financiamento de vagas nas universidades privadas: concessão de bolsas de 25%, 50% e 100% para alunos carentes em instituições privadas de ensino superior. Política pública - Programa Universidade para Todos (Prouni) (MEC, 2013b). Financiamento parcial ou total das mensalidades das instituições privadas de ensino superior (inclusive para alunos que possuem bolsas parciais do Prouni), para que o aluno realize o pagamento 18 meses após a conclusão do curso. Política pública - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) (CAIXA, 2013);
- c) financiamento para democratização geográfica das instituições (e vagas) de ensino superior: educação superior à distância em todas as unidades da federação, com a criação de vários pólos em todo país, inclusive em regiões até então desprivilegiadas. Política pública, Universidade Aberta do Brasil (Uab) (MEC, 2013c);
- d) financiamento da educação superior tecnológica, visando uma formação específica: criação de centenas de institutos federais voltados a uma formação diferenciada, mediante as necessidades mercadológicas do país. Política

pública - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) (MEC, 2013d).

Nos anos que precederam a criação de tais políticas, vários pesquisadores debateram os resultados e a efetividade dessas iniciativas, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Estudos a respeito das políticas públicas para educação superior em vigência no Brasil.

Política Pública	Autores
Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	Costa, Costa e Barbosa (2013); Pinto (2012); Borges e Aquino (2012); Aranha, Pena e Ribeiro (2012); Cislighi (2011); Andrade, <i>et al.</i> (2011); Pereira e Silva (2010); Medeiros (2010); Costa (2010); Araujo e Pinheiro (2010); Leda e Mancebo (2009); Paula (2009); Correia (2008); Tonegutti e Martinez (2007); Tonegutti e Martinez (2008); e Armijos Palácios (2007).
Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)	Araujo (2012); Amaral e Oliveira (2011); Saraiva e Nunes (2011); Segenreich (2009); Campista (2009); Andrés (2008) Andrade (2007); Carvalho (2006); Catani; Hey e Gilioli (2006); Corbucci (2004); Duarte (2004); Davies (2004); Pinto (2002); e Sguissardi (2000).
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Gomes (2012); Costa (2012); Silva <i>et al.</i> (2012); Rodrigues; Taga e Vieira (2011); Barreto (2010); Segenreich (2009); Coelho e Rocio (2009); Maia (2009); Coelho (2009); Carmo (2009); Dourado (2008); Lemgruber (2008); Benetti <i>et al.</i> (2007); Costa (2007); Freitas (2007); e Zuin (2006).
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)	Costa <i>et al.</i> (2012); Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010); Santos (2010); Barbosa (2010); Souza (2010); Campos, Pinto e Mello (2010); Silva Junior (2009); Marchi <i>et al.</i> (2009); Franco e Pires (2009); Xavier Neto (2008); Amorim (2008); Frigotto (2007); Saviani (2007); Sobrinho (2007); e Moura (2005).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Amostra de estudos a respeito dos programas.

Contudo, existe uma lacuna a ser explorada no que se refere à proposição de mudanças estruturais e novas políticas públicas que auxiliem no financiamento para a educação superior, tendo como base práticas já realizadas em outros países. Para tanto, este estudo utiliza como referência a estrutura de educação superior e as políticas públicas para o financiamento nas nações Brasil, Canadá e China, baseando-se na assertiva de Lang e Zha (2004, p. 341) que defendem que “Comparações entre pares pode fornecer uma base para a avaliação racional das diferenças e semelhanças, e de identificação de pontos fortes, pontos fracos, e possíveis oportunidades ou nichos.”

Além da dimensão continental, característica dos três países, o motivo para esta escolha está atrelado a diversos fatores:

- a) o Canadá, além de ser um país desenvolvido e de economia sólida, possui um dos sistemas educacionais mais avançados do mundo, e se baseou em boas práticas européias e estadunidenses; os planos educacionais do país foram instituídos de forma abrangente e permanente no início do século XIX, época em que surgem as principais universidades canadenses, que nos últimos 200 anos cresceram de maneira sustentada seguindo os princípios de uma educação pública universalizante (CATTANI, 2006). Além disso, Brasil e Canadá possuem um forte acordo para o desenvolvimento de pesquisas conjuntas, por meio da Parceria Internacional de Ciência e Tecnologia do Canadá (*International Science and Technology Partnerships Canadá*, ISTPCanada) (ISTPCanada, 2013);
- b) a China tem investido e melhorado os indicadores de acesso e permanência na educação superior, o que pode ser exemplificado pelo crescimento de 337,5% na taxa de matrículas brutas na educação terciária entre os anos de 1999 e 2006, conforme a Tabela 1, além de representar um dos pares do Brasil, por também ser um país em desenvolvimento e participante dos BRICS³. Por este motivo, os países fundaram uma cooperação acadêmica por meio do “Seminário para o Reforço da Internacionalização do Ensino Superior: Oportunidades para o Brasil e a China”, organizado pela *China Scholarship Council* (CSC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o que representa uma abertura para pesquisas desta natureza (CAPES, 2012).

A partir destas informações, esta pesquisa de tese trata de uma temática de relevância no cenário do desenvolvimento nacional, que é o financiamento público da educação superior tendo como premissa as ações estruturais e as políticas públicas já implantadas no Canadá e na China, gerando assim possíveis alternativas para o Governo Federal brasileiro, que é o principal articulador desta necessidade.

Em consonância ao exposto, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa:

³ Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (ARMIJO, 2007).

De que forma se dá o financiamento público para a efetividade⁴ da educação superior no Brasil, Canadá e China?

1.2 OBJETIVOS

Para se cumprir o propósito do estudo se faz necessário definir de maneira clara os objetivos, que devem ser divididos em geral e específico. Estes itens necessitam ter um relacionamento direto com a solução do problema de pesquisa (MATTAR, 1999).

Objetivo geral

O Objetivo Geral deste trabalho é avaliar a efetividade por trás das diversas configurações do financiamento público para educação superior no Brasil, Canadá e China, por meio da estrutura de gestão e das políticas públicas definidas para os respectivos países.

Objetivos específicos

Para se alcançar o Objetivo geral, foi necessário cumprir os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o sistema de educação superior brasileiro, canadense e chinês, desde sua formação e evolução até os principais programas criados pelos respectivos governos;
- b) Estudar os indicadores relevantes e a eficiência das políticas públicas voltadas ao financiamento da educação superior nos respectivos países entre os anos de 2003 e 2012;
- c) Apresentar as perspectivas descritas pelos dirigentes governamentais dos respectivos países no que tange a gestão, o financiamento e as políticas públicas para a educação superior;

⁴ Para o presente trabalho, optou-se por adotar efetividade sob o ponto de vista da Administração Pública, como sendo algo que se concentra na qualidade do resultado e na real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais. Adicionalmente, o conceito também foi adotado como a capacidade de atingir objetivos utilizando bem os recursos disponíveis (TORRES, 2014).

- d) Descrever a percepção dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis no Brasil, Canadá e China a respeito da efetividade dos sistemas de educação superior, de seu financiamento, e de suas políticas relacionadas; e
- e) Elencar sugestões no modelo de gestão, financiamento e nas políticas públicas para educação superior brasileira com base nos reflexos observados em cada um dos países estudados.

1.3 JUSTIFICATIVA

As justificativas devem ser relacionadas com as principais motivações que fazem com que o pesquisador concretize o estudo. Elas provêm da razão pelo qual se resolveu compreender e estudar o problema apresentado (FARIA; CUNHA; FELIPE, 2007).

Para se justificar um estudo, devem-se considerar os aspectos de importância, viabilidade e originalidade (CASTRO, 1977).

Segundo Castro (1977), um tema pode ser considerado importante quando está relacionado a um aspecto crucial que afeta um segmento da sociedade.

Neste sentido, pode-se observar que o Brasil é um país que vislumbra se tornar a 5ª potência mundial até 2020⁵; que vem buscando melhorar sua posição na classificação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e aumentar seu Produto Interno Bruto (PIB); além de buscar diminuir suas taxas de desemprego, algo que assola todo o mundo desde o início da segunda década do século XXI. Para se atingir estes objetivos, a educação deve ser considerada uma das principais alternativas. Como uma das frentes, o país necessita democratizar o acesso e a permanência na educação superior, pois esta ação poderá consistir na força motriz que impulsionará o país para o almejado desenvolvimento.

Além dos motivos supracitados, a sociedade brasileira reivindica o acesso a uma educação superior de qualidade, e para que se consiga atender a esta necessidade, deve-se estudar novas formas de financiamento público. Tal como observado no Quadro 1, a maior parte das vagas do ensino superior é de origem privada, algo que pode ser contrastado com a significativa parcela do alunado do ensino médio (origem pública). Esta diferença pode se configurar como uma dificuldade para esses alunos preencherem essas vagas, uma vez que representam, em sua maioria, as classes desprivilegiadas da população. Além disso, as vagas públicas também não são capazes de absorver estes alunos, tendo em vista que os critérios de

⁵ FONTE: Posto de 6ª maior economia ficará adiado até 2015. Reportagem do Jornal Folha de São Paulo, em 02 de Março de 2013.

seleção (sobretudo das universidades federais) acabam por privilegiar os alunos que tiveram uma educação básica de maior qualidade, que no caso do Brasil é de origem privada. Reinert (2004, p. 173) apresenta este processo:

Ocorre hoje no Brasil um fenômeno provavelmente incomum no resto do mundo. Os filhos dos menos abastados estudam nas escolas públicas no primeiro e segundo graus de sua formação. Estas escolas, geralmente, têm uma qualidade de ensino inferior, seus professores têm uma baixa remuneração e trabalham num ambiente geralmente ruim, o que faz com que, com muita frequência, estejam em greve. Os filhos dos mais abastados, por outro lado, estudam em escolas particulares, onde seus professores recebem salários bem melhores, com um bom ambiente de trabalho e demais condições muito mais favoráveis.

Quando os jovens terminam o segundo grau, a situação se inverte. Os mais pobres, ou param de estudar, porque precisam trabalhar, ou prosseguem seus estudos superiores em instituições privadas, pagas (diretamente pelos alunos e não pela sociedade), geralmente de qualidade inferior, com raríssimas exceções. Os mais ricos são encaminhados para as Universidades Públicas, gratuitas (mas pagas pela sociedade) e, geralmente, de melhor qualidade. Existe um sistema de seleção aparentemente democrático, que se chama vestibular. Os mais preparados, geralmente filhos das classes sociais mais abastadas, são os selecionados.

Logo, este estudo pode ser considerado importante por buscar novas alternativas de gestão e financiamento mediante as políticas públicas já implementadas e consolidadas em outros países, neste caso Canadá e China, objetivando auxiliar na resolução de um problema crônico enfrentado pela educação superior brasileira.

A viabilidade do estudo está relacionada aos recursos disponíveis para sua realização, tais como: recursos financeiros, acesso aos dados, prazo para realização da pesquisa, informações disponíveis e arcabouço teórico para dar subsídio ao tema (CASTRO, 1977).

No que se refere aos recursos financeiros e o acesso aos dados, o estudo é viável, pois o pesquisador recebeu o subsídio necessário da instituição de ensino ao qual ele está vinculado profissionalmente para realizar a pesquisa dentro do escopo do doutorado sanduiche. Como o doutorado sanduiche foi realizado na *York University*, em Toronto, no Canadá (ANEXO A), as informações das políticas públicas para o financiamento da educação superior canadense foram acessíveis. Ademais, houve a cooperação da Professora Roopa Desai-Trilokekar, designada como uma das orientadoras no processo de doutorado sanduiche, que auxiliou para a coleta dos dados no Canadá, pelo motivo de uma de suas especialidades ser a educação superior canadense.

Os dados referentes às políticas públicas para o financiamento da educação superior chinesa também foram acessíveis, haja vista que o outro orientador designado para o processo do doutorado sanduiche foi o Prof. Qiang Zha, especialista em educação superior chinesa,

pesquisador do Instituto de Estudos da Educação Superior na *Fudan University* (Xangai) e do Centro de Estudos do Desenvolvimento do Governo Provincial de Anhui (Hefei) na China.

Os dados referentes aos programas públicos para a educação superior no Brasil também foram de fácil acesso, uma vez que a maioria das informações é de caráter público e o Ministério da Educação (MEC) demonstrou interesse e cooperou com a pesquisa.

O prazo para realização da pesquisa também se mostrou viável, uma vez que as coletas de dados do Canadá e da China ocorreram entre Outubro/2013 e Março/2014, e do Brasil entre Abril/2014 e Agosto/2014. Com isso, o pesquisador ainda teve a sua disposição até um ano e sete meses para realizar a análise e interpretação dos dados, considerando o prazo final para conclusão do processo de doutoramento.

Em relação às informações disponíveis, tanto das políticas públicas dos governos quanto de outras pesquisas realizadas (arcabouço teórico), houve também viabilidade, pois a maioria das informações a respeito dos programas foi de caráter público. Ademais, existiram várias pesquisas que deram subsídio ao estudo uma vez que as temáticas “financiamento público” e “educação superior” se configuram em um dos assuntos de grande relevância para todas as nações. A cooperação acadêmica constituída pelo Brasil e pela China por meio do “Seminário para o Reforço da Internacionalização do Ensino Superior: Oportunidades para o Brasil e a China” (CAPES, 2012), e pelo Brasil e Canadá, por meio da “Parceria Internacional de Ciência e Tecnologia do Canadá” também representou uma abertura para busca de informações, uma vez que sinalizou a boa relação acadêmica existente entre os países.

Quanto à originalidade, um estudo é considerado original quando produz resultados inéditos e até então inexplorados (CASTRO, 1977). Tendo como referência esta premissa, o estudo se caracteriza como original, pois, conforme destacado no Quadro 2, é notório o grande volume de trabalhos desenvolvidos analisando as políticas públicas para educação superior vigentes no Brasil. Entretanto, os estudos apresentam, em sua maioria, o comportamento de tais políticas no cenário nacional, sem buscar correlacionar estas políticas com as políticas públicas implementadas em outros países.

Nesse sentido, se mostrou interessante analisar como outros países já enfrentaram ou estão enfrentando os desafios relacionados à ampliação e democratização do acesso à educação superior, que passa nortear as principais ações ligadas ao desenvolvimento dos países no século XXI (ERNST, 2005; EUROPEAN COMMISSION, 2011). Este tipo de pesquisa pode então contribuir para um novo direcionamento nos estudos sobre o assunto. Além disso, um conhecimento mais profundo sobre as políticas públicas para o financiamento da educação superior em outros países fornece melhores subsídios para a tomada de decisões

pelo próprio governo brasileiro, realizando adaptações nas políticas públicas vigentes e até criando novas políticas para atender a esta necessidade. Dentro de uma racionalidade contextual, a comparação entre os países ajudará então a se compreender as maiores diferenças e semelhanças, a identificação de oportunidades, nichos, bem como os pontos fortes e pontos fracos (LANG; ZHA, 2004).

A originalidade também está presente no tema, que está em constante mudança, tendo em vista que à medida que há alterações dos governantes há também a criação e/ou exclusão de vários programas. Essa peculiaridade faz com que existam poucos estudos atuais acerca do assunto, sobretudo a respeito da comparação de três países de continentes diferentes.

Com o intuito de identificar estudos semelhantes, foi realizada uma busca em todo portal de periódicos da Capes⁶, que possui mais de 33 mil periódicos com texto completo espalhados em todo o mundo, além de 130 bases referenciais, 10 bases dedicadas a patentes, livros e enciclopédias (CAPES, 2013) e não foi encontrado nenhum estudo que realizasse a comparação dos três países no que se refere às políticas públicas para o financiamento da educação superior. Os únicos estudos comparativos entre estes três países encontrados na respectiva base não abordam a temática das políticas públicas para o financiamento da educação superior (FEDERAL REGISTER, 2010; HEALTH & MEDICINE WEEK, 2007; HEALTH & MEDICINE WEEK, 2006; WESSELINK, 2005). Comparando-se outros países foi encontrado um estudo comparativo entre universidades do Brasil, da China e da Finlândia sobre a visão dos estudantes a respeito da educação florestal (AREVALO, *et al.*, 2012).

A mesma pesquisa foi realizada na base de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁷, que conta com 1.014 periódicos, 28.413 fascículos e 415.803 artigos (SCIELO, 2013). No que se refere a estudos comparativos entre os três países, não foram encontrados nenhum trabalho. Delimitando-se apenas ao Brasil e Canadá, na área da educação, foi encontrado um estudo comparativo entre Brasil, Canadá e Austrália a respeito da formação de professores do ensino fundamental (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011) e um estudo em uma escola de ensino fundamental canadense, buscando relacionar as práticas pedagógicas com a realidade das escolas de ensino médio brasileiras (BOTLER, 2012). Estudos comparativos sobre o financiamento da educação entre Brasil e China, e entre Canadá e China não foram encontrados nesta base.

⁶ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em 26 de Fevereiro de 2013

⁷ Disponível em <http://www.scielo.org/> Acesso em 26 de Fevereiro de 2013

Finalmente, foi realizada uma pesquisa no *web site Openthesis*⁸, que conta com mais de 430 mil teses e dissertações de todo o mundo, no Banco de Teses da Capes⁹, que possui as dissertações de mestrados e teses de doutorados de todas as universidades federais brasileiras, no Banco de teses da Universidade de São Paulo (USP)¹⁰, e no banco de teses da Universidade de Campinas (Unicamp)¹¹ e não foram encontrados nenhum estudo comparativo entre os três países a respeito da temática das políticas públicas e do financiamento público para educação superior.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

No Capítulo 1, descreve-se a Introdução da tese, com uma breve apresentação a respeito da importância da educação superior a nível mundial. Posteriormente, tem-se a Contextualização do problema, que mostra os principais desafios enfrentados pelo Brasil, e o desempenho do Canadá e da China nos últimos anos, remetendo-se a questão de pesquisa delineada. Para se responder a questão de pesquisa, são então descritos o Objetivo geral e os Objetivos específicos. Por fim, apresenta-se a Justificativa, que foi esquematizada tendo como base os princípios da importância, viabilidade e originalidade da pesquisa.

Em seu Capítulo 2, Referencial teórico, objetiva-se estreitar as relações entre a gestão pública e a educação superior. Por este motivo, o capítulo apresenta importantes conceitos de planejamento, finanças e orçamento público, para demonstrar as funções do Estado, a evolução do orçamento público e a intervenção estatal e suas responsabilidades econômicas. Uma vez ciente do papel a ser desempenhado pelo Estado em todas as dimensões ao qual ele é responsável, é realizada uma delimitação para a dimensão da educação superior, iniciando com os principais desafios da educação superior mundial, com foco nos efeitos da globalização. Posteriormente, como uma junção dos dois tópicos supracitados, o presente capítulo descreve o financiamento público da educação superior, cerne desta pesquisa, detalhando em tópicos subsequentes as várias ações e iniciativas do Estado brasileiro, canadense e chinês, respectivamente.

No Capítulo 3, são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa, iniciando pelo Posicionamento Epistemológico adotado. A partir de então, se demonstra a Tipologia da Pesquisa, seguida de sua Delimitação. Posteriormente, são apresentadas as Técnicas de Coleta

⁸ Disponível em <http://www.openthesis.org/> Acesso em 27 de Fevereiro de 2013

⁹ Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em 27 de Fevereiro de 2013

¹⁰ Disponível em <http://www.teses.usp.br/> Acesso em 28 de Fevereiro de 2013

¹¹ Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em 28 de Fevereiro de 2013.

de Dados e a as técnicas de Análise e Tratamento dos dados, que por sua vez é dividida em Análise e tratamento quantitativo e análise e tratamento qualitativo. O capítulo é encerrado com a apresentação das Limitações enfrentadas durante o estudo.

O Capítulo 4 descreve a Análise dos dados quantitativos e esta separada em cinco etapas. Na primeira etapa, é realizada uma análise comparativa de 13 indicadores gerais relacionados à educação superior (de forma direta ou indireta) envolvendo o Brasil, Canadá e a China. Na segunda etapa, é realizada uma análise de correlação destes indicadores para cada um dos países e posteriormente uma análise conjunta, a fim de identificar a influencia e impacto dos indicadores para o sistema. Na terceira, quarta e quinta etapa, é realizada uma análise de eficiência das políticas públicas do Canadá, China e Brasil, respectivamente.

Em seu Capítulo 5, são apresentadas a Análise dos dados qualitativos, mediante aos achados referente as perspectivas e percepções dos dirigentes governamentais, dos especialistas em educação superior e dos líderes estudantis dos três países estudados. O capítulo é separado em quatro grandes tópicos, um dedicado para cada país, e o último dedicado à síntese dos reflexos observados no Canadá, China e Brasil. Para cada país, são tratadas questões que envolvem a estrutura do sistema de educação superior, as bases que norteiam o financiamento público e as políticas públicas relacionadas, de forma a dar sustentação aos achados quantitativos.

No Capítulo 6, são realizadas proposições para o governo brasileiro com base nos achados quantitativos e qualitativos da pesquisa. As proposições são divididas em “Propensivas”, “de Financiamento” e “Estruturais”, cada uma explanada separadamente em um respectivo tópico. O último tópico deste capítulo descreve a síntese das proposições e reflexões apresentadas nos tópicos antecedentes.

Finalmente o Capítulo 7 apresenta as Considerações finais da pesquisa. As considerações são divididas em conclusões obtidas por meio dos métodos quantitativos, seguida das conclusões obtidas por meio do método qualitativo. Posteriormente são apresentadas as contribuições teóricas e práticas, bem como as recomendações para estudos futuros. Ao final, são descritas as referências bibliográficas utilizadas, bem como os anexos e os apêndices da presente pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A busca pelo progresso, democratização, acesso ao bem comum e redução das desigualdades é um problema que vem sendo combatido durante décadas no Brasil, desafiando políticas públicas e teorias econômicas desenvolvidas para este fim. Pigatto *et al.* (2010, p. 821), questiona: “[...] por que após tantos anos de investimento ainda não conseguimos atingir um grau razoável de desenvolvimento?”...

Com o intuito de estreitar as relações entre a gestão pública e a educação superior, este capítulo apresenta importantes conceitos de Planejamento, Finanças e Orçamento Público, para demonstrar as funções do Estado, a evolução do orçamento público e a intervenção estatal e suas responsabilidades econômicas.

Ciente do papel a ser desempenhado pelo Estado em todas as dimensões ao qual ele é responsável, delimita-se então para a dimensão da educação superior, iniciando com os principais desafios da educação superior mundial, com foco nos efeitos da globalização.

Posteriormente, como uma junção dos dois tópicos supracitados, o presente estudo apresenta o financiamento público da educação superior, cerne desta pesquisa, detalhando em tópicos subsequentes as várias ações e iniciativas do Estado brasileiro, canadense e chinês.

2.1 PLANEJAMENTO, FINANÇAS E ORÇAMENTO PÚBLICO

De acordo com Polo (2009), planejamento e orçamento se confundem na administração pública. O autor explica que, no que tange ao setor público, o orçamento tem sido, na prática, umas das únicas etapas utilizadas em um sistema de planejamento, mas sendo percebido como um instrumento legal, em que o Poder Executivo obtém autorização legislativa para a realização dos gastos públicos. Esta ausência de um efetivo processo de planejamento do setor público faz com que o enfoque na dimensão financeira seja cada vez maior, por meio das finanças públicas e do processo de orçamento público.

Nessas circunstâncias, a elaboração orçamentária, que somente deveria tornar viáveis e compatíveis as metas estabelecidas no processo decisório (Plano Plurianual) com os recursos disponíveis, passa a exercer, simultaneamente, os dois papéis: orçamentação e planejamento (POLO, 2009, p. 18).

Nota-se que desde seu surgimento, as finanças públicas têm como objetivo maior viabilizar as responsabilidades do Estado. Esta análise se pauta em compreender a obtenção e

a utilização de recursos para um fim previamente definido. A definição normalmente está atrelada às necessidades da população, visando atender ao interesse público da grande maioria, dessa forma, o Estado deve ter a preocupação de não só obter os recursos, como também gerenciá-los e aplicá-los mediante as exigências conhecidas. Para D'Auria (1962, p. 63) as finanças públicas “[...], em sua vasta e ilimitada atuação, enfrentam e resolvem os problemas de natureza econômica que se desencadeiam da função de governo, donde se conclui que a função financeira se enquadra na ordem política e econômica do Estado”.

Silva (2004) acredita que, para que os recursos públicos sejam alocados de maneira eficiente, devem-se definir mecanismos de incentivo que visem priorizar a efetividade dos gastos públicos e principalmente a melhora de indicadores sociais, uma vez que investimentos em saúde e educação representam um impacto positivo no que se refere à produtividade do país e conseqüentemente na renda dos trabalhadores. Em um estudo de consolidação de vários indicadores, foi comprovado que na medida em que se aumenta o número de membros de uma família brasileira com o terceiro grau, maior é o investimento pela própria família em educação superior, demonstrando que a partir de um primeiro passo do governo, a própria população poderá retroalimentar os investimentos na educação superior (COSTA; COSTA; MELO, 2011).

Entretanto, para que se destine a quantia necessária aos setores supracitados, o poder público necessita de recursos que serão a base para que se desenvolvam políticas públicas e ações sociais que deverão designar os respectivos recursos para toda população. É por meio das receitas públicas¹² obtidas que todo este processo é concebido (FUNG, 2004). Logo, a correta administração e aplicação dos recursos financeiros representarão melhoras nos aspectos sociais, administrativos e econômicos da gestão pública, que terá como subsídio para o custeio das atividades públicas recursos provenientes de empresas e da população que serão destinados ao governo, realizando um ciclo financeiro proveniente de uma parceria sociedade-estado (MATIAS-PEREIRA, 2006).

A relação sociedade-estado passa então a nortear os preceitos da grande área de finanças públicas. Sumariamente, as finanças públicas deverão se preocupar a princípio com a atividade de captar os recursos financeiros, por meio das políticas tributárias do respectivo governo, e posteriormente com a aplicação dos recursos angariados, por meio de uma política orçamentária, de modo a atender aos anseios da população (MATIAS-PEREIRA, 2006).

¹² Para Sanches (2004), receita é a soma de valores recebidos em um determinado período de tempo. Delimitando-se ao setor público, a receita é formada pelo montante proveniente dos tributos junto de outras fontes de recursos arrecadadas, como receitas de serviço, receitas patrimoniais, receitas industriais, dentre outras, com o objetivo de cumprir as despesas públicas.

Neste cenário, a administração pública tem um papel crucial, pois será a responsável por gerenciar e alocar os recursos necessários em serviços públicos que atendam aos interesses e aspirações da sociedade, sejam no nível federal, estadual ou municipal (MATIAS-PEREIRA, 2006).

Para atender a essas aspirações, que são crescentes, os entes públicos necessitam administrar os recursos públicos, voltados diretamente à execução de atividades que são de interesse público, tanto em uma organização estatal quanto em uma coletividade da população (BOBBIO, 1986). Cabe então ao Governo a condução das iniciativas públicas, tendo como ferramenta os Poderes e órgãos que o compõe, para satisfazer as necessidades da sociedade com serviços, ações e políticas públicas de qualidade (MEIRELLES, 2012). Para Matias-Pereira (2006), a busca por uma gestão pública eficiente passa então a figurar como um grande desafio para o Estado, em todos os seus níveis, pois irá envolver a compreensão das demandas da sociedade para, a partir disto, traçar as devidas ações, algo que envolve planejamento, direção, controle, dentre várias outras atividades. Para que se alcance efetividade nestas ações, é necessária uma correta administração dos recursos financeiros, algo que pode ser obtido mediante um orçamento bem elaborado.

O orçamento pode ser enxergado como uma ferramenta gerencial que permite aos gestores avaliarem o desempenho financeiro de uma organização, seus impactos positivos e negativos, as variações que ocorrem em um determinado período de tempo, de modo a se compreender em ambiente macro e micro a aplicação dos recursos financeiros, desta forma, o orçamento, tanto na iniciativa pública quanto na iniciativa privada, se refere à composição dos interesses das respectivas organizações, evidenciando distintas necessidades para cada ambiente (GIACOMONI, 2012).

Uma vez que há alteração de estratégias nas organizações, em qualquer tipo de dependência administrativa, há também uma alteração orçamentária, que acaba por refletir estas alterações.

A prática orçamentária é realizada há vários anos, como constata Deodado (1965), Lee e Johnson (1977) e Giacomoni (2012). Os autores apresentam que desde o feudalismo até a sociedade atual, este instrumento é um dos principais para se alcançar maior transparência, controle, planejamento e auxílio à decisão no momento de se aplicar os recursos financeiros nas organizações.

No que se refere à área pública, a prática orçamentária se tornou uma ferramenta até mesmo de fiscalização da população perante seus governantes, haja vista que os mesmos devem tentar destinar os recursos necessários para sanar as demandas da sociedade. Com base

nos resultados observados (como por exemplo, educação, segurança, saúde, dentre outras áreas) os governantes poderão sofrer uma dura cobrança da população (PAYSANT, 1999).

A partir de então, fica evidente o importante papel desempenhado pelo Estado no contexto das finanças públicas e do orçamento público. Crozier (1996) acredita que o Estado deve buscar ações mais efetivas e ter metas definidas, para evitar a geração de resultados vagos e pouco consistentes, mas para que isto aconteça, é preciso que as funções do Estado sejam claras e estejam muito bem definidas.

2.1.1 Funções do estado

Conforme defende Vargas (2012), gradualmente o Estado foi passando a ser visto como um ente afirmativo, que possui um comportamento ativo no escopo da dinâmica social e econômica de um respectivo país. De forma a influenciar na referida dinâmica, cabe ao Estado criar políticas públicas e ações indutoras visando o bem estar coletivo. Surge então uma pressão política para que o Estado assuma uma posição de estabilizador de expectativas de sua sociedade. Para que o Estado cumpra bem seu papel, é necessário que suas funções estejam bem definidas. Segundo Musgrave e Musgrave (1980), pode-se realizar uma classificação das funções econômicas do Estado, que podem ser chamadas de “funções fiscais” ou “funções do orçamento”, uma vez que é a principal ferramenta de ação do estado na economia. Estas funções são conhecidas como: Função Alocativa; Função Distributiva ou Função Redistributiva (LONGO, 1984); e Função Estabilizadora.

2.1.1.1 Função alocativa

O principal objetivo da função alocativa é promover o ajustamento na alocação de recursos (MUSGRAVE; MUSGRAVE, 1980; LONGO, 1984; GIAMBIAGI; ALÉM, 2001; e REZENDE, 2001).

Certos tipos de bens, denominados de bens públicos, não podem ser fornecidos por meio do sistema de mercado. A função alocativa visa enxergar os bens públicos e garantir que haja alocação de recursos para um determinado fim. Alguns investimentos na infra-estrutura econômica, como por exemplo: o transporte, o fornecimento de energia, a segurança, as telecomunicações, dentre outros, podem ocasionar no desenvolvimento de uma determinada nação e por esse motivo passam a ser de responsabilidade estatal. Como são setores que

envolvem um grande investimento financeiro, e o retorno seria a um prazo muito longo, a iniciativa privada se sente desestimulada para participar desse processo.

Um bem privado provém do mercado e da negociação do produtor com um respectivo consumidor. Longo (1984, p. 14) explica que:

[...] se consumimos um sanduíche ou usamos um par de sapatos, estes produtos não mais estarão à disposição de outros indivíduos. O nosso consumo e dos demais indivíduos guardam entre si uma relação de “rivalidade”. Esta é a situação, por natureza, dos bens privados.

A partir destas premissas, pode-se observar que tanto bens públicos quanto bens privados possuem características marcantes. No caso dos bens públicos como, por exemplo, o fornecimento de energia elétrica nas vias públicas, os benefícios não estarão limitados a um consumidor apenas, não haverá rivalidade para o consumo do referido bem e o consumidor não será excluído no caso de não efetuar alguma espécie de pagamento. Por outro lado, no bem privado (uma camisa, por exemplo), os benefícios estão limitados a um único consumidor, há rivalidade no consumo e ele será excluído caso não efetue o pagamento (MUSGRAVE; MUSGRAVE, 1980).

Dessa forma, a função alocativa visa fornecer os bens públicos para a população de acordo com os anseios da maioria, mas conta com o recolhimento da tributação de toda população, inclusive uma determinada minoria que não possui necessidade direta da utilização do respectivo bem público.

Delimitando-se ao escopo desta pesquisa, a Educação (em todos os seus âmbitos), pode ser tratada como um bem misto, haja vista que ela é um bem privado, pois pode ser comercializada normalmente no mercado, mas também é um bem público, fornecido pelo Estado, na medida em que possui um impacto direto no melhoramento do nível cultural e de certa forma nos resultados econômicos de uma nação (GIACOMONI, 2012).

Finalmente, os bens públicos da função alocativa não são obrigatoriamente fabricados pelo governo, mas provêm do financiamento e do orçamento público.

2.1.1.2 Função distributiva/redistributiva

Segundo Musgrave e Musgrave (1980) e Giambiagi e Além (2001), a Função Distributiva tem como principal objetivo promover o ajustamento na distribuição de renda.

Longo (1984) considera esta função como Função Redistributiva, entretanto, os conceitos são os mesmos defendidos pelos autores anteriormente citados.

Para Longo (1984) e Rezende (2001) a distribuição de renda corrente normalmente não esta dentro do que a sociedade enxerga como uma distribuição justa de renda. Dessa forma, cabe ao governo realizar alguns ajustes distributivos para tentar alcançar aquela que seria considerada uma distribuição de renda justa pela sociedade, embora haja muitas controvérsias em relação a este processo.

Com o objetivo de se realizar a justa distribuição de renda, o governo utiliza algumas ferramentas que podem auxiliar nesta atividade, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Instrumentos governamentais para distribuição de renda

Instrumentos Governamentais	Descrição	Exemplo
Transferências	Redistribuição direta de renda, aplicando uma maior tributação aos indivíduos que estão em uma melhor posição na pirâmide de renda enquanto que subsidiam os indivíduos de rendas mais baixas.	Tributo Imposto de Renda Negativo, aplicado em alguns países. Neste caso, com base na tributação, é realizada uma transferência de renda para os membros da população que ganham menos de que um nível determinado de rendimentos.
Impostos	Recursos recebidos de impostos são aplicados em programas para ajudar famílias de baixa renda.	Construção e financiamento de moradias populares. Maior concessão de crédito para compra de automóveis. Bolsas de estudos em instituições privadas de ensino.
Subsídios	Alíquotas de impostos mais altas aos bens considerados de “luxo” ou “supérfluos”, que são consumidos por uma classe privilegiada da sociedade.	Aumento de produtos com alto valor agregado para diminuir o valor dos produtos associados a cesta básica.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Musgrave e Musgrave (1980), Longo (1984) e Giambiagi e Além (2001).

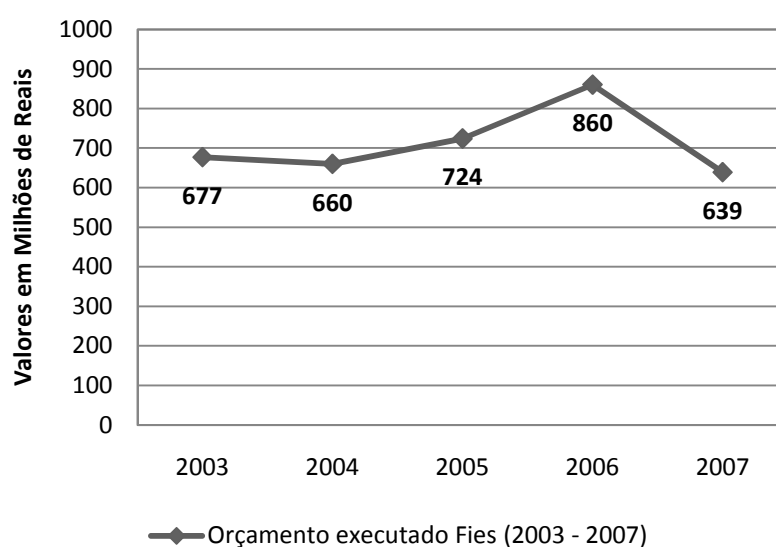
Vários aspectos são considerados quando se busca uma justa distribuição de renda, e as principais medidas, na maioria dos casos, estão ligadas à redução da miséria e da melhoria progressiva da qualidade de vida nas classes mais desfavorecidas da sociedade (GIACOMONI, 2012).

A partir de então, o orçamento público passa a operar não só na função alocativa como na função distributiva, sendo o principal instrumento para destinar os recursos de maneira a atender os anseios da sociedade em sua coletividade.

Delimitando-se a Função Distributiva para o setor da educação superior, podem-se observar programas como o Prouni e o Fies que visam destinar financiamento para subsidiar

bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior (de 25%, 50% e 100%) no caso de Prouni e conceder financiamentos estudantis para instituições privadas de ensino superior (parcial ou integral) para que os estudantes concluam seus cursos superiores e comecem a pagar o valor emprestado apenas 18 meses depois de formados, no caso do Fies. Com o intuito ilustrativo, uma vez que a referida política pública é estudada em detalhes posteriormente, o Gráfico 1 apresenta os recursos aplicados ao Fies (entre 2003 a 2007), como exemplo de uma Função Distributiva:

Gráfico 1 - Evolução da execução orçamentária do Fies 2003 a 2007



Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Brasil (2009, p.38).

Dessa forma, os recursos captados pelo sistema e destinados a hospitais públicos, vias de acesso, segurança, educação, dentre vários outros, originam uma redistribuição de renda que sai da população economicamente mais favorecida para a população de renda mais baixa, na medida em que este segmento da população utiliza tais recursos com mais frequência (GIAMBIAGI; ALÉM, 2001).

2.1.1.3 Função estabilizadora

Complementando os ajustes na alocação de recursos e na distribuição de renda, a Função Estabilizadora tem como principal objetivo manter a estabilidade econômica, estando, dessa forma, associada a políticas macroeconômicas (MUSGRAVE; MUSGRAVE, 1980; LONGO, 1984; GIAMBIAGI; ALÉM, 2001; e REZENDE, 2001). Essas políticas

possuem quatro objetivos, que são manter o nível de emprego com indicadores elevados, garantir estabilidade no nível dos preços (evitando a inflação), equilibrar o balanço de pagamento e assegurar uma satisfatória taxa de crescimento econômico. Esses objetivos se fazem necessários haja vista que o sistema de mercado não é capaz de garantir esses indicadores e deve buscar proteger a economia de flutuações bruscas, caso um dos indicadores acima citado se desequilibre (MUSGRAVE; MUSGRAVE, 1980; GIAMBIAGI ; ALÉM, 2001).

Giacomoni (2012) apresenta que, em qualquer economia, os indicadores referentes aos preços e ao desemprego derivam dos níveis de demanda agregada, que é a disposição que os compradores (consumidores) possuem para gastar. Caso a demanda pelo consumo supere as capacidades produtivas, há uma tendência de alta dos preços (algo que pode ser observado, por exemplo, com frutas silvestres fora de época), por outro lado, se houver maior oferta do que a procura, os preços deverão cair e há uma tendência maior para o desemprego. Dessa forma, o mecanismo básico da função estabilizadora será a ação do Estado sobre a demanda agregada, buscando aumentá-la e reduzi-la de maneira a se garantir certo equilíbrio. Para que se alcance resultados satisfatórios, o governo possui a disposição vários instrumentos, sendo o principal deles as políticas fiscal e monetária.

A política fiscal pode se manifestar de duas formas: através da variação dos gastos públicos em consumo e investimento ou pela redução das alíquotas dos impostos, que acaba por elevar a renda disponível do setor privado. Para ilustrar, no caso de uma recessão econômica, o governo pode provocar um crescimento de seus gastos em consumo e investimento, resultando em um aumento da demanda agregada, que motivará um maior nível de emprego e da renda da economia. Alternativamente, pode-se realizar uma diminuição das alíquotas dos impostos, aumentando consequentemente o multiplicador de renda da economia (GIAMBIAGI; ALÉM, 2001). Como exemplo a esta política pode-se citar o caso da redução do Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI) realizado pelo governo brasileiro nos últimos anos, tanto para automóveis quanto para eletrodomésticos. A intenção nesse caso é aumentar o consumo, o nível de emprego e consequentemente a economia.

Entretanto, caso haja um grande aumento da inflação, mediante a um excesso de oferta e uma baixa procura, o governo pode usar a estratégia acima de maneira inversa, buscando reduzir a demanda agregada por meio da diminuição dos seus gastos e do aumento das alíquotas dos impostos. Esta medida diminuiria a renda disponível para compra e, portanto, o nível de consumo da economia.

O outro instrumento disponível é a política monetária, que pode se tornar uma boa opção para o governo em determinadas situações. Em um grave caso de recessão ou desaceleração do crescimento, por exemplo, pode-se buscar uma redução nas taxas de juros o que conseqüentemente ocasionará em aumento dos investimentos, crescimento da demanda agregada e da renda nacional. Tal como no instrumento anterior, caso haja altos níveis de inflação decorrente de um excesso de demanda, cabe ao governo aumentar as taxas de juros, algo que ocasionará uma consequência de redução na demanda agregada da economia (GIAMBIAGI; ALÉM, 2001).

Delimitando-se a área da educação superior, vale à pena destacar as mudanças sofridas pelo setor privado no Brasil. Durante o regime militar, o governo enfrentava problemas relacionados a limites de verba. Embora a educação superior já fosse considerada importante para o progresso do país, os recursos financeiros eram destinados a setores de acumulação de capital (como indústria e agricultura). Isto fez com que o favorecimento ao ensino superior privado fosse a alternativa buscada na época (GERMANO 1993).

A primeira alteração foi de marco legal, editando-se a lei 5.540 no ano de 1968, que implantava um novo sistema de ensino superior. Esta mudança promoveu um acréscimo da participação da iniciativa privada no ensino superior. Os resultados da alteração foram tão significativos que entre os anos de 1968 e 1970, a reforma conseguiu dobrar o número de instituições de ensino, entretanto, houve um desequilíbrio, pois a respectiva alteração acabou por afrouxar as amarras da expansão ao facilitar a autorização para funcionamento de instituições de ensino superior privadas (TABELA 3). No final da década de 70, buscando novamente o equilíbrio, o governo fecha as portas para a autorização de novas instituições de ensino no país (CANUTO, 1987).

Tabela 3 - Número de Matrículas no ensino superior no período de 1960 à 1980

Ano	Setor Público		Setor Privado		Total de Matrículas
	Matrículas	Participação	Matrículas	Participação	
1960	132.250	58,5%	93.968	41,5%	226.218
1970	210.610	49,5%	214.865	50,5%	425.475
1980	492.232	35,7%	885.054	64,3%	1.377.286

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Terribili Filho; Machado (2006, p. 10).

Entretanto, na década de 90, outra mudança de marco legal transformou profundamente o setor de ensino superior. Entre várias inovações, a implantação da Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996 (LDB/96) - Lei 9.394/96 – no governo Fernando

Henrique Cardoso definiu significativas mudanças para o ensino superior privado, facilitando a abertura das chamadas “universidades de ensino”. A análise de todos os indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que no Brasil o sistema privado cresceu 151,6% de 1996 a 2004. Esta expansão acima do esperado gerou novo desequilíbrio, fazendo com que se chegasse ao cenário atual, de alta competição por alunos e com vários desafios para o setor, como por exemplo, os altos índices de evasão, inadimplência e ociosidade de vagas (MEYER JUNIOR, 2004; PAIVA, 2012).

Como uma alternativa para buscar estabilizar o setor, o governo implantou programas como o FIES, destinando crédito para os alunos que desejam cursar o terceiro grau, e em 2010 fez uma mudança no âmbito da política monetária, reduzindo a taxa de juros de 9% a 3,4% ao ano para esta política de financiamento (BRASIL, 2010). Dentro do escopo da política fiscal, o governo implantou o Prouni, concedendo isenção aos impostos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSSL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e; Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) para as instituições de ensino que aderissem ao programa (ofertando bolsas de estudo para população desfavorecida economicamente) (BRASIL, 2009).

De qualquer forma, Musgrave e Musgrave (1980, p. 13) alerta:

Embora as medidas fiscais e monetárias sejam complementares, elas diferem quanto ao seu impacto. Assim, a utilização de ambas numa combinação apropriada permite o alcance de um maior número de objetivos do que seria possível alcançar caso apenas um desses instrumentos de política econômica fosse utilizado.

Finalmente, para que as respectivas políticas econômicas para a educação superior tenham sucesso, é necessária a correta aplicação do orçamento público e das respectivas mudanças orçamentárias (GIACOMONI, 2012). Para tanto, se faz necessário conhecer a evolução do orçamento, bem como os tipos de orçamentos públicos disponíveis.

2.1.2 Evolução do orçamento

O orçamento público sempre foi visto como um instrumento do Poder Público que visa à ação planejada do Estado na manutenção de suas atividades e na execução de seus projetos. Por meio desta ferramenta, o Poder Público pode expressar seu programa de atuação,

detalhando a origem e o montante dos recursos a serem obtidos, bem como o montante dos gastos a serem efetuados (PISCITELLI; TIMBÓ, 2012), que deverão atender aos planos e políticas públicas desenvolvidas pelo próprio governo, com o objetivo da continuidade de melhoria dos serviços que são fornecidos a sociedade (LIMA; CASTRO, 2003).

Historicamente, a evolução conceitual e técnica do orçamento público podem ser divididas em “Tradicional” e “Moderno”. Estas caracterizações representam os extremos dessa evolução, que conta no meio do caminho com todos os tipos de orçamentos públicos disponíveis. Como o orçamento “Moderno” esta em constante construção, é impossível delimitar seu fim, pois novas técnicas são incorporadas a ele com o passar do tempo (GIACOMONI, 2012).

Em um breve resumo histórico, o orçamento tradicional buscava possibilitar aos órgãos de representação um controle político sobre o Executivo. Entretanto, tal instrumento se tornou ultrapassado face às novas necessidades observadas pelos Poder Público, buscando então um orçamento que não fosse apenas um mecanismo de controle, mas uma ferramenta de administração, auxiliando também na execução e controle, a partir de então surge o orçamento “Moderno”, que possui diversas representações.

Delimitando-se ao Brasil, Angélico (2009) descreve que o orçamento público tem sua evolução pautada em três espécies distintas: o Orçamento Tradicional; o Orçamento-Programa; e o Orçamento Participativo.

2.1.2.1. Orçamento tradicional

O orçamento tradicional pode ser sumariamente definido como um simples relacionamento das receitas a serem arrecadadas pelo governo, bem como das despesas de custeio (ANGÉLICO, 2009). Sua função principal é o controle político, dessa forma, tanto o orçamento quanto os demais elementos financeiros estavam a serviço da concepção do Estado Liberal, com uma preocupação pautada em garantir um equilíbrio financeiro enquanto evita um crescimento dos gastos (GIACOMONI, 2012).

Embora aparentemente simples, o orçamento tradicional é uma fórmula eficaz de controle, na medida em que se colocavam frente a frente todas as receitas e as despesas. Como antigamente os impostos eram autorizados anualmente, uma verificação rigorosa da receita e das futuras despesas era mais fácil de ser executada e dava mais respaldo para o controle político. Dessa forma, o orçamento tradicional apresentava-se apenas como

orçamento político, contábil, financeiro e jurídico, não sendo considerado, pois, um instrumento de ação direta e influenciadora sobre a economia (WILGES, 1995).

Essa ausência de impacto sobre a economia era possível, pois o orçamento tradicional tinha uma posição meramente secundária. Nesse contexto, as finanças públicas eram caracterizadas pela sua neutralidade, já que o equilíbrio financeiro era algo que se impunha naturalmente e o volume dos gastos públicos não tinha uma influência relevante em termos econômicos.

Passando-se ao plano técnico, o referido orçamento, junto da linguagem contábil, possuía classificações que tinham como objetivo apenas permitir ser realizado o controle das despesas. As principais classificações, segundo Giacomoni (2012) eram: por unidades administrativas (órgãos responsáveis pelos gastos); e por objeto ou item de despesa (material, pessoal, dentre outros...).

Quando se utiliza a classificação acima, o orçamento nada mais é do que “[...] um inventário dos “meios” com os quais o Estado conta para levar a cabo suas tarefas” (GIACOMONI, 2012, p. 57). Finalmente, para Angélico (1995), o orçamento tradicional é aquele que se elaborava antes da chegada do Orçamento-programa.

2.1.2.2. Orçamento-programa

A partir da década de 50, o orçamento público atravessou por um sucessivo processo de reformas em sua concepção, com impactos fundamentais em suas práticas e também em seus processos. Delimitando-se ao Brasil e aos países latino-americanos, o orçamento-programa acabou por ser a base fundamental do chamado orçamento moderno, com a definição de conjuntos de conceitos e disposições técnicas sistematizado originalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU). A base conceitual deste sistema foi retirada do Orçamento de desempenho, ou *performance budget*, experiência já vivida pelo Governo Norte Americano (GIACOMONI, 2012).

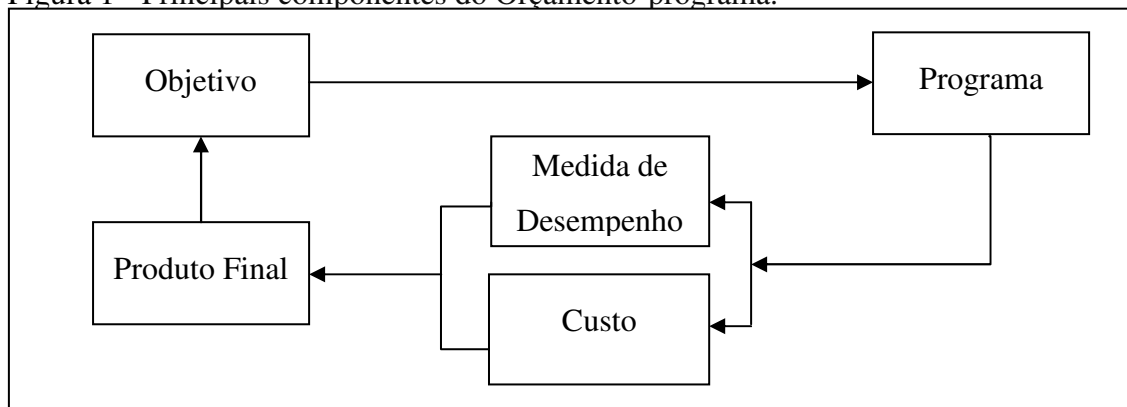
Dentre todas as características do Orçamento-Programa a que mais o distingue dos ditos “orçamentos tradicionais” é a ênfase no objetivo de um respectivo gasto e não apenas uma simples preocupação com a categoria do consumo. Aprofundando-se neste conceito, pode-se observar que o orçamento tradicional normalmente busca identificar apenas as diferentes espécies de gastos, se eles são de pessoal, de material de consumo, de transporte, publicidade e propaganda, dentre vários outros gastos que são realizados por diferentes unidades de uma organização. Este tipo de informação poderia ser suficiente em organizações

simples e de pequeno porte, que necessitam desempenhar uma única função, pois dessa forma o objetivo do gasto ficaria indiretamente identificado pela unidade administrativa encarregada de sua realização. Entretanto, em uma organização de maior porte esta regra não se aplica, pois ela é composta de diferentes unidades, e cada uma dessas unidades desempenham uma ou mais funções diferentes que se relacionam aos objetivos gerais de desenvolvimento do grupo (REZENDE, 2001).

Em 1959, a ONU conceituou o orçamento-programa como sendo um sistema que possui uma atenção particular não ao que o governo adquire e sim ao que ele realiza. Tudo que é adquirido por um governo, como por exemplo, equipamentos, meios de transporte, dentre outros, nada mais é do que um mero instrumento para o cumprimento de suas obrigações, que podem ser a construção de estradas, escolas, hospitais, elaboração de estudos etc. O maior impasse nos sistemas orçamentários é justamente a relação das coisas que o Poder Público adquire e as coisas que ele realiza (MARTNER, 1972).

Os elementos essenciais que compõe o Orçamento-programa são apresentados na Figura 1:

Figura 1 - Principais componentes do Orçamento-programa.



Fonte: Giacomoni (2012, p. 163).

Na Figura 1, o quadro “Objetivo” representa os objetivos e propósitos que são buscados pela respectiva organização, que só serão alcançados mediante a utilização de recursos orçamentários; o quadro “Programa” representa os instrumentos de integração (programas) dos esforços governamentais no sentido de concretizar os objetivos aqui descritos; o quadro “Custo”, representa os custos dos programas, que serão medidos por meio dos recursos utilizados para obtenção dos resultados; e finalmente o quadro “Medida de Desempenho” representa a finalidade de medir as realizações, que são o produto final, e os esforços que foram necessários para se cumprir o programa (GIACOMONI, 2012).

Matias-Pereira (2006) complementa dizendo que o Orçamento-programa tem como características fundamentais a agregação das unidades organizacionais, definido funções e sub-funções comuns, identificação dos custos por sub-função, e decisão sobre quais serão os resultados esperados das unidades. Para Araújo e Arruda (2006), as principais características são a integração entre o planejamento e o orçamento, a quantificação dos objetivos e a definição de metas, o relacionamento entre insumo e produto; as alternativas programáticas, o acompanhamento físico-financeiro; a avaliação dos resultados observados e a gerência e coordenação com base em objetivos.

Tal como observado anteriormente, o Orçamento-programa foi à base fundamental para o orçamento moderno no Brasil. Para assegurar esta premissa, a Lei 4.320/64, em seu artigo segundo estabelece que:

A Lei do Orçamento conterà a discriminação da receita e despesa, de forma a evidenciar a política econômico-financeira e o programa de trabalho do Governo, obedecidos os princípios de unidade, universalidade e anualidade (BRASIL, 1964).

Como um complemento para lei anterior, o Decreto-Lei 200/67 institui que:

A ação governamental obedecerá a planejamento que vise a promover o desenvolvimento econômico-social do País e a segurança nacional, norteando-se segundo planos e programas elaborados, na forma do Título III, e compreenderá a elaboração e atualização dos seguintes instrumentos básicos:

- a) plano geral de governo;
- b) programas gerais, setoriais e regionais, de duração plurianual;
- c) orçamento-programa anual;
- d) programação financeira de desembolso (BRASIL, 1967, art. 7).

Finalmente, o Quadro 4 apresenta as principais diferenças entre o orçamento tradicional e o Orçamento-programa:

Quadro 4 - Principais diferenças entre o orçamento tradicional e o Orçamento-programa

Orçamento Tradicional	Orçamento Programa
1. O processo orçamentário é dissociado dos processos de planejamento e programação.	1. O orçamento é o elo entre o planejamento e as funções executivas da organização.
2. A alocação de recursos visa à aquisição de meios.	2. A alocação de recursos visa à consecução de objetivos e metas.
3. As decisões orçamentárias são tomadas tendo em vista as necessidades das unidades organizacionais.	3. As decisões orçamentárias são tomadas com base em avaliações e análises técnicas das alternativas possíveis.
4. Na elaboração do orçamento são consideradas as necessidades financeiras das unidades	4. Na elaboração do orçamento são considerados todos os custos dos programas, inclusive os que

organizacionais.	extrapolam o exercício.
5. A estrutura do orçamento dá ênfase aos aspectos contábeis de gestão.	5. A estrutura do orçamento está voltada para os aspectos administrativos e de planejamento.
6. Principais critérios classificatórios: unidades administrativas e elementos.	6. Principal critério de classificação: funcional-programático.
7. Inexistem sistemas de acompanhamento e medição do trabalho, assim como dos resultados.	7. Utilização sistemática de indicadores e padrões de medição do trabalho e dos resultados.
8. O controle visa avaliar a honestidade dos agentes governamentais e a legalidade no cumprimento do orçamento.	8. O controle visa avaliar a eficiência, a eficácia e a efetividade das ações governamentais.

Fonte: Giacomoni (2012, p. 167).

Como uma evolução complementar ao Orçamento-programa, nasce o Orçamento Participativo, sendo considerado um exemplo de governança democrática, pois a influência para tomada de decisão passa a ser “de baixo para cima” (FUNG, 2004).

2.1.2.3. Orçamento participativo

O Orçamento Participativo marca seu lugar na história no ano de 1989, com o *case* de sucesso no Brasil, na Cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. Com a inclusão da participação da sociedade na elaboração do orçamento, esta prática passou a ser enxergada como uma das formas mais democráticas de elaboração e aplicação dos recursos (FUNG, 2004). Neste processo, cabe a comunidade analisar e debater os principais problemas e ajudar na identificação de soluções que podem tratar os casos observados. Esta prática funciona de maneira mais eficaz a nível municipal, embora possa ser aplicada em outros níveis.

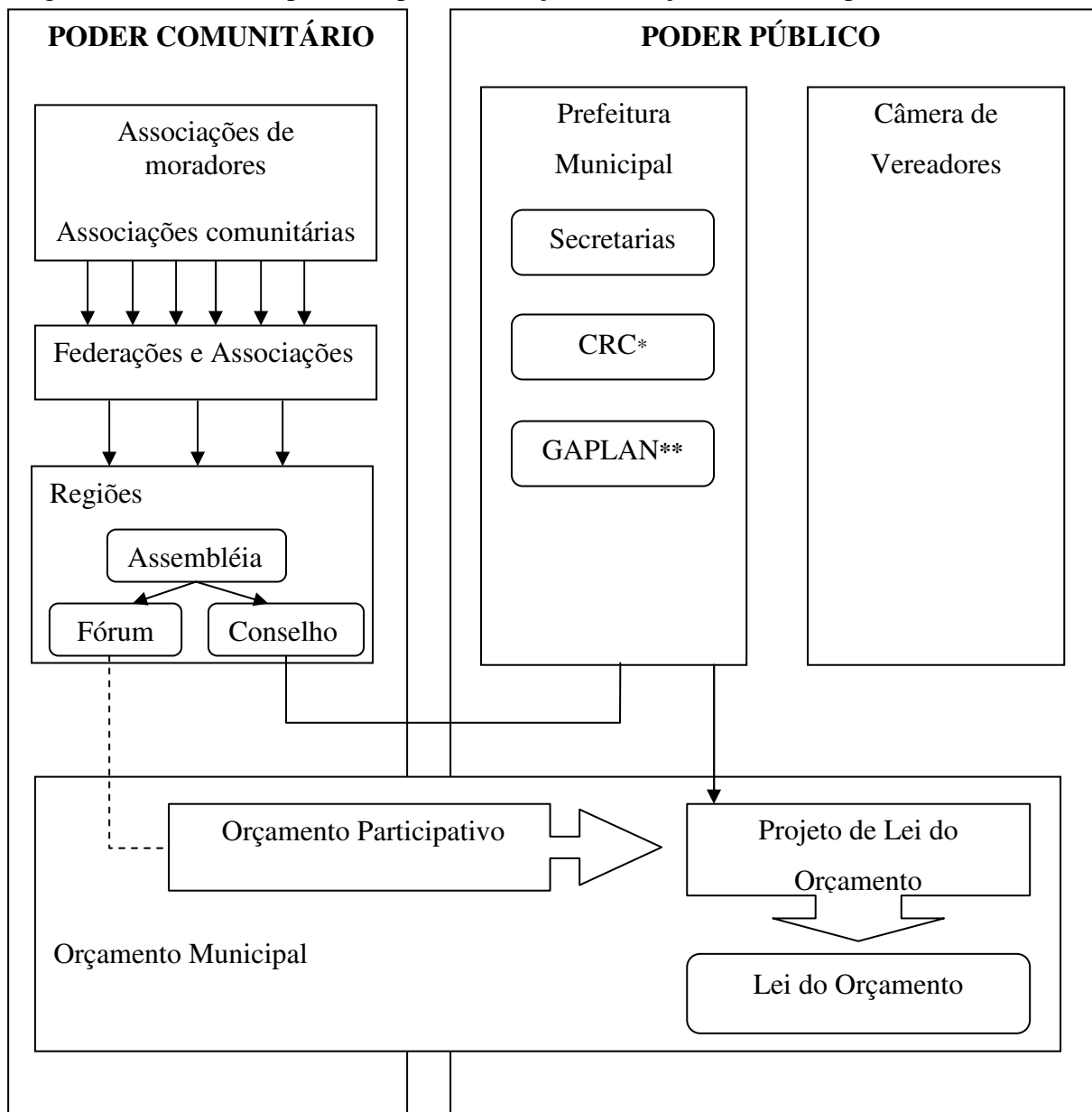
Entretanto, segundo Alves (1988), a experiência pioneira para o Orçamento Participativo no Brasil aconteceu na cidade de Lages, município do estado de Santa Catarina, na década de 70.

Conceitualmente, o processo do Orçamento Participativo é simples, a população é convidada a participar da elaboração de parte do orçamento, em reuniões abertas ao público, em que são determinadas as prioridades para os investimentos, os programas e as políticas públicas (BLANK, 2006). Entretanto, alguns desafios são enfrentados, como o tamanho dos municípios e a troca de governo. No primeiro caso, quanto maior o município, mais variáveis precisarão ser observadas para que não haja favorecimento de uma comunidade em relação as outras, já em uma cidade menor, pode-se reunir lideranças comunitárias de todas as regiões.

Outro desafio se diz respeito à continuidade dos projetos, que podem sofrer alteração e até mesmo a exclusão no caso da troca de governantes (RIBEIRO; SIMON, 1993).

De qualquer forma, o Orçamento Participativo (no caso de Porto Alegre) reduziu a corrupção, derrubou as relações tradicionalmente patronais, entre governantes, empresários e legisladores, e tornou as decisões financeiras mais transparentes (FUNG, 2004). A Figura 2 apresenta a estrutura básica responsável para o Orçamento Participativo:

Figura 2 - Estrutura responsável pela elaboração do “Orçamento Participativo”



Fonte: Giacomoni (2012, p. 261), adaptado pelo autor.

* Nota: CRC: Coordenadoria de Relações com a Comunidade

**Nota: GAPLAN: Gabinete de Planejamento

A Figura 2 apresenta todos os envolvidos no processo do Orçamento Participativo. Dividindo em duas partes, tem-se de um lado o Poder Comunitário e de outro do Poder Público. O Poder Comunitário é composto de várias associações, quais sejam: centros, sociedades de amigos, associações de pais e mestres, movimento das donas de casa, dentre outros. Posteriormente, verificam-se as federações e associações, normalmente contendo principalmente os dirigentes de instituições e os líderes comunitários seguido das Regiões, onde acontecem assembléias anuais, que têm como objetivo eleger os representantes de cada uma das regiões participantes além dos conselheiros, que são eleitos anualmente e acompanham o processo. No escopo do Poder Público, além da câmara de vereadores concentram-se a Coordenadoria de Relações com a Comunidade (CRC), a Coordenadoria de Planejamento Estratégico e Investimentos e a Coordenadoria de Orçamento, que fazem parte do Gabinete de Planejamento (GAPLAN) (GIACOMONI, 2012).

O fluxo para tomada de decisões segue inicialmente das reivindicações da população, que são debatidos em assembléias. A partir de então as necessidades são aprovadas e hierarquizadas por prioridades e no escopo de cada região. As assembléias passam a ser realizadas em cada região, com uma periodicidade anual, com a participação aberta a todos os moradores. Posteriormente, ocorrem as reuniões do conselho do “Orçamento Participativo”, em que os representantes comunitários ficam cientes a respeito das finanças municipais, projeções orçamentárias e podem apresentar ponderações defendendo os interesses de suas respectivas regiões. Finalmente, envolve-se um colegiado amplo para apresentar o processo por completo, sobretudo o acompanhamento da execução do plano de investimentos e da fiscalização das obras e dos serviços (GIACOMONI, 2012).

Para o município de Porto Alegre, o orçamento participativo trouxe resultados interessantes. Segundo Baiocchi (2001), os principais foram:

- a) 20 – 25 km de pavimentação nova tem ido para as periferias;
- b) 98% de todos os residentes têm água encanada (antes era 75%);
- c) 98% de rede de esgoto (antes era 46%);
- d) 28.862 famílias atendidas (habitação), ante 1.714 (anterior);
- e) 86 escolas públicas em funcionamento (antes eram 29).

O debate que norteia a discussão em relação aos tipos de orçamento se relaciona diretamente com os desafios enfrentados pela educação superior, na medida em que o Estado deve destinar uma porcentagem do PIB para buscar atender aos anseios da sociedade para realização do terceiro grau. Os recursos provenientes do orçamento do Estado normalmente

são aplicados em políticas públicas que visam suprir as demandas observadas. O próprio orçamento participativo já passa a ser discutido como uma forma de democratizar a aplicação de recursos nas universidades públicas, conforme estudo realizado por Pires (2005). As premissas acima deixam nítida a importância da intervenção estatal e de suas responsabilidades econômicas para que se alcance o almejado desenvolvimento e democratização da educação superior em qualquer nação.

2.1.3 Intervenção estatal e suas responsabilidades econômicas

O Estado se apresenta como um agente fundamental para se atender aos anseios da sociedade, haja vista sua interferência nas atividades econômicas, política e social, por meio de políticas públicas bem fundamentadas. Esta intervenção é possível, pois, tal como já foi visto, o Estado se apresenta como um ente regulador, buscando realizar uma promoção do desenvolvimento, uma justa distribuição de renda, manter a estabilidade da economia, e ainda, na busca por fornecer bens e serviços públicos para sociedade. Os modelos de desenvolvimento com intervenção do estado têm a intenção de influenciar positivamente na orientação de elementos no curto e no longo prazo a dinâmica de uma nação, estado ou município. Dentre todas as ações de responsabilidade do estado, algumas se destacam, como: segurança; emprego; saúde; e educação. Estas ações têm como objetivo reduzir a violência, a desigualdade social e melhorar a qualidade de vida da população (MATIAS-PEREIRA, 2006).

Entretanto, a economia capitalista moderna não é um sistema econômico controlado apenas pelo Estado, ela também sofre influência do mercado, que muitas das vezes balizam as ações da sociedade (GUERREIRO RAMOS, 1981). Dessa forma, o papel de manter a economia em um crescimento sustentado passa a ser de responsabilidade de ambos os sistemas, público e privado, pois se encontram em uma mesma dinâmica sociopolítica. Frey (2001) complementa este raciocínio quando defende que a intervenção do Estado é fundamental para que se minimize ou elimine os efeitos nocivos do crescimento econômico.

A arrecadação de impostos passa a ser então a principal ferramenta para que se mantenha o devido equilíbrio do sistema público mediante ao crescimento do sistema privado. Longo (1984) apresenta que tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, praticamente um terço de toda renda arrecadada é proveniente de impostos. Em alguns países escandinavos, esta arrecadação é ainda maior, sendo superior a 40%. Esta arrecadação de tributos, que marca uma função estritamente orçamentária do Estado, representa a principal influência do governo

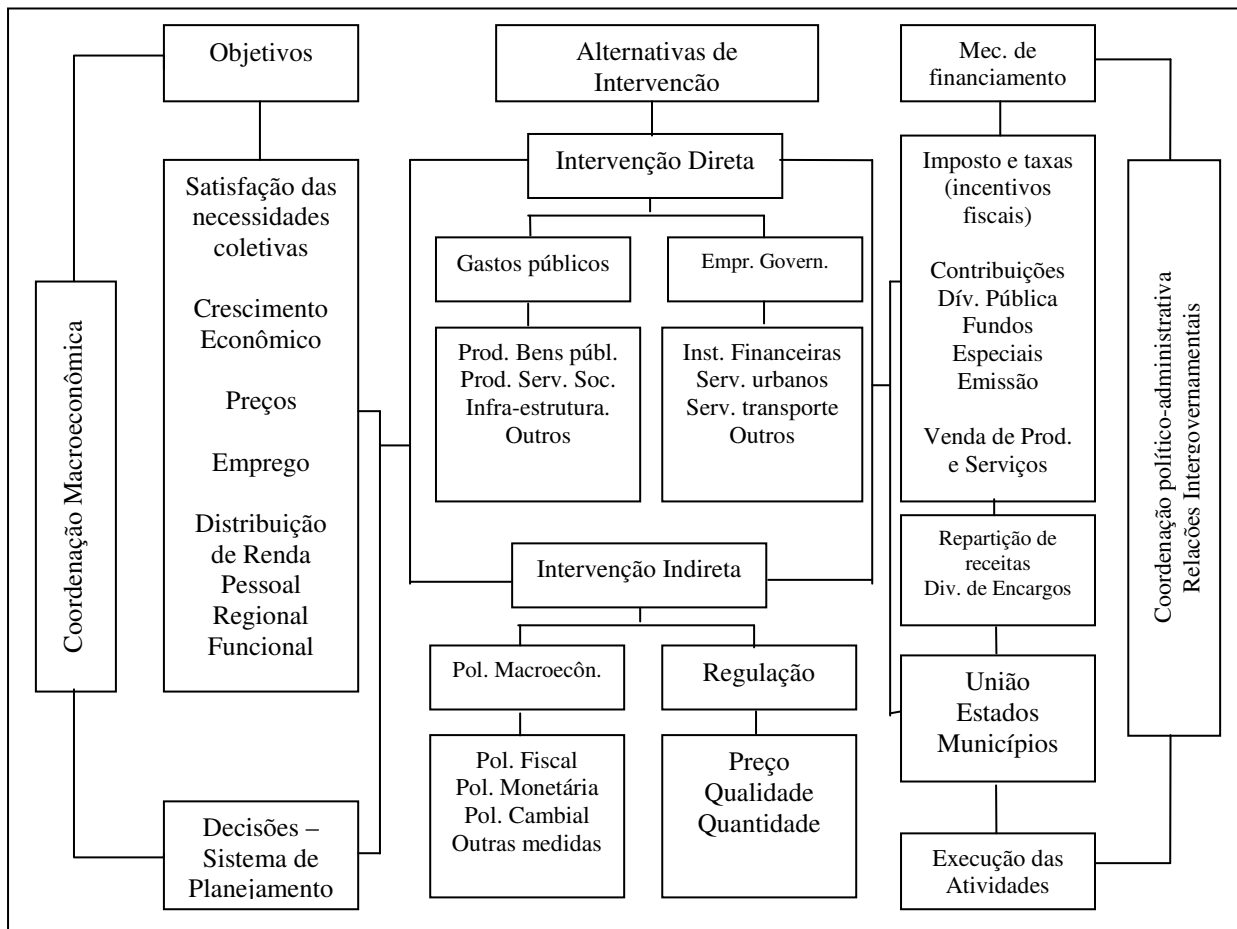
para o curso das atividades econômicas, por meio de condução de políticas monetárias, administração das empresas estatais, regulamentação das empresas de dependência administrativa privadas, políticas de controle de preços e da inflação, entre outras.

Na economia, a intervenção do Estado pode acontecer de variadas formas. Em meio a todas, cinco merecem destaque:

- a) formar uma base jurídica;
- b) manter políticas não-distorcionistas (mantendo, inclusive, a estabilidade econômica);
- c) investir nos serviços básicos e na infra-estrutura que os compõe;
- d) amparar os grupos vulneráveis;
- e) proteger o meio-ambiente (BANCO MUNDIAL, 1997).

Além disso, o Estado também deve desempenhar um importante papel na abertura do comércio, inovações tecnológicas, comunicação e promoção de consensos nacionais (MATIAS-PEREIRA, 2006; IGLESIAS, 2006), algo que para Lerda, *et al.* (2005) deve ser executado com a maior eficiência e eficácia, pois serão atividades responsáveis por oferecer uma prestação de serviço de maior qualidade para a população. A Figura 3 apresenta um esquema dos objetivos da intervenção estatal na economia:

Figura 3 - Objetivos e alternativas da intervenção do governo na economia



Fonte: Rezende (2001, p. 43), adaptado pelo autor.

As finanças públicas, por meio do poder do Estado, buscam financiar os bens e serviços públicos que as pessoas não conseguem adquirir em pequenas quantidades, como por exemplo, a educação, segurança, saúde pública, justiça, dentre vários outros. Este financiamento provém dos impostos, atividades produtivas do próprio Estado e do crédito ou dos empréstimos (MATIAS-PEREIRA, 2006). A diversificação destes objetivos da intervenção governamental na atividade econômica gera diversas possibilidades de conflito e requer um grande esforço de planejamento e coordenação, tal como apresentado na Figura 3.

Estes objetivos podem ser agrupados em 4 categorias:

- a) satisfação das Necessidades Coletivas;
- b) manutenção da Estabilidade Econômica;
- c) crescimento econômico;
- d) melhoramento na distribuição de renda.

Conhecidas as categorias, o Estado irá atuar na intervenção de duas formas: direta e indireta. No caso da intervenção direta, ele deverá produzir bens públicos, produção de

serviços sociais e investimentos na infra-estrutura econômica. Na intervenção indireta, o governo interfere nas decisões de produção do setor privado, mediante ao aumento de tributação, alteração nos preços, taxas, etc. Vale à pena observar que, quanto maior for a intervenção direta do governo, maior será a transferência de recursos financeiros da iniciativa privada para a iniciativa pública, aumentando, desta forma, a necessidade de alternativas de financiamento (MATIAS-PEREIRA, 2006).

A intervenção do Estado nos países em desenvolvimento, tais como Brasil, China, Índia, dentre outros, normalmente é baseada em razões ideológicas, ou porque a iniciativa privada não era capaz de realizar os investimentos necessários para o desenvolvimento de algum setor. No caso brasileiro, Giambiagi e Além (2001) acreditam que a maior intervenção do Estado na economia brasileira teve como objetivo complementar as ações do setor privado visando o desenvolvimento do país. Para a educação superior brasileira, podem-se analisar políticas públicas como o Fies, Prouni, Reuni e Uab que visaram equalizar a participação do financiamento público junto a iniciativa privada, que expandiu consideravelmente após a LDB/96.

Para Silva (2005), a intervenção do Estado está diretamente ligada à criação e aplicação de políticas públicas em qualquer segmento. Dessa forma, mensurar essa correlação se torna uma prioridade visando estabelecer eficiência no direcionamento dos recursos públicos, que tem um crescimento proporcionalmente menor do que as necessidades por serviços públicos. Políticas públicas devem atender e financiar questões que vão além do principal motivo ao qual elas foram desenvolvidas, por exemplo, uma política pública que visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior pode afetar também questões econômicas (mais mão-de-obra qualificada), social (menor desemprego e, conseqüentemente, criminalidade), dentre vários outros fatores.

Finalmente, a intervenção estatal é preponderante para se garantir o sucesso em todos os níveis de educação, incluindo a educação superior, que nas últimas décadas teve seu papel impulsionado mediante aos seus benefícios associados com o progresso das nações. Todavia, assumir este reconhecimento ocasionou em uma inerente ampliação dos desafios para esse nível de educação, assunto tratado na próxima seção.

2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MUNDIAL

No final da primeira década e no início da segunda década do século XXI, várias nações, sobretudo desenvolvidas, têm enfrentado uma de suas maiores crises financeiras.

Continentes até então saudáveis economicamente, como o América do Norte e a Europa são os principais afetados, com destaque para os Estados Unidos, que passa a ter sua hegemonia ameaçada pela China (SAWAYA, 2009). A referida situação faz com que estes continentes passem a repensar uma série de mudanças conjunturais e até estruturais buscando retomar os bons índices de crescimento.

Em meio às situações indesejadas, alguns instrumentos passam a ser considerados fundamentais para melhorar os indicadores econômicos, dentre eles a educação superior, que é responsável por diversos fatores que possuem impacto direto nos resultados da economia, como por exemplo:

- a) geração de mão-de-obra qualificada, que provoca impacto direto na produtividade e conseqüentemente na geração de empregos;
- b) descobertas de inovações, que se bem comercializadas podem também auxiliar no progresso econômico dos países e na geração de empregos;
- c) criação de novos negócios e manutenção dos negócios existentes, mediante a capacitação de empreendedores.

Fatores como estes fazem com que as nações passem a dar ainda mais atenção a educação superior e ao financiamento que deve ser destinado para tal, como é o caso dos Estados Unidos, que sempre foi tido como uma nação inovadora, principalmente devido aos resultados do Vale do Silício¹³. A referida nação começa a se preocupar não apenas em gerar inovações tecnológicas como principalmente a forma de comercializar as inovações que foram desenvolvidas, para que alcance resultados econômicos favoráveis. Esta preocupação se dá devido à velocidade com que os asiáticos estão reproduzindo tais inovações e depois as comercializando para o resto do mundo, algo facilmente possível após a globalização (ERNST, 2005).

Na Europa, a Educação Superior passa a ser também um dos principais instrumentos. A principal adversidade enfrentada pelos países diz respeito aos altos índices de desemprego, algo que pode ser minimizado com a geração de mão-de-obra qualificada, influenciando na produtividade, bem como na formação de empreendedores. Empreender resulta na geração de emprego, algo que é fundamental para o desempenho econômico dos países europeus nas próximas décadas (EUROPEAN COMMISSION, 2011).

¹³ Localizado na Califórnia, Estados Unidos. Região na qual está situado um conjunto de Universidades renomadas e empresas que foram implantadas a partir da década de 1950 com o objetivo de gerar inovações científicas e tecnológicas, destacando-se na produção de Chips, na eletrônica e informática (HAYES, 1989).

Por outro lado, continentes como a América do Sul e a Ásia, destacando-se os países Brasil, China e Índia, vivem um momento de progresso, por serem consideradas as principais economias emergentes do mundo. A crise que afeta os países desenvolvidos acaba por dar espaço para o crescimento dos países emergentes, que compreenderam a importância da educação superior e aos poucos tem melhorado seus indicadores, conforme a Tabela 1. Os investimentos em Educação têm um impacto direto na inovação, que pode ser vista na exploração de petróleo, de minérios, na produção de software ou até mesmo de equipamentos eletrônicos, medidas que são responsáveis pelos bons resultados dos países (ARMIJO (2007).

As informações acima citadas mostram a relevância dos efeitos da globalização em todo o mundo, com um profundo impacto na educação (sobretudo na educação superior) e no financiamento que a compõe.

2.2.1 Os efeitos da globalização na educação superior e em seu financiamento

A partir da globalização, observou-se uma necessidade mundial por maiores níveis de educação, ocasionando em um amplo crescimento da demanda e do acesso dos estudantes que buscam o terceiro grau. Ilon (2010) apresenta que entre os anos de 1975 e 1995 houve um aumento considerável de estudantes matriculados no ensino superior no mundo, saindo de 40,3 milhões e indo para 80,5 milhões, praticamente o dobro em apenas 20 anos.

Delimitando-se aos países desenvolvidos, Lazerson (2010) defende que a globalização foi responsável por promover a competição por recursos financeiros entre países e universidades, promovendo alterações em seu financiamento. Estes recursos são obtidos mediante as inovações científicas e tecnológicas por meio da geração de patentes, haja vista que representam resultados concretos para o mercado. Adicionalmente, os estudantes passam a buscar os cursos superiores de acordo com a carência de mão-de-obra qualificada, fazendo com que tanto economia quanto mercado balize as ofertas da educação superior.

Este tipo de globalização, proveniente dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, passou a ser chamada de globalismo econômico, uma vez que busca produzir maior acumulação de capital e tem forte influência do capitalismo. O globalismo econômico tem como características o livre mercado, a competitividade, as comunicações abertas, o individualismo, a desregulação e a privatização do setor público (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2010).

Esta variação da globalização passa então a influenciar a educação superior, que deve se adequar a esta nova realidade planetária, visando produzir um conhecimento que seja

comercial, afetando as atividades acadêmicas tradicionais, pois passaram a ser norteadas pelas exigências de aplicabilidade e valor mercadológico. Tünnermann Bernhim (2010) critica esta influência, dizendo que o conhecimento instrumental, se for indiscriminadamente aplicado, irá ocasionar problemas novos e complexos, citando como exemplo a deterioração do meio ambiente. Para Didriksson (2000), é explícito o caráter econômico que possui a educação superior, na medida em que ela tem uma relação particular com a produção de conhecimentos vinculados à indústria. O autor complementa dizendo que muitos dos conhecimentos produzidos visam dar aporte à produção econômica, caracterizando-se em uma estreita relação. Tal como já observado, as inovações científicas e tecnológicas dependem de vários fatores que são oriundos em muitos casos de núcleos de pesquisa, que estão além do próprio sistema de produção. O relacionamento direto existente entre a ciência, a produção e a tecnologia gera um conjunto de novas categorias que sugerem importantes alterações no financiamento da educação terciária, na valorização do trabalho intelectual e nos conhecimentos que passam a ser vistos como valor econômico.

A partir das alterações estruturais apresentadas anteriormente, Carnoy e Rhoten (2002) descrevem que o financiamento da educação superior passou a receber um grande investimento da iniciativa privada, sobretudo em países como os Estados Unidos e o Reino Unido (o que fez com que se diminuísse o apoio financeiro do Estado). Por outro lado, os autores defendem que a participação do Estado no financiamento da educação superior nos países do Leste Asiático tem aumentado consideravelmente, demonstrando um firme comprometimento com a melhoria de qualidade das instituições de ensino superior, que passaram a ser vistas como um dos principais fatores para o progresso dos países.

Como resultado desses investimentos, um terço das melhores universidades do mundo está situado na região do Pacífico Asiático, sendo observada uma grande intervenção do Poder Público nos países emergentes da Ásia (CARNOY; RHOTEN, 2002). Países como Taiwan, Coréia do Sul e principalmente a China estão aumentando o financiamento destinado para suas universidades visando ampliar o número de universidades com prestígio mundial. O próprio Ranking Acadêmico de Universidades do Mundo, elaborado pela Universidade de Comunicações de Xangai (Jiaotong) foi criado para que as universidades chinesas consigam compreender o que tem sido feito nas universidades de destaque mundial. Ilon (2010) apresenta que os números destes países são surpreendentes, quando constata que a Ásia tem formado praticamente duas vezes mais engenheiros que a Europa, área profissional que possui certa carência de mão-de-obra qualificada atualmente, representando o importante papel que a educação superior vem desempenhando nas economias mundiais.

2.2.2 O papel da educação superior nas economias mundiais

A recente crise afeta diversos países, adicionalmente, os impactos da globalização criam um cenário de grandes desafios para todas as nações. Continentes como a Europa e a América do Norte são os mais afetados, tendo a hegemonia de suas nações ameaçadas pelos países em desenvolvimento, que compõe o grupo dos BRICS. Neste cenário, a educação superior passa a ser um dos principais caminhos visando auxiliar no progresso das nações. Europa, América do Norte, Ásia e América do Sul demonstram uma intensa preocupação e buscam ampliar os investimentos na educação superior, com o objetivo de aumentar o número de inovações, geração de empregos e diversos outros indicadores que terão impacto direto no desenvolvimento até então esperado.

2.2.2.1 Educação superior e a inovação: a estratégia para o progresso da Europa

Nos últimos anos, o continente europeu vem sendo assolado por uma grande crise, que afeta também outros continentes. Na Europa, países como Portugal, Irlanda, Itália, Grécia e Espanha, dentre outros, enfrentam um dos piores resultados financeiros de sua história (CALDEIRA, 2011). A partir de então, a Comissão Europeia desenvolveu um relatório chamado de “*Progress Report on Europe 2020*”, que apresenta as estratégias que a Europa deverá implantar até o ano de 2020 para conseguir reverter os resultados adversos (EUROPEAN COMMISSION, 2011).

Uma das maiores preocupações do relatório diz respeito à geração de novos empregos com a conseqüente diminuição do desemprego. Esta medida é considerada vital, pois o aumento do número de pessoas empregadas gera um aumento diretamente proporcional ao consumo do mercado interno, aquecendo assim a economia. Entretanto, para que se gere novos empregos, além do incentivo às indústrias, será necessário aumentar a mão-de-obra qualificada, que remete aos investimentos na educação profissionalizante e na educação superior.

Outra ação observada no relatório é o estímulo das inovações nas organizações, no mercado e nas universidades. Setores como os de serviços e o energético (tendo como o foco gerar energias de baixo custo e sustentável) representam uma das principais frentes, sendo o investimento em biocombustíveis como uma saída observada. A partir de então, diversas universidades europeias, sobretudo na Alemanha, intensificam as pesquisas neste setor, haja

vista que o mesmo representa uma grande demanda em todo mercado mundial. Outro fator para este investimento é a influência direta que ele tem nos sistemas de produção e transporte, algo que trará um impacto positivo em diversos outros setores também afetados pela crise. De qualquer forma, a inovação só irá de fato acontecer se houver confiança para um relacionamento efetivo entre o governo, as empresas e as universidades (KRIMSKY *et al.*, 1991).

Para a Comissão Europeia, a inovação está diretamente ligada ao acesso aos recursos financeiros, por meio de financiamento público e privado, que dará o aporte necessário para as pesquisas nas Universidades e nos centros de pesquisa. Este investimento financeiro deverá ser ampliado durante a vigência do plano, até 2020. Além disso, outras cinco áreas são consideradas críticas, e também deverão receber os devidos investimentos:

- a) geração de empregos;
- b) pesquisa e desenvolvimento;
- c) políticas de clima e energia;
- d) educação e treinamento;
- e) inclusão social / luta contra a pobreza.

As referidas áreas representam um pilar vital para o progresso do continente, e para se erguer cada um destes pilares, será necessária a participação da educação superior (EUROPEAN COMMISSION, 2011).

No que se refere à geração de emprego, indicador de suma importância, com o aumento da participação das pessoas no mercado de trabalho aumentará a renda bruta da população, diminuirá o desemprego e conseqüentemente aquecerá a economia. Para que isto seja possível, uma das ações será o investimento na educação superior, visando não apenas preparar mais mão-de-obra qualificada para o mercado como também aumentar a criação de novos negócios, por meio da formação de empreendedores.

Os investimentos em pesquisa e desenvolvimento e políticas de clima e energia também podem trazer bons resultados para a economia dos países, prática já observada no continente asiático, que tem intensificado os investimentos em inovações e geração de patentes. Áreas como a produção de energias renováveis, por meio dos biocombustíveis, podem aumentar a eficiência energética a um baixo custo, ajudando na reversão de alguns indicadores negativos. Inegavelmente a educação superior também perpassa por esse objetivo, tendo em vista que as maiorias das pesquisas acontecem dentro das universidades (ERNST, 2005).

A área de educação e treinamento corrobora com o grande papel desempenhado pelas escolas e universidades para o desenvolvimento do continente europeu, demonstrando que o progresso só pode ser alcançado se as nações tiverem mão-de-obra capacitada e treinada. Adicionalmente, a inclusão social e a luta contra a pobreza também perpassa pela educação superior, por meio de iniciativas como o empreendedorismo social e os projetos de extensões universitárias, fazendo com que as universidades fiquem disponíveis para a sociedade (EUROPEAN COMMISSION, 2011).

As metas traçadas pela comissão européia representam uma importante ação para evitar que a crise se fortaleça no continente. Para cada uma delas, há participação da educação superior, que deverá receber mais financiamento nos próximos anos e se tornar uma das armas essenciais para superar as principais adversidades.

2.2.2.2 Os Estados Unidos e o importante papel das universidades mais inovadoras do mundo

Sendo considerada a principal potência da América do Norte e do mundo, os Estados Unidos alcançou esta posição por meio de uma série de fatores que em conjunto, promoveram este resultado. Entretanto, uma forte crise econômica que atingiu o país entre os anos de 2008 e 2011 e o crescimento econômico chinês fez com que a hegemonia dos americanos ficasse ameaçada (SAWAYA, 2009).

Antes de enfrentar essas adversidades, durante várias décadas, pesquisadores e empresários de todo o mundo buscavam compreender o que ocasionou o sucesso de locais como o Vale do Silício ou das renomadas universidades na região de Boston, que desenvolviam pesquisas revolucionárias que rapidamente eram comercializadas para os demais países do mundo. As respostas a estes questionamentos eram respondidas pelo avançado sistema educacional (sobretudo para a educação superior) e principalmente por possuir as melhores universidades do mundo: 1ª – Harvard University, 2ª – Massachusetts Institute of Technology (MIT), 3ª - Stanford University (WEBOMETRICS, 2015), que são as universidades que possuem o maior número de pesquisadores na indústria, uma prática recomendada pelo governo, visando promover a Hélice Tripla, ou *Triple Helix*, que é a cooperação entre universidade, empresa e governo (KRIMSKY *et al.*, 1991). Durante muitos anos, várias foram as nações que tentaram implantar a fórmula de sucesso do Vale do Silício, mas sem obter os mesmos resultados.

Independente de estar se recuperando de uma forte crise, o exemplo que os Estados Unidos transmitem para o mundo é que os investimentos em educação, sobretudo na

Educação Superior, foi um dos principais responsáveis pelos sucessos acumulados pelo país nas últimas décadas. No entanto, realizar apenas o investimento em educação não é capaz de trazer os retornos esperados. O investimento em pesquisa e desenvolvimento foi um dos fatores preponderantes para que os americanos alcançassem a hegemonia econômica. De forma a contribuir com os resultados da nação, as pesquisas realizadas sempre possuíram como foco atender a alguma necessidade observada e a comercialização dos resultados encontrados, perpassando pelas fases de invenção, transição e inovação (CLARYSSE *et al.*, 2005).

Com o objetivo de evitar o agravamento da crise mundial no país, mesmo já possuindo as universidades mais inovadoras do mundo, os Estados Unidos pretendem intensificar ainda mais o investimento na Educação Superior, visando impulsionar as inovações frente às economias emergentes:

O presidente americano, Barack Obama, clamou na terça-feira (18 de Janeiro de 2011) por um maior impulso à inovação nos Estados Unidos, em um mundo cada vez mais competitivo com potências emergentes como Índia e China, em seu discurso sobre o Estado da União perante o Congresso, no qual pediu unidade (UOL, 2011).

A preocupação dos Estados Unidos com o continente asiático é absolutamente relevante, haja vista que o crescimento de países como a China, Índia, Coreia do Sul, Taiwan, Cingapura, dentre outros, é uma realidade que deve ser enfrentada (SAWAYA, 2009) e um dos principais instrumentos para atender a esta necessidade é a Educação Superior.

2.2.2.3. O alto investimento em educação e os avanços da Ásia na geração de patentes

Nos últimos anos uma grande mudança tem sido observada no mundo. Com a forte crise que afeta o mercado global, grandes países da Europa e os Estados Unidos estão enfrentando períodos difíceis. Por outro lado, a Ásia passa a se destacar no mercado internacional. Esta novidade tem sido evidenciada em publicações de todo o mundo.

Um dos fatores que culminam para esse destaque é o fato de que a Ásia passa a enxergar um espaço que ultrapassa os limites da simples imitação das inovações já produzidas por outros países, principalmente em relação aos produtos eletrônicos. Devido às transformações do mercado global que atingiram fortemente a Europa e os Estados Unidos, a Ásia encontrou um espaço para crescer, algo que, mediante aos grandes investimentos na educação, passaram a resultar em indicadores positivos no que tange ao empreendedorismo e

a inovação, que passa a ser vista como uma das maiores fontes para o crescimento econômico (ERNST, 2005).

No início da década de 1980, o investimento dos países da Ásia na educação ainda era tímido (com exceção do Japão). Durante muitos anos, a preocupação se pautava apenas em copiar as inovações criadas por outras nações para comercializá-las de forma mais barata. Entretanto, diversos países que compõe este continente querem agora desenvolver inovações tecnológicas, efetuando grande investimento nas universidades e incentivando as pesquisas. A presença de grandes players como a Intel, Dell, Apple, Samsung dentre outras organizações, acabam por também ajudar nesse processo, sobretudo na transferência de conhecimento. Os países que mais têm se destacado neste novo fenômeno são a China, a Índia, Taiwan, Coréia do Sul e Cingapura (ERNST, 2005).

Ernst (2005) apresenta que o processo de inovação não deve ser medido de forma abstrata, é necessário que se avalie por um aspecto prático como o número de geração de patentes. Tendo esse indicador como base, é possível observar que pequenos países asiáticos passaram a figurar como os 10 primeiros criadores de patentes nos últimos anos. Detalhando os resultados, vale à pena observar o crescimento de Taiwan em 10 anos, que foi da 11ª para a 4ª posição no ranking dos países que mais produzem patentes. A Coréia do Sul é outro país que se destaca, pois em 1990 nem ao menos constava na lista dos 10 países mais inovadores, mas no ano de 1995 e no ano 2000 atinge a 8ª posição, eliminando a Holanda do ranking.

Quando se analisa a origem destas patentes por país, percebem-se informações relevantes. Na Coréia do Sul, apenas a empresa Samsung é responsável por mais de 6.000 patentes (mais de 50% do total produzido no país), o que demonstra a força e a importância da empresa para o desenvolvimento da nação. Na China, embora o país ainda não se destaque no volume total de patentes geradas, quando se analisa a origem de suas patentes, percebe-se que o país é o único a contar com uma universidade entre as três organizações que mais geram patentes na respectiva nação. A universidade que se destaca neste sentido é a *Tsinghua University* (清华大学) que, além disso, está classificada como a 3ª melhor universidade em um ranking envolvendo os países que compõe os BRICS, disponível no Webometrics (2015). Além da universidade citada, outras também merecem destaque, como a *Peking University* (北京大学), *Tianjin University* (天津大学), *Nan Kai University* (南开大学), *Beijing Polytechnic University* (北京工业大学), *Jilin University of Technology* (吉林大学) e a *South China University of Technology* (华南理工大学). Estes indicadores comprovam o

investimento da China na Educação superior e no desenvolvimento de pesquisas, algo que tem sido um diferencial da China para o resto do mundo (MAHMOOD; SINGH, 2003).

Este novo posicionamento econômico e inovador dos respectivos países é algo possível devido à atenção que se tem dado para o financiamento da Educação Superior, com um crescimento de investimento observado a cada ano. Os novos players da Ásia vêm demonstrando sua notabilidade em nível global, e é necessário que outros países que também estão em processo de desenvolvimento, como o Brasil, extraiam pontos positivos desses casos de sucesso.

2.2.2.4. O embate da inovação na América do Sul: cenário brasileiro

Como principal fonte que alimenta a geração de inovações nos países da América do Sul, as universidades passaram a debater a evolução do *Triple Helix*, que é a cooperação entre universidade, empresa e governo. Este tema passa a entrar em foco como uma das saídas para espantar a crise que assola diversos países ao redor do mundo, conforme já observado. Nesse cenário de incertezas, as universidades passam a ocupar um importante papel (ETZKOWITZ *et al.*, 2005).

Ao se analisar as pesquisas desenvolvidas no Brasil, pode-se identificar uma diferença entre os aspectos das pesquisas via iniciativa pública, que possuem um caráter mais social, e via iniciativa privada, que focam em aspectos mercadológicos. Essa situação gera um dificultador para a presença de pesquisadores da universidade dentro das indústrias, haja vista os diferentes interesses de pesquisa.

Para o avanço das pesquisas no país, além do necessário e fundamental investimento na educação superior, o incentivo financeiro, fiscal e também intelectual são fundamentais para que se alcance o sucesso. Este incentivo deve ser fornecido pelo governo, mediante as políticas públicas de apoio a pesquisa (ETZKOWITZ *et al.*, 2005). Dessa forma, as empresas que são geradas em incubadoras, têm muito mais chance de sucesso, por contarem de maneira intrínseca com estes importantes itens.

Entretanto, a injusta distribuição geográfica do terceiro grau no país também acompanha a distribuição das incubadoras. De todas as incubadoras existentes no Brasil, segundo Etzkowitz *et al.* (2005), mais de 80% se concentram no eixo sul-sudeste, que são as regiões economicamente mais desenvolvidas do país. O resultado deste indicador se dá por vários motivos e o principal deles é a forte presença da educação superior nestas regiões, conforme já apresentado na Tabela 2.

O crescimento das incubadoras se dá na cooperação entre o governo e as universidades e também do governo com as empresas, dessa forma, o governo trabalha como uma ponte neste processo, devendo estreitar os laços das universidades e das empresas, melhorar as condições das universidades e destinar um maior financiamento para tal. Além de tudo, o processo de incubação possui também um aspecto social, pois auxilia na geração de emprego, caso as empresas sejam de fato instituídas (ETZKOWITZ *et al.*, 2005), o que pode representar um importante instrumento para enfrentar a crise mundial.

O grande tema desta pesquisa perpassa por este assunto na medida em que as políticas públicas para educação superior devem buscar garantir o acesso e a permanência dos jovens na educação superior, mas também deve garantir o desenvolvimento de pesquisas que sejam relevantes para o cenário nacional, algo que irá impactar em diversos indicadores que auferem no progresso de um país. Para tanto, deve-se compreender em detalhes como se dá o financiamento para educação superior tanto no Brasil quanto nos demais países estudados: Canadá e China.

2.3 FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para Amaral (2011), é comum no estudo das políticas públicas a utilização de um percentual em relação ao PIB quando se busca compreender o volume dos recursos aplicados para melhorar um respectivo setor da sociedade. No que se refere à educação, esta premissa pode ser confirmada. Entretanto, a utilização deste indicador para avaliar as políticas públicas deve ser feita com muita prudência, haja vista que pode mascarar os reais resultados, sobretudo em estudos comparativos. O Quadro 5 apresenta o percentual do PIB aplicado na educação no ano de 2008 em 27 países selecionados:

Quadro 5 - Valores aplicados em educação como percentual do PIB em 2008 – países selecionados

País	% do PIB aplicado em educação	País	% do PIB/PPP* aplicado em educação
Iêmen	9,6	Dinamarca	8,3
Cuba	9,1	Noruega	7,2
Botswana	8,7	França	5,7
Bolívia	6,4	Portugal	5,5
África do Sul	5,4	Áustria	5,4
México	5,4	Estados Unidos	5,3
Paraguai	4	Canadá	5,2
Brasil	4	Japão	4,9
Argentina	3,8	Coréia do Sul	4,6

Índia	3,2	Alemanha	4,6
Indonésia	3,2	Austrália	4,5
Chile	3,2	Espanha	4,2
Uruguai	2,9	Rússia	3,8
China	1,9		

Fonte: Amaral (2011, p. 4).

Nota: *PIB/PPP significa “PIB por paridade de poder de compra (*Purchasing Power Parity*)”. O PIB/PPP considera dados relativos à inflação e custo de vida, e não apenas a conversão nominal do seu valor agregado em dólar corrente, segundo as taxas de câmbio do momento.

Analisando o dado puro e simples do percentual do PIB aplicado em Educação, o Iêmen deveria ser o país com o sistema educacional melhor financiado no mundo. Entretanto, este dado somente não pode responder a pergunta de qual país tem aplicado mais recursos para este setor. É necessário que se considere outras variáveis para que se tenha uma informação mais consistente a respeito dos investimentos. No que se refere à educação, é interessante considerar, além do valor do PIB do respectivo país, o tamanho do alunado a ser atendido por este investimento, algo que pode ser descoberto mediante a quantidade de pessoas que estão em idade educacional.

Para justificar esta premissa, Amaral (2011) exemplifica em sua pesquisa a consolidação dos referidos indicadores de dois países, Bolívia e Canadá. Uma vez que esta pesquisa de tese estuda em detalhes tanto o Canadá, quanto o Brasil e a China optaram-se em realizar a exemplificação proposta por Amaral (2011) tendo como referência países que não são abordados posteriormente nesta pesquisa, neste caso, Bolívia e Japão.

Analisando de maneira independente, a Bolívia, que aplicou 6,4% do seu PIB em Educação no ano de 2008, propiciou melhores condições de financiamento do setor para o respectivo país, na medida em que o Japão aplicou apenas 4,9% do PIB no mesmo ano, ficando desta forma, atrás da Bolívia. Porém, quando se consolida os três indicadores supracitados, a situação se inverte, conforme dados da Tabela 4:

Tabela 4 - Recursos financeiros aplicados no setor educacional, por pessoa em idade educacional (Bolívia e Japão), ano de 2008

País	% PIB aplicado em educação	PIB/PPP em US\$ bilhões (de 2009)	Total de recursos em educação (US\$ bilhões)	População em idade educacional	Valor aplicado por pessoa em idade educacional (US\$)
Bolívia	6,4	45	2,9	4.142.335	695,00
Japão	4,9	4.141	202,9	25.807.634	7.862,01

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Amaral (2011, p. 3 e p.5).

A Tabela 4 demonstra que, com os indicadores consolidados, o Japão aplicou US\$7.862,01 por habitante em idade educacional, já a Bolívia, apenas U\$695,00. Dessa forma, fica evidente que o Japão oferece melhores condições de financiamento para educação do que a Bolívia, aplicando um montante 11 vezes maior por pessoa (em idade educacional). Logo, mesmo que a Bolívia aplique um percentual maior do PIB, o seu PIB é 92 vezes menor do que o PIB japonês, que possui uma população em idade educacional seis vezes maior que a boliviana.

Corroborando com a conclusão anterior, mesmo que dois países possuam o mesmo valor total de PIB e apliquem o mesmo percentual em educação, o país que tiver menor população em idade educacional será o que estará aplicando maiores recursos no setor (AMARAL, 2011).

Logo, pode-se concluir que para analisar a importância que um país concede para a educação é necessária a consideração de pelo menos três indicadores: riqueza do país (valor do PIB); percentual aplicado em educação; e o número de pessoas que estão em idade educacional.

A Tabela 5 apresenta os três indicadores contemplando os países estudados nesta pesquisa, Brasil, Canadá e China:

Tabela 5 - Recursos financeiros aplicados no setor educacional em 2008, por pessoa em idade educacional (Brasil, Canadá e China)

País	% PIB aplicado em educação	PIB/PPP em US\$ bilhões (de 2009)	Total de recursos em educação (US\$ bilhões)	População em idade educacional	Valor aplicado por pessoa em idade educacional (US\$)
Brasil	4,0	2.024	80,96	84.400.000	959,24
Canadá	5,2	1.278	66,5	8.656.329	7.682,24
China	1,9	8.767	166,57	397.805.782	418,72

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Amaral (2011, p.4 e p.5).

De acordo com a Tabela 5, o Canadá é o país que aplica o maior percentual do PIB em educação superior e é o que possui o menor PIB entre os três. Quando se consolida os três indicadores, o valor aplicado por pessoa em idade educacional canadense é 8 vezes maior do que o brasileiro e 18 vezes maior do que o chinês, por ser o país com a menor população em idade educacional. Por outro lado, a China é o país de maior PIB (4,3 vezes maior que o do Brasil e 6,8 vezes maior que o do Canadá), mas possui uma população educacional imensamente maior que os outros países.

Finalmente, tal como apresentado em tópicos anteriores, ambos os países estão preocupados com o setor educacional e tem intensificado o investimento e a criação de políticas públicas visando atender as demandas da sociedade. Embora sejam países muito diferentes, conhecer a história da educação superior e as respectivas políticas públicas para o financiamento desta educação pode oferecer subsídios necessários para criação de novas políticas e/ou adaptação de políticas públicas existentes, não só no Brasil como também em outros países.

2.4. FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O financiamento público para educação superior no Brasil tem seu início com a vinda da Família Real ao país, sofrendo incrementos na medida em que alteravam os imperadores. A partir da proclamação da república e da criação das universidades federais, este financiamento passou a estar atrelado aos programas de governo, sofrendo grandes alterações a partir das promulgações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1996.

Com a promulgação da LDB/96 (Lei 9.394/96), veio o Plano Nacional da Educação (PNE), com uma série de medidas que deveriam ser implantadas para todo o âmbito da educação nacional durante 10 anos (2001-2010). Posteriormente, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com uma consolidação das políticas públicas do governo vigente na época (2002-2010) em um documento oficial.

Atualmente, o financiamento público para educação superior no Brasil ainda está atrelado a esta ótica, na medida em que o novo PNE (2014-2024) está em processo de implantação e a maioria dos recursos destinados pelo Poder Público são via políticas públicas anteriormente definidas. Para tanto, é necessário que se conheça a história da educação superior no Brasil e suas principais mudanças de marco legal, bem como as principais políticas e ações vigentes que pretendem destinar recursos públicos para financiar a educação superior no país.

2.4.1. Educação superior brasileira e suas principais mudanças de marco legal

Os primeiros indícios do financiamento público para a educação superior no Brasil têm como referência a colonização do país, com a chegada de Tomé de Souza no ano de 1549. Naquela oportunidade, os colonizadores começaram a se preocupar com a instrução aos

habitantes da terra até então inexplorada, fazendo com que os padres da Companhia de Jesus criassem uma escola primária em Salvador, se tornando posteriormente um colégio com ensino secundário e já com algumas matérias de cursos superiores, como por exemplo, ciências (abrangendo a física, metafísica, matemática, lógica e ética) e letras (LOUREIRO, 1986).

A criação do referido colégio foi um importante primeiro passo, mas, naquela época, as principais personalidades da cultura brasileira buscavam o estudo terciário no continente europeu, sobretudo nas cidades de Coimbra, em Portugal, e Paris e Montpellier na França. Os estabelecimentos de ensino puramente superior só foram de fato implantados com a vinda de Dom João VI e da família Real para o Brasil, com o objetivo de fornecer uma cultura semelhante para a corte que iria se instalar no país (TEIXEIRA, 1989). Loureiro (1986) complementa dizendo que, após a chegada da família real, em 1808, todas as escolas foram objetos de Cartas Régias, justificando suas criações, seus financiamentos e as instruções para iniciarem as atividades. Estas providências regenciais tinham como finalidade aumentar o nível cultural do país em todos os campos intelectuais.

Com o reinado de Dom Pedro I, complementando as providências regenciais de Dom João VI, fundou-se os primeiros cursos jurídicos em 11 de Agosto de 1827, entretanto, foi no reinado de Dom Pedro II, que começou a verdadeira evolução na educação superior brasileira. No que se refere à ciência, às letras e às artes, dos três imperadores que governaram o Brasil, Dom Pedro II foi o maior apreciador, motivado inclusive pela educação que havia recebido, o que fez com que ele buscasse aperfeiçoar tudo o que já havia sido criado até o momento. Durante seu governo, várias instituições de ensino superior foram criadas, com destaque para:

- a) 1875 – Escola de Minas de Ouro Preto;
- b) 1880 – Escola de Belas Artes da Bahia;
- c) 1887 – Escola Politécnica da Bahia.

Em 1889, quando Dom Pedro II decidiu por proclamar a república, o país já contava com escolas de Direito em São Paulo e Olinda, de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, e de Minas e Farmácia em Ouro Preto (LOUREIRO, 1986). A partir de então, a república prosseguiu na ampliação da educação superior no país, criando entre os anos de 1891 a 1937 trinta e um estabelecimentos de ensino superior, com destaque para Medicina, Direito e Engenharia que representavam dois terços do total (TEIXEIRA, 1989). Neste período, vale à pena destacar a união das escolas de Medicina e de Engenharia do Rio de Janeiro a uma escola particular de direito que fundou, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, sendo considerada a primeira universidade brasileira. Posteriormente, em 1927, é fundada a

Universidade de Minas Gerais. Porém, foi nos anos de 1934 e 1935 que surgem dois grandes projetos de universidade, a Universidade de São Paulo (estadual) e a Universidade do Distrito Federal (extinta em 1939). A partir de então, a Universidade de São Paulo serve de base para uma reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, na busca de um modelo padrão de universidade para o país.

A partir de 1940, com um padrão parcialmente definido, os investimentos aumentam e a expansão da educação superior se dá de maneira acelerada, ocasionando a necessidade de um amparo legal, com isso, entre os anos de 1948 e 1961, é discutida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo implantada em 20 de Dezembro de 1961 (SILVA, 1991), atribuindo ao Conselho Federal de Educação decidir sobre o funcionamento de instituições isoladas de ensino superior, independente da dependência administrativa (pública ou privada). Adicionalmente, as instituições de ensino superior passaram a gozar de uma autonomia didática, administrativa e financeira (subordinada ao Conselho Universitário), algo até então inexistente (TEIXEIRA, 1989). No que se refere aos financiamentos, a autonomia financeira ficou assim definida:

A autonomia financeira consiste na faculdade de:

- a) administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;
- b) aceitar subvenções, doações, heranças e legados;
- c) organizar e executar o orçamento total de sua receita e despesas, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais. (Lei Nº 4.024/61 de 20 de Dezembro de 1961, Art. 80)¹⁴.

Entre 1962 e 1968, várias foram as alterações, leis e decretos visando adequar a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 para as necessidades da população (LOUREIRO, 1986; CANUTO, 1987; TEIXEIRA, 1989; GERMANO, 1993; SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). De todas as alterações, vale à pena destacar a alteração da lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968 (lei que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior), que promove uma ampliação da participação da iniciativa privada na educação superior. Canuto (1987) observa que entre os anos de 1968 (alteração da lei) e 1970, a reforma conseguiu dobrar o número de instituições de ensino superior no Brasil, entretanto, acabou por facilitar a entrada das instituições de ensino superior privada e esta expansão aconteceu de forma indiscriminada, tal como demonstrado na Tabela 3, anteriormente apresentada. No final da

¹⁴ Entretanto, vale a pena ressaltar que uma das maiores conquistas das universidades públicas brasileiras em relação à autonomia universitária se dá em sua inserção na Constituição federal de 1988, em que ela é garantida em seu artigo 207, que estabelece que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988, p.138) Com essa iniciativa, a autonomia deixa de ser apenas uma norma legal, não podendo ser alterada por meio da via legislativa ordinária o que lhe dá maior solidez.

década de 70, como tentativa de frear o crescimento puramente quantitativo, o governo deixa de autorizar novas instituições no país até a promulgação da nova LDB, em 1996.

A LDB de 96 (Lei 9.394) foi uma mudança de marco legal que transformou profundamente o setor de ensino superior, definindo expressivas mudanças para a educação superior pública e privada. Delimitando-se a variável do financiamento, a referida Lei assegurou uma autonomia até inédita para as universidades públicas, que poderiam a partir de então:

- a) desenvolver e aplicar seu próprio orçamento;
- b) reavaliar as operações de crédito;
- c) receber doações, heranças, legados;
- d) obter cooperação financeira de parcerias público-privadas.

Isto fez com que se tornasse legítima a busca por outras fontes de financiamento, sem se isentar da responsabilidade da distribuição de recursos para as instituições. Além do mais, caberia a União assegurar a cada ano, em seu Orçamento Geral, os recursos necessários para manter as instituições de ensino superior vinculadas ao Estado (BRASIL, 1996).

Para as instituições privadas, a LBD/96 instituiu e suportou as chamadas “universidades de ensino”, facilitando e permitindo a criação de instituições de ensino com fins lucrativos. A partir desta medida, vários empreendedores passaram a investir no setor com a expectativa de resultados financeiros satisfatórios. Em poucos anos, as instituições privadas de ensino superior passaram a ser responsáveis por mais de dois terços das vagas disponíveis (AMARAL, 2003).

Como uma de suas principais ações, a LBD/96, com os artigos 9º e 87º, estabeleceu que a União encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em concordância com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. Dessa forma, em 9 de janeiro de 2001, foi aprovada a lei nº. 10.172, que constitui o PNE, assentado sobre três ideias chaves:

1. a educação como direito de todos;
2. a educação como fator de desenvolvimento social;
3. a educação como instrumento de combate a pobreza e de inclusão social.

Delimitando-se a educação superior, suas principais premissas foram:

- a) fornecer, até o final da década, a oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens matriculados entre 18 e 24 anos;
- b) ampliar a oferta do ensino público de modo a assegurar uma proporção de pelo menos 40% do total das vagas;

- c) estabelecer um amplo sistema de educação à distância;
- d) estabelecer um sistema de credenciamento das instituições, garantindo assim, qualidade;
- e) diversificar a oferta de ensino, investindo em cursos noturnos, modulares e sequenciais (BRASIL, 2001).

No que se refere ao financiamento da educação, o PNE foi duramente criticado, pois sofreu nove vetos todos ligados a disponibilização de recursos, que era à base de sustentação do plano. Sem os recursos necessários seria muito difícil cumprir as metas presentes no plano. Inicialmente, o intuito era fornecer 10% do PIB para a educação, posteriormente o valor ansiado foi reduzido para 7% e mesmo assim não foi aprovado (na década de 90 o valor era abaixo dos 4%). Alguns autores defenderam que, sem o aporte financeiro necessário, o PNE passou a figurar como uma simples carta de intenções resultando no cumprimento de apenas 33% de suas metas previamente estabelecidas (SAVIANI, 2007; SAVIANI, 2010).

O novo PNE, contemplando os anos de 2014-2024 já deveria estar em vigência, entretanto, os dois anos anteriores ao estabelecimento do plano foram de discussões, debates e emendas. Dentre as novas metas, vale à pena destacar a meta de elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2011).

Durante a vigência do primeiro PNE (2001-2010), no ano de 2007, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistia em um programa de metas reunido as ações do ministério. O PDE foi apresentado como um plano executivo e seus programas foram classificados em quatro pilares: alfabetização, educação básica, educação profissional e educação superior (BRASIL 2007). Delimitando-se para educação superior, o PDE possuía cinco princípios que o complementavam:

- a) expansão das vagas;
- b) garantia de qualidade;
- c) promoção da inclusão social pela educação;
- d) distribuição territorial da educação superior;
- e) desenvolvimento econômico e social.

Após definir estas premissas, criando novas políticas públicas e utilizando de políticas públicas que já existiam, o PDE as uniu, buscando financiar e atender a demanda de expansão. De maneira geral, a consolidação de todas as políticas públicas (criadas e já existentes) culminou em: criação de quatorze novas universidades públicas e expansão de

novos campi em universidades públicas existentes (política pública Reuni); ampliação do Prouni, atuando junto do Fies; criação de centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets); incremento da educação superior à distância por meio da UaB, com a criação de pólos de apoio presencial espalhados por todo país (BRASIL, 2010b), políticas públicas que são analisadas com maiores detalhes nas próximas seções.

Finalmente, o Quadro 6 apresenta a síntese da evolução da educação superior brasileira e suas principais alterações de marco legal:

Quadro 6 - Evolução da educação superior no Brasil e as principais alterações de marco-legal

Forma de Governo	Governante	Ano	Ações
Monarquia	Dom João VI	1808	- Escolas foram objetos de Cartas Régias, justificando suas criações e as instruções para o seu funcionamento. - Objetivou elevar o nível cultural do país em todos os campos intelectuais.
	Dom Pedro I	1827	Fundação dos Cursos Jurídicos.
	Dom Pedro II	1875	Escola de Minas de Ouro Preto
		1880	Escola de Belas Artes da Bahia
		1887	Escola Politécnica da Bahia
1889	Escola de Direito de São Paulo Escola de Direito de Olinda Escola de Medicina da Bahia Escola de Medicina do Rio de Janeiro Escola de Farmácia de Ouro Preto		
Primeira República brasileira	15 Governantes no Período, de: Deodoro da Fonseca (1889-1891) à Getúlio Vargas (1937-1945)	1889 à 1937	31 estabelecimentos de ensino superior, dentre os quais Direito, Engenharia e Medicina representavam 2/3 do total.
	Epitácio Pessoa (presidente)	1920	Universidade do Rio de Janeiro
	Washington Luís (presidente)	1927	Universidade de Minas Gerais
	Armando de Sales Oliveira (governador – SP)	1934	Universidade de São Paulo (estadual)
	Getúlio Vargas (presidente)	1935	Universidade do Distrito Federal (logo extinta)
		1937	Universidade de São Paulo (estadual) e Universidade do Rio de Janeiro (federal) são então reestruturadas no modelo da Universidade de São Paulo, representando um esforço para se consolidar um padrão universitário.
João Goulart (presidente)	1961	Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61) (Lei Nº 4.024)	
Regime Militar	Costa e Silva (presidente)	1968	Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968 (lei que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior), que promove uma ampliação da participação da iniciativa privada na educação superior.
Nova República	Fernando Henrique Cardoso (presidente)	1996	Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) (Lei 9.394)

		2001	Lançamento do Plano Nacional da Educação (PNE – 2001-2010)
	Luis Inácio Lula da Silva (presidente)	2007	Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
	Dilma Rousseff (presidente)	2011	Debate para aprovação e lançamento do novo PNE (2014-2024).

Fonte: Costa (2010, p. 45-46), adaptado e atualizado pelo autor com dados da seção “2.4.1” do presente trabalho. Nota: Embora várias outras alterações aconteceram dentro do período referenciado (1808 à 2011), o quadro representa uma síntese do conteúdo apresentado na seção 2.4.1 do presente trabalho.

A próxima seção descreve as principais políticas públicas vigentes, bem como o financiamento aplicado a elas nos últimos anos.

2.4.2 Principais Políticas e Ações

O Financiamento Público proveniente do Governo Federal tem sido considerado o grande responsável pelo recente fenômeno de expansão da educação superior no país nas iniciativas pública, privada, à distância e tecnológica. O referido financiamento tem sido aplicado em diversas políticas públicas com o objetivo de promover a expansão nas modalidades supracitadas. Para a iniciativa pública, os investimentos são realizados via Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni; para a iniciativa privada, os recursos são aplicados nos programas Fies e Prouni; no que se refere ao ensino à distância, o programa Uab tem sido o responsável pelo recebimento e aplicação dos recursos. Finalmente, para a educação tecnológica, os recursos são aplicados nos novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets).

2.4.2.1 Educação superior pública: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni

Lançado em 24 de abril de 2007, como uma ação integrante do PDE, o Reuni visa demonstrar o papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país, seus principais objetivos eram o aumento das vagas e a redução das taxas de evasão, com foco nos cursos presenciais de graduação. Para alcançar o objetivo planejado, o Reuni se amparou em seis importantes diretrizes:

- a) redução da taxa de evasão, tendo como proposta aumentar a ocupação das vagas ociosas, e também das vagas de novos ingressos no período noturno;
- b) aumento da mobilidade estudantil;
- c) revisão de toda estrutura acadêmica;

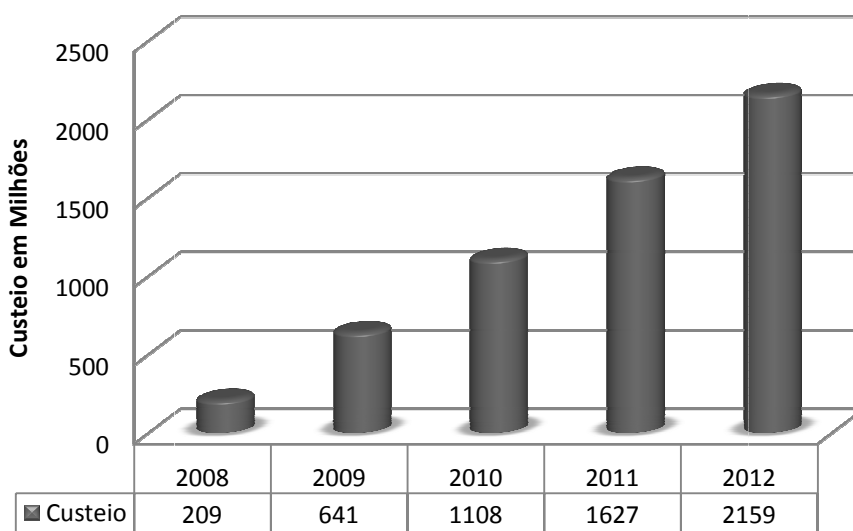
- d) variação das modalidades de graduação;
- e) ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil;
- f) trabalho conjunto por todos os níveis da educação terciária, com a Graduação junto da Pós-Graduação, e também entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2007b).

Com duração de 5 anos (2007-2012) o Reuni tinha em seu planejamento a distribuição de mais de 2 bilhões de reais entre as universidades federais, mas para receber estes recursos, as universidades deveriam melhorar em vários aspectos, sobretudo nos recursos humanos, estrutura física e qualidade dos cursos de graduação ofertados. Para tanto, as seguintes metas deveriam ser atendidas:

- a) aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação;
- b) correspondência de 18 alunos para cada professor nas salas de aula;
- c) alcançar uma taxa de conclusão média de 90% na graduação presencial (MEC, 2013a).

O Gráfico 2 apresenta o custeio do Reuni em milhões de reais segundo o governo federal brasileiro:

Gráfico 2 - REUNI: Custeio em milhões de reais.



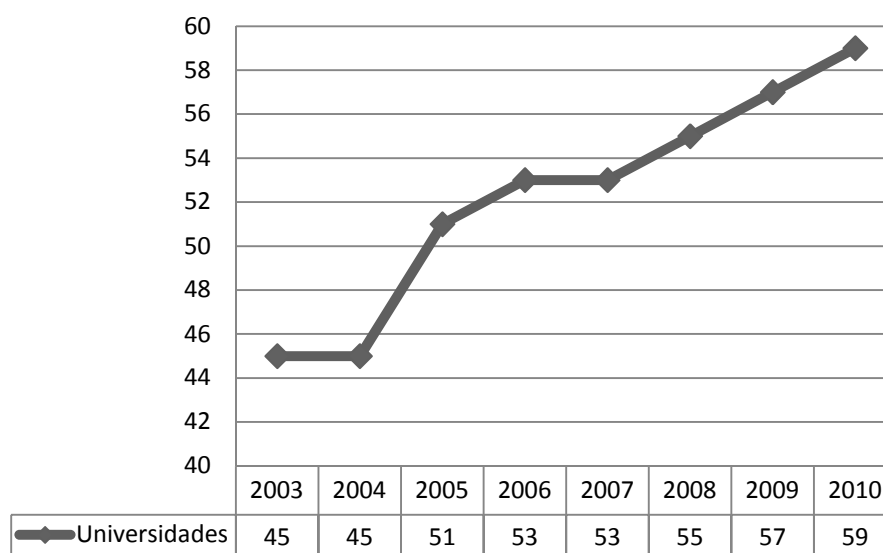
Fonte: MEC (2013a).

Visando conseguir um efetivo retorno dentro de tudo que foi investido, o governo federal brasileiro buscou aumentar o número de cursos de graduação presencial nas universidades públicas para 3.601 e o número de vagas para 227.260. Para os cursos noturnos,

a intenção era a de ampliá-los para 1.299 cursos e as vagas para 79.215. Para os cursos de licenciatura, como uma preocupação eminente com a educação básica, a intenção era a de aumentá-los para 1.299 cursos e as vagas para 79.215. Embora ainda não esteja disponível um relatório de consolidação do programa, o relatório de 1º ano demonstrou que havia uma propensão para o cumprimento das referidas metas (MEC, 2009; MEC, 2013a).

Para se alcançar as metas traçadas, foram necessárias a ampliação do número das universidades federais e a interiorização das universidades federais existentes, por meio da criação de novos campi. Esta iniciativa visava aumentar o número de municípios atendidos pelas universidades federais, pretendendo-se aumentar de 114 para 237 até o final de 2011. Para tanto, foram criadas 14 novas universidades (GRÁFICO 3):

Gráfico 3 - Expansão das Universidades Federais: 2002 à 2010.



Fonte: MEC (2013a)

As novas universidades federais criadas foram:

- Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF);
- Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA);
- Universidade Federal do ABC (UFABC);
- Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM);
- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);
- Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM);
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- Universidade Federal do Pampa (Unipampa);

- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);
- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA);
- Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS);
- Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA);
- Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA);
- Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) (MEC, 2013a).

De forma a prosseguir a expansão, sobretudo na região do nordeste, mais 4 universidades foram criadas entre 2011 e 2014, são elas:

- Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB);
- Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB);
- Universidade Federal do Cariri (UFCA);
- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

As maiores críticas a esta política pública se diz respeito à preocupação com a ampliação apenas quantitativa, esquecendo-se do lado qualitativo que norteia as universidades federais (LIMA,; AZEVEDO; CATANI; 2008; LÉDA; MANCEBO, 2009; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007; e PAULA, 2009). Por outro lado, outros autores defendem que o programa representa um primeiro passo para uma educação superior pública e de qualidade no Brasil (ARMIJOS PALÁCIOS, 2007; e UNE, 2008). Finalmente, alguns gestores públicos e dirigentes universitários defendem a necessidade da ampliação do programa, sugerindo inclusive a criação do Reuni 2 (COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013).

2.4.2.2 Educação superior privada: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni)

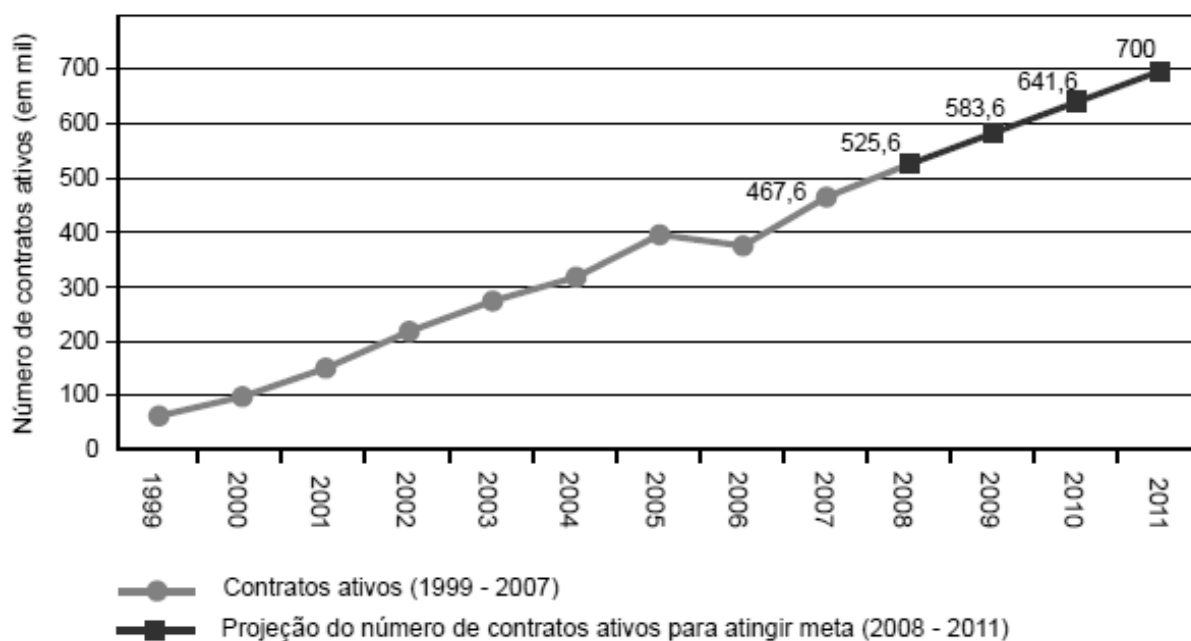
O Fies foi criado pela Medida Provisória (MP) nº 1.827, de 27 de Maio de 1999, com o objetivo de financiar a graduação de estudantes desfavorecidos economicamente em instituições privadas. Em 12 de Julho de 2001, a respectiva MP foi convertida na Lei nº 10.260, e em 14 de Janeiro de 2001, alterada por meio de uma nova lei (nº 12.202), que propôs mudanças, como permitir aos profissionais do magistério público e aos médicos dos programas de saúde da família o abatimento do saldo devedor, bem como a utilização de débitos com o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) como crédito do Fies pelas instituições de ensino, entre outras provisões (BRASIL, 2010).

De 1999 até então, o Fies já concedeu o referido financiamento a mais de 560 mil estudantes, e já aplicou cerca de R\$6 bilhões em recursos (em contratações e renovações do financiamento). Com a promulgação da nova lei, o Fies passou a ser solicitado pelos estudantes durante todo ano (antes era apenas em um período específico), teve uma queda nos juros, de 9% para 3,4% ao ano e também passou a ter como seu principal agente financiador o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para obter o referido financiamento, os estudantes devem primeiro ser aprovados em entrevista pela Comissão Permanente de Seleção e Acompanhamento e devem se apresentar na Caixa Econômica Federal, junto de um fiador e o cônjuge do fiador (os alunos que não possuem fiador, podem utilizar do recurso “Fiador Solidário”, que consiste na apresentação de 3 a 5 estudantes da própria instituição de ensino que desejam obter o auxílio) e devem assinar um Contrato de Abertura de Crédito. Este financiamento tem um prazo estipulado até a conclusão do curso com um prazo de carência para amortização de 18 meses após a conclusão do curso (CAIXA, 2013).

No que se refere à aderência de instituições em relação ao programa, dados do último relatório disponibilizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) demonstram que no ano de 2007, 1.459 instituições de ensino aderiram ao programa e 467,6 mil contratos de financiamento estavam ativos. A meta era alcançar cerca de 700 mil contratos ao final de 2011 conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Evolução no número de contratos ativos do FIES 1999 a 2007, e projeção para o período 2008 a 2011



Fonte: BRASIL (2009, p.35), dados cumulativos.

Para que se consiga atingir as proposições acima, o governo federal destinou mais de R\$4,5 bilhões ao FIES, segundo o relatório de Gestão do ano de 2008 e dos últimos dados disponibilizados pelo Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2009).

Enquanto alguns autores, como Carvalho (2006) criticam a respectiva política pública, dizendo que mesmo que se abaixe a taxa de juros, o valor cobrado ainda está além das possibilidades do estudante carente, que, em sua grande maioria, não consegue ter um retorno satisfatório depois de formado para iniciar a amortização dos valores financiados, outros autores acreditam que o Fies é outra iniciativa para aumentar as opções dos estudantes brasileiros que possuem o interesse e a necessidade de cursar o ensino superior (DUARTE, 2004; ANDRÉS, 2008; e CAMPISTA *et al.*, 2009). De qualquer forma, para se estudar na iniciativa privada, nota-se uma preferência do alunado pelo Prouni (que surge em 2005), escolha que é considerada normal, visto que o aluno participante do Prouni não precisa fazer nenhum ressarcimento ao governo no futuro (BRASIL, 2009).

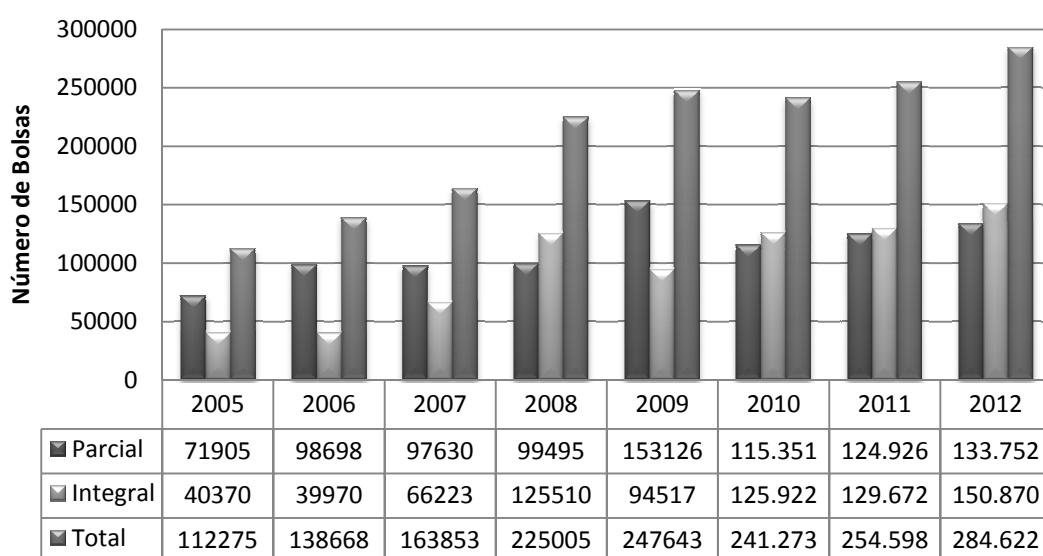
O Prouni foi criado pela MP nº213/2004, convertido na Lei nº 11.096 em 13 de Janeiro de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.493/2005, e tem como objetivo final a concessão de bolsas de 100%, 50% e 25% aos estudantes de graduação em instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos. Os estudantes são pré-selecionados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo perfil socioeconômico, calculado pela renda per capita da família, que não pode exceder um salário mínimo e meio para bolsas integrais e até três salários mínimos para bolsas parciais. Podem concorrer as bolsas de estudo: estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em uma escola da rede pública, ou em instituições privadas (com bolsa de 100%); estudante portador de deficiência; e professores da rede pública de ensino (para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia), precisando, em qualquer um dos casos, manter um aproveitamento de pelo menos 75% dos pontos distribuídos para conseguir manter a bolsa (MEC, 2013b).

Para aderir ao Prouni, às instituições privadas de ensino superior (com ou sem fins lucrativos) devem assinar um termo de adesão (prazo de 10 anos) dizendo que concordam em oferecer no mínimo uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes ou uma bolsa parcial para cada 22 estudantes, desde que forneça bolsas parciais complementares para que a soma dos benefícios alcance 8,5% da receita anual dos períodos letivos que já possuem bolsista Prouni. A contrapartida do governo federal é a isenção, durante os 10 anos, dos respectivos impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o

Lucro Líquido (CSSL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (BRASIL, 2005).

Segundo Andrés (2008), embora tenha pontos a melhorar, o indicativo de sucesso do programa já pode ser observado em seu primeiro ano de funcionamento, em que houve a adesão de 60% das instituições de ensino superior privadas. O número de bolsas concedidas também passa a ser considerado um dado relevante, já que desde sua criação, o Prouni ofertou mais de 1,7 milhões de bolsas de estudo parciais e integrais, conforme Gráfico 5:

Gráfico 5 - Prouni: Bolsas ofertadas por ano (2005-2012)



Fonte: MEC (2013b).

Tal como os outros programas, o Prouni também tem recebido algumas críticas, a principal delas em relação à qualidade da educação superior entregue aos alunos contemplados com as bolsas de estudo, uma vez que boa parte das instituições de ensino superior privadas é de qualidade duvidosa (CORBUCCI, 2004; CARVALHO; LOPREATO, 2005; CARVALHO, 2006; e CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). Entretanto, Andrés (2008) defende que, por mais que o programa ainda precise de algumas adequações, é inegável o importante passo que ele representa para a democratização da educação superior no país, principalmente quando se analisa que apenas o Prouni criou 112.275 vagas no ano de 2005, quase a totalidade do que foi oferecido em toda rede federal na mesma data (em torno de 133 mil vagas), aumentando o acesso em 84,4% naquela ocasião.

2.4.2.3 Educação superior à distância: Universidade aberta do Brasil (Uab)

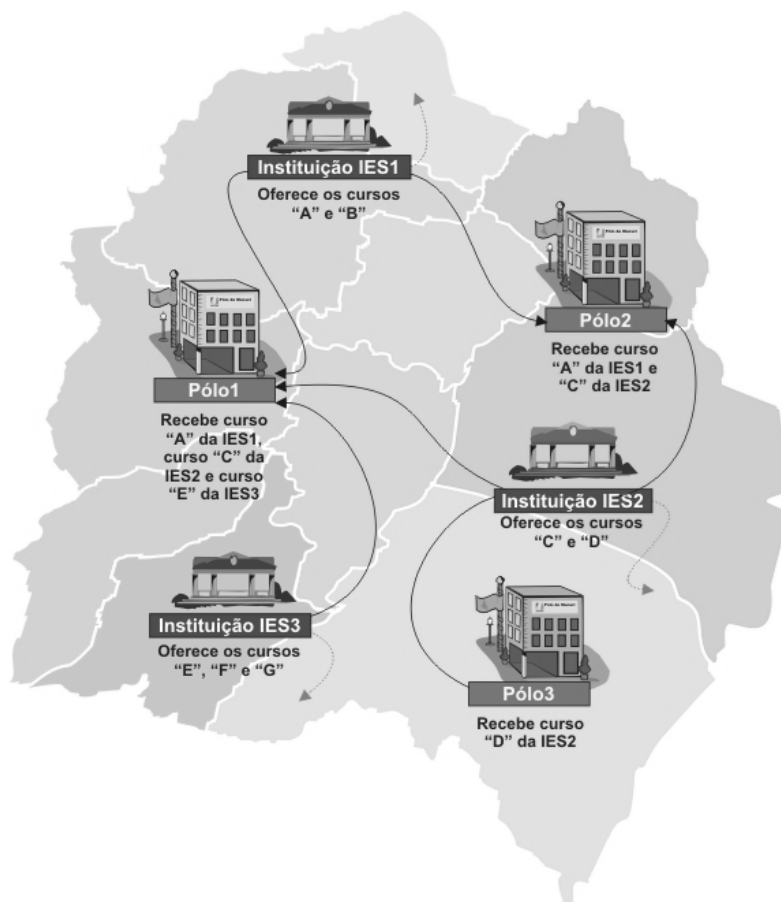
Para Segenreich (2009), pode-se dizer que a Uab começa seu processo de formação ainda em Agosto de 2005, com um curso piloto de Administração que é desenvolvido à distância para capacitar entidades patrocinadoras do projeto: Banco do Brasil e Caixa, detentoras de 80% das vagas, as 20% restantes foram alocadas para a comunidade. O projeto teve um sucesso tão grande que em sua conclusão já contava com 18 universidades federais participantes e um total de 10 mil vagas.

Com um apoio muito forte do decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005 (que regulamenta a educação à distância), em 8 de Junho de 2006, por meio do decreto nº5.800, que a Uab foi instituída, voltada para o desenvolvimento da educação superior à distância e com a missão de interiorizar a oferta de cursos e programas da educação terciária no Brasil. Sete objetivos devem nortear o papel da Uab:

- a) oferecer cursos de licenciatura para professores da educação básica;
- b) oferecer capacitação superior para gestores e funcionários da educação básica;
- c) oferecer cursos superiores nas diversas áreas de conhecimento;
- d) ampliar o acesso para a educação superior pública;
- e) democratizar geograficamente a oferta do ensino superior;
- f) instituir na modalidade à distância um amplo sistema educacional superior;
- g) financiar o desenvolvimento do Ensino a Distância no Brasil (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2006).

A estrutura da Uab é formada por um sistema integrado constituído por universidades públicas que visa oferecer cursos de nível superior para uma porcentagem da população que não possui condições de cursá-los presencialmente, ou porque não existe em sua região, ou por dificuldades financeiras. Outra frente da Uab é promover a integração entre os três níveis governamentais, Federal, Estadual e Municipal, com as universidades públicas federais, conforme Figura 4:

Figura 4 - Estrutura de Funcionamento da Universidade Aberta do Brasil



Fonte: MEC (2013c).

Dentro da perspectiva apresentada, o Sistema Uab, coordenado pela Capes, é responsável por financiar ações que assegurem um bom funcionamento dos cursos oferecidos, a produção e distribuição de material didático, aquisição de tecnologias da informação e comunicações para interação de professores e alunos e de laboratórios pedagógicos; investimento na infra-estrutura dos núcleos de EaD das instituições participantes; capacitação de profissionais; e acompanhamento dos pólos (BRASIL, 2006).

Segundo o MEC (2013c), no ano de 2009, a Uab possuía 88 instituições participantes, dentre universidades federais e Ifets. Entre 2007 e 2009 foram aprovados e implementados 557 pólos de apoio presencial, resultando na criação de 187.154 vagas. Em Agosto de 2009 foram selecionados mais 163 novos pólos para atender a demanda nacional, chegando ao total de 720 pólos.

Os críticos da Uab ressaltam o fato da formação de massa, o que pode representar uma perda de qualidade aos egressos, principalmente porque o objetivo é preparar os professores da educação básica. O receio é o de retroalimentar uma educação básica já deficiente com profissionais que não receberam a educação superior adequada (ZUIN, 2006;

COSTA, 2007; FREITAS, 2007; SEGENREICH, 2009; e COELHO, 2009). Por sua vez, os apoiadores do programa apresentam que ele representa uma forma ímpar de democratização e de se levar a educação superior em locais até então inimagináveis, e que a média de um tutor a cada 25 alunos atende perfeitamente a qualidade esperada (DOURADO, 2008; LEMGRUBER, 2008; MAIA; DANTAS; SCHNEIDER, 2009).

2.4.2.4. Educação tecnológica: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet)

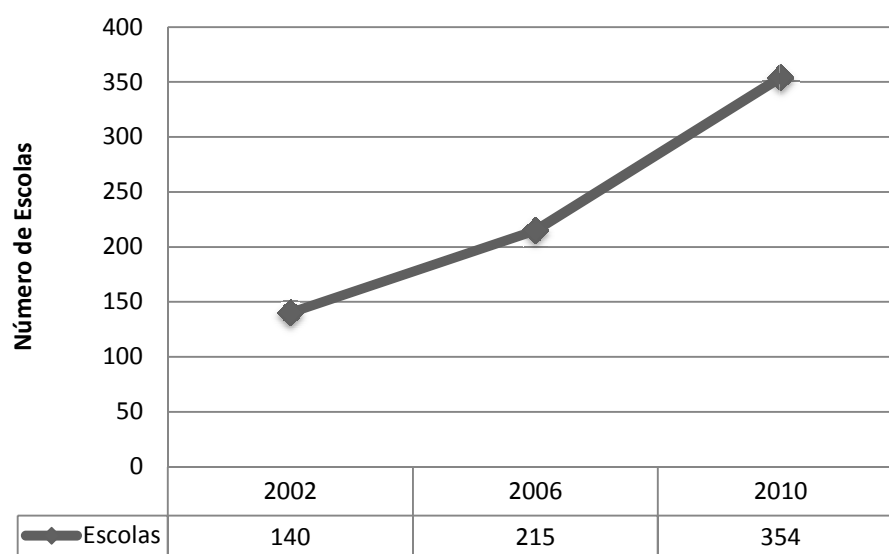
O Ensino técnico no Brasil data de 1909, quando foram criadas as primeiras escolas de aprendizes artífices. Posteriormente, várias foram às alterações na modalidade, com destaque para a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a partir de 1978. Entretanto, foi em 24 de Abril de 2007 que foi instituído o Decreto nº 6.095, em que o objetivo era estabelecer diretrizes para integrar as instituições federais de educação tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentro de um escopo chamado de Rede Federal de Educação Tecnológica. Segundo o respectivo decreto, cada instituto que aderisse a mudança proposta seria considerado um instituto de educação básica, profissional e superior, dividido em vários campi, ofertando educação profissional e tecnológica em variadas modalidades.

No que se refere à educação terciária, os institutos deveriam oferecer: cursos de graduação (bacharelados e tecnológicos); cursos de pós-graduação *lato-sensu*; programas de pós-graduação *stricto-sensu* (preferencialmente com um aspecto profissional); cursos de licenciatura (BRASIL, 2007c).

Com a promulgação do primeiro decreto, vários institutos federais de educação tecnológica foram reordenados em Ifets, o que fez com que se instituisse em 29 de Dezembro de 2008 a Lei nº 11.892, que tinha como objetivo criar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelas seguintes instituições: i) Ifets; ii) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); iii) Cefets; iv) Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais. Dessa forma, os institutos federais passaram a ser equiparados com as Universidades Federais (BRASIL, 2008).

A partir da reordenação, se observou uma ampliação inédita no segmento, partindo das 140 escolas já existentes, para 354 escolas técnicas ao final de 2010, com um investimento na ordem de R\$1,1 bilhão de reais, conforme o Gráfico 6. A previsão é a entrega de mais 208 novas escolas até o final de 2014, totalizando em 562 unidades que gerarão 600 mil vagas (MEC, 2013d).

Gráfico 6 - Expansão da Rede Federal



Fonte: MEC (2013d)

Os 38 Ifets que deram origem a esta reordenação nasceram da junção de:

- 31 Cefets,
- 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds)
- 39 escolas agro-técnicas;
- 7 escolas técnicas federais;
- 8 escolas ligadas as universidades federais.

Além deles, estão presentes na Rede Federal:

- 2 Cefets (Rio de Janeiro e Minas Gerais);
- 25 escolas ligadas às universidades federais;
- UTFPR

A Figura 5 apresenta esta distribuição:

Figura 5 - Distribuição da Educação Tecnológica no Brasil



Fonte: MEC (2013d)

Finalmente, observam-se alguns questionamentos a respeito da obrigatoriedade dos institutos federais oferecerem cursos de licenciatura (no mínimo 20%), o que, para alguns autores é negativo (MOURA, 2005) e para outros é positivo (FRANCO; PIRES, 2009). Outro ponto debatido é em relação à velocidade da reordenação, que pode ter sido realizada sem muito planejamento por parte do governo (XAVIER NETO, 2008). De qualquer forma, a iniciativa pode ser vista como mais um passo na expansão e no oferecimento de uma educação superior democratizada no país (SILVA JUNIOR, 2009).

2.5. FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CANADÁ

As origens dos recursos e procedimentos, que são as estratégias de financiamento, refletem no funcionamento das instituições de ensino superior em todo o mundo. Para que se

tenha uma autonomia acadêmica, deve-se também buscar uma autonomia financeira, uma vez que a busca pelo saber e a qualidade do ensino não deve ser influenciada com base em restrições financeiras, ou redirecionada apenas por demandas governamentais e mercadológicas. Para atender a esta condição, é importante não haver dependência de apenas uma fonte de recursos, diversificando as fontes de financiamento. Outro importante fator é a flexibilidade orçamentária, podendo-se alocar os recursos em diferentes atividades e projetos, dentro das necessidades de cada uma das instituições (ALBUQUERQUE; MELO; SAURIN, 2007).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (em francês *Organisation de coopération et de développement économiques*, OCDE) utiliza dados sobre o alcance educacional de uma nação para traçar indicadores em relação ao seu desenvolvimento social e econômico, buscando compreender um perfil de investimento em capital humano. A organização acredita que o fracasso ou o sucesso de qualquer país dependerá, nas próximas décadas, do fator crescimento, que está diretamente relacionada aos investimentos em educação. Dessa forma, uma maneira de verificar a eficiência de uma sociedade é por meio da proporção de jovens com nível de instrução elevado, o que implica em aplicação de recursos para educação superior (FEDALTO, 2001).

No Canadá, a educação pública totalmente gratuita está disponível a toda população (canadense), até o final do ensino médio (respeitando-se um limite máximo de idade, que é definido por província ou território). Dessa forma, o financiamento destinado pelo governo abrange a maioria dos custos relacionados ao ensino fundamental e médio, entretanto, as famílias precisam assumir os gastos referentes às atividades dos filhos nas escolas, como aquisição de suprimentos, entre outros. Na medida em que os alunos alcançam o ensino superior (tratado no país como “pós-secundário”) os custos aumentam de maneira considerável. Ainda que as instituições de ensino superior recebam um satisfatório financiamento do governo, as taxas de matrículas dos alunos, chamadas de *tuition fees* são uma das principais fontes do considerado “financiamento privado”. Além das taxas de matrícula, os alunos ainda enfrentam outros custos adicionais referentes às atividades e ao dia-a-dia acadêmico nas instituições de ensino superior (STATISTICS CANADA, 2011). Para Sguissardi (2003), os gastos do governo canadense com educação podem ser divididos, de forma geral, em: Educação superior (20%), Educação fundamental e média (62%), Educação técnica (10%) e Colégios comunitários (8%).

Embora existam algumas críticas em relação ao percentual governamental destinado para a Educação Superior (ROBERTSON, 2003) o Canadá situa-se entre os países mais

desenvolvidos do mundo, principalmente no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em que foi o 1º colocado no ano de 1998. O modelo educacional do país está sustentado por excelentes indicadores que garantiram esta posição na época:

- a) 62% de pessoas na faixa etária adequada matriculadas no ensino superior;
- b) 53% de sua população economicamente ativa portadora de diploma universitário (SGUISSARDI, 2003).

Tal como já descrito, o sistema de educação superior é essencialmente público, mas é descentralizado quanto a sua manutenção. A responsabilidade pela manutenção da educação superior é dividida entre as províncias (TRILOKEKAR; GLEN, 2007). Como uma média geral, pode-se definir o repasse do governo federal em torno de 60%, dos municípios das respectivas instituições, cerca de 15%, e das taxas de matrículas e outras fontes privadas, cerca de 25% do montante. Porém, a instância federal acaba por influenciar todos os atores do ponto de vista de legislação e controle (SGUISSARDI, 2003). Albuquerque, Melo e Saurin (2007) apresentaram a divisão dos recursos aplicados nas instituições de ensino superior no Canadá, complementando que além do montante recebido pelo governo e pelas taxas escolares, devem ser contabilizadas outras fontes, como contratos de pesquisa, prestação de serviços, doações recebidas e dentre outras rendas, conforme Tabela 6:

Tabela 6 - Fontes de receitas em médias percentuais: 2001 a 2003

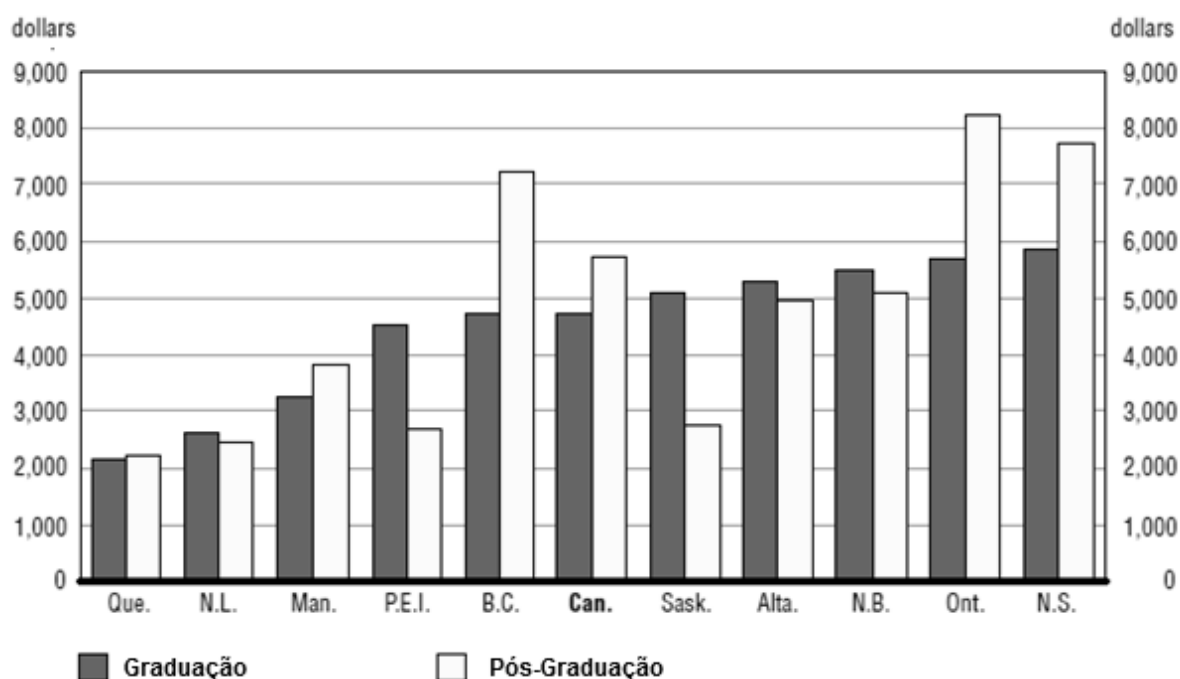
Fontes	IES CAN
Receitas governamentais	60,87
Próprias/Taxas estudantis	22,51
Convênios/Outras	16,61
TOTAL	100,00

Fonte: Albuquerque, Melo e Saurin (2007), adaptado pelo autor.

Nota: Amostra dos dados referente ao relatório financeiro das instituições canadenses: *University of British Columbia* (UBC), *University of Toronto* (Toronto) e *University of Alberta* (Alberta).

O governo canadense investe em educação superior algo próximo de 11 bilhões de dólares (americanos) anualmente, recurso destinado a manutenção dos estudantes, dos funcionários e das instituições de ensino superior (SGUISSARDI, 2003). No entanto, a Tabela 6 apresenta que este recurso é complementado com as taxas escolares, custo que varia por província e por curso. Esta variação interprovincial é extremamente relevante, conforme o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Média de graduação e pós-graduação das taxas universitárias, estudantes canadenses de tempo integral, Canadá e províncias, 2008/2009.



Fonte: Statistics Canada (2011, p. 7), adaptado pelo autor.

De acordo com o Gráfico 7, pode-se observar que a variação interprovincial chega a mais de 100% em média, com taxas em torno de US\$2.000,00 na província de Quebec e variando entre US\$7.000,00 e US\$8.000,00 nas províncias de Ontário e Nova Escócia. Segundo Sguissardi (2003), podem-se encontrar cursos que cobram, anualmente, até US\$ 10.000,00 no curso de graduação e até US\$ 20.000,00 nos *Masters in Business Administration* (MBA's).

Para compreender melhor a origem e aplicação do financiamento, as próximas seções descrevem o surgimento da educação superior canadense, seguido da evolução e das políticas públicas para o financiamento desta educação, concluindo com os principais desafios enfrentados atualmente pela educação superior no país, pois mesmo sendo uma das melhores do mundo, também possui pontos a melhorar.

2.5.1 O surgimento da educação superior canadense

Dotado de um tradicionalismo ímpar, o sistema educacional canadense conta com quatro séculos de evolução e de influência francesa, inglesa e estadunidense. Dessa forma, as universidades canadenses podem ser incluídas em quatro grandes grupos: as que seguem a

tradição da renomada universidade de Oxford, como King's de Halifax; as modeladas em Edimburgo, como Dalhousie, MacGill, Queen's, em Kingston, Ontário; as que adotam o sistema francês, como as Universidades Laval, Montreal e Otava; e as que estão próximas ao modelo dos Estados Unidos, como por exemplo, as Universidades de Manitoba, Saskatchewan, Alberta e Columbia Britânica (LOUREIRO, 1986).

A influência francesa foi a primeira a imperar para a construção do sistema universitário canadense, com a chegada dos primeiros professores franceses em 1616, junto do explorador Samuel de Champlain¹⁵, que passaram a lecionar na pequena cidade de *Trois-Rivières*. Quase trinta anos depois, no ano de 1633, na cidade de *Quebec*, os jesuítas fundaram uma escola de ensino primário e ensino secundário. Posteriormente, em 1663, o seminário de *Quebec* foi à instituição precursora da futura Universidade Laval (*Université Laval*), que é considerada a mais antiga universidade de influência francesa em toda América do Norte (FEDALTO, 2001).

Todavia, a universidade considerada a mais antiga em solo canadense é a Universidade de New Brunswick, de origem inglesa, em 1785. A Universidade Laval é considerada a segunda universidade a ser fundada, pois recebeu a titulação de universidade apenas em 1852 (mesmo sendo no Canadá francês que o sistema de ensino superior estabeleceu suas raízes). Posteriormente foi fundada a Universidade Dalhousie, em 1863, dando prosseguimento a evolução do sistema universitário no país (FEDALTO, 2001).

Conta Fedalto (2001) que as universidades com influência estadunidense surgem no oeste e centro-oeste canadense, devido à grande proximidade com os Estados Unidos. É lá que surgem as primeiras universidades públicas, em que os critérios de admissão eram mais liberais do que os critérios tradicionais e conservadores do modelo britânico, ditados pela própria gênese eclesiástica. A partir de então surgem às importantes universidades: Universidade de Manitoba (1877), Universidade da Colúmbia Britânica (surge em 1884, mas é definitivamente constituída em 1912), Alberta (1906) e Saskatchewan (1907) (LOUREIRO, 1986).

A ampla expansão da educação superior canadense se deu em um movimento que se iniciou após a 2ª Grande Guerra Mundial, em que o governo federal canadense passou a oferecer suporte e recursos financeiros para a educação superior e principalmente para as pesquisas que eram realizadas nas universidades. Por meio de uma comissão estabelecida, foi recomendado o repasse de fundos diretamente para as universidades em 1951, sinalizando o

¹⁵ Fundador da província de *Quebec*, em 3 de Julho de 1608.

início de uma autonomia financeira. Posteriormente, no ano de 1967, um ato governamental decretou que as províncias canadenses passariam a receber do Governo Federal 50% dos seus respectivos custos operacionais com o ensino superior, representando uma expansão até então não vivenciada pela população (FEDALTO, 2001).

A expansão prosseguiu de uma maneira organizada e estratégica. E assim, conforme observado por Loureiro (1986) as universidades se disseminaram por todo o território canadense, pois cada província desejou possuir sua própria Universidade, da mesma forma que havia acontecido nos Estados Unidos. É interessante observar que em boa parte dos casos, por meio de uma surpreendente corrida pelo saber, as universidades canadenses conseguiram superar algumas das principais universidades dos países aos quais seus modelos foram embasados.

Finalmente, enquanto que no início dos anos 70 em função do supracitado ato governamental o sistema estava em franca expansão (sobretudo pela criação das novas faculdades comunitárias (*Community Colleges*), que visavam formar mão-de-obra qualificada especificamente para a indústria, pelo mercado e pelo serviço público), nos anos 80 a situação se inverteu, com o sistema de educação superior canadense enfrentando um grande período de restrições orçamentárias, que era norteadas pelas condições de empobrecimento da economia e de altos níveis de desemprego. A situação prosseguiu pela década de 90, fazendo com que as instituições de educação superior enfrentassem consideráveis cortes orçamentários (FEDALTO, 2001). A partir de então, várias foram as ações e políticas públicas desenvolvidas, visando retomar o importante crescimento, conforme apresentado na próxima seção.

2.5.2 Evolução e políticas para o financiamento da educação superior canadense

Tal como explanado no tópico anterior, a Constituição do Canadá atribuiu a responsabilidade da educação superior para as províncias, iniciativa que passou a ser vista como complexa para este nível de educação, devido à ausência de unidade (FISHER *et al.*, 2006). Segundo Cameron (2004), a partir de 1967, os recursos passaram a ser destinados diretamente aos cofres provinciais, deixando às universidades vulneráveis as mudanças de prioridades das províncias. A partir do governo de Brian Mulroney, do Partido Conservador do Canadá (1984 a 1993), devido à crise da época, as transferências receberam vários cortes, ficando abaixo dos níveis necessários para cobrir o aumento dos custos relacionados à inflação e ao crescimento da demanda pelo terceiro grau. Foi a partir deste momento que os

governos provinciais precisaram procurar novas formas para financiar o ensino superior, promovendo um reordenamento.

Com as novas restrições orçamentárias as universidades precisaram reduzir seu pessoal técnico-administrativo, aumentar o número das turmas, aumentar o número de aulas por docente (o que gerou um impacto negativo no tempo disponível para pesquisas e orientação), dentre outras ações. A principal delas foi à procura de fontes alternativas de financiamento, que ocasionaram em um substancial aumento das taxas acadêmicas pagas pelos estudantes além de uma maior intensificação da parceria universidade-empresa.

Ambas as ações trouxeram preocupações até então inexistentes no sistema, como por exemplo, um risco de se retornar um modelo elitista, já que nem todos teriam condições de arcar com o terceiro grau, e as pesquisas acadêmicas passarem a ser balizadas apenas pelas demandas mercadológicas, tornando as universidades puramente tecnocratas (JACEK, 2003; SGUISSARDI, 2003; WISEMAN, 2003). De qualquer forma, Sguissardi (2003) relata que, mesmo em momentos de crise, o Canadá é um dos únicos países (ao lado de Cuba) que nunca deixou de aplicar recursos públicos nas instituições de ensino superior, citando como situação oposta o Brasil, a Argentina e o Chile, que face a estes momentos promoveram uma privatização direta, por meio do incentivo para criação das universidades totalmente privadas.

No início da década de 90, a assistência estudantil passou a vigorar como uma grande preocupação do sistema universitário canadense, pois o aumento das taxas acima da inflação ocasionou o aumento do endividamento do alunado. Até o final da respectiva década, a redução dos repasses federais foi acrescida por políticas públicas visando ampliar essa assistência.

A primeira grande política data de 1984 e é chamada de Reembolso de Renda Contingente (*Income Contingent Repayment, ICR*) sendo apresentada em um documento intitulado *Bovey Commission*, que relatava sobre o sistema universitário de Ontário. Entretanto, foi em 1993, no governo de Jean Chrétien, do Partido Liberal do Canadá (1993 a 2003) que a respectiva política foi implantada. Sabendo que as taxas seriam acrescidas devido aos momentos enfrentados pelo país, o ICR visava garantir acesso e permanência a todos os candidatos ao terceiro grau que não tivessem condições de arcar com as respectivas taxas, oferecendo-lhe empréstimos (CHAPMAN, 2005).

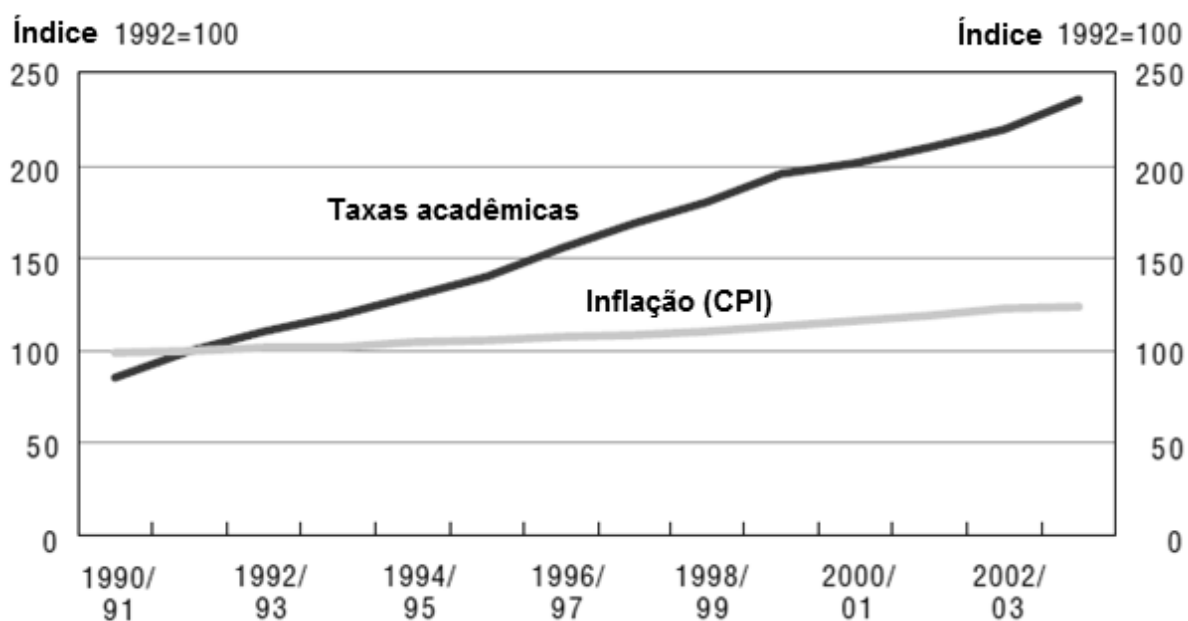
Na medida em que aumentava-se as formas de se obter os recursos além do escopo governamental, aumentava também a preocupação das universidades, até que a Associação de Universidades e Faculdades do Canadá (*Association of Universities and Colleges of Canada, AUCC*) ressaltou que o repasse financeiro do governo não deveria ser reduzido levando em

consideração o aumento dos ganhos “externos” das universidades, o que acabou por representar uma unidade acadêmica perante as ações do Estado (ARMSTRONG *et al.*, 1992).

De qualquer forma, os cortes no que se refere a transferência de recursos continuaram a ocorrer nos anos seguintes (sem influência direta com os ganhos das universidades, tal como ressaltado pela AUCC). Afirma-se que entre os anos de 1995 e 2005, o financiamento referente a Saúde e Transferência Social do Canadá (CHST), que é a rúbrica responsável pela educação terciária, diminuiu cerca de 50% por aluno. Tendo como referência o ano de 2009, calcula-se que o governo federal canadense estava fornecendo apenas 55% da receita operacional das faculdades e universidades, 15% abaixo do que era repassado na década de 90 (ROBERTSON, 2003; JONES *et al.*, 2007).

Sem conseguir vislumbrar um horizonte mais tranquilo no que tange ao financiamento, a maioria das províncias se viu obrigada a permitir que as instituições de ensino superior aumentassem as taxas acadêmicas, visando compensar os déficits das receitas operacionais. Entre os anos de 1990 e 2003, a taxa de matrícula média dos cursos de Graduação no Canadá mais que dobrou, superando em muito os reajustes ocasionados pelo Índice de preços no consumidor (*Consumer price index*, CPI), que é o índice usado para medir a inflação, conforme pode-se observar no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Índice de taxas acadêmicas de graduação em comparação com o Índice de Preços ao Consumidor (1992=100)



Fonte: Statistics Canada (2007, p. 10), adaptado pelo autor.

De acordo com o Gráfico 8, pode-se observar o grande salto das taxas acadêmicas em relação a inflação. O crescimento das taxas foi em uma média anual de 8,1%, enquanto que da inflação de 1,9% (STATISTICS CANADA, 2007).

Além do aumento das taxas, o governo canadense buscou criar a Fundação da Educação Superior Corporativa (*Corporate Higher Education Foundation*), tendo como base o Fórum de Educação Superior de Negócios (*Business Higher Education Forum*) criado anteriormente nos Estados Unidos. O objetivo desta fundação era vincular as pesquisas universitárias às necessidades do mercado, aumentando a participação das empresas nas universidades. Com esta medida, os estudantes passariam a ser descritos como consumidores, ou força de trabalho potencial, e as instituições de ensino superior como provedoras de serviço em função das necessidades observadas. O objetivo primordial do fundo foi aumentar a competitividade internacional do Canadá, face as mudanças ocasionadas pela globalização, e também promover uma reestruturação econômica, adaptando a educação superior as demandas de mercado (SGUISSARDI, 2003).

A partir do ano de 1997, um novo cenário começou a surgir no país devido a um superávit até então inesperado. Fisher *et al.* (2006) apresenta que, ao invés de restaurar os repasses financeiros aos seus níveis anteriores, o governo decidiu investir em outros instrumentos de apoio às IES, tendo como referência um documento chamado de Estratégia de Oportunidades Canadenses (*Canadian Opportunities Strategy*, COS), que foi lançado no ano de 1998. Este documento possuía as políticas que abordavam todas as áreas prioritárias identificadas no relatório Renovação de Assistência ao Estudante no Canadá (*Renewing Student Assistance in Canada*) lançado pela AUCC em 1997:

- a) assistência financeira melhorada e empréstimos estudantis;
- b) créditos de compensação de impostos de matrícula para os alunos atuais;
- c) ajuda na poupança para as famílias dos futuros alunos;
- d) financiamento estratégico visando apoiar as atividades de pesquisadores e infra-estrutura de pesquisa.

Os resultados das ações foram satisfatórios, na medida em que 54% dos alunos receberam alguma forma de bolsa de estudos ou empréstimo do governo entre os anos de 1993 e 2003, havendo um acréscimo de 20% no número de contemplados (ANDRES; ADAMUTI-TRACHE, 2008). Outra ação foi à dedutibilidade fiscal dos juros pagos sobre os empréstimos estudantis, buscando equalizar as obrigações de pagamento dos estudantes com suas capacidades de amortização.

No que se refere ao auxílio para poupança dos futuros estudantes, o governo criou o Concessão de Poupança para a Educação no Canadá (*Canada Education Savings Grant*, CESG), que fornece um incentivo para que as famílias guardem dinheiro para a educação superior de seus filhos. O governo canadense complementa a poupança dos contemplados de acordo com a renda anual da família:

- a) até 20% de complemento adicional, se a renda líquida familiar é C\$42.707,00 ou menos;
- b) até 10% de complemento adicional, se a renda líquida familiar está entre C\$ 42.707,00 e C\$85.414,00 (CANLEARN, 2013).

O complemento pode chegar ao máximo em C\$7.200,00 por estudante. Desde seu lançamento, mais de 3 milhões de estudantes foram contemplados com este programa, e os recursos aplicados foram acima de 4,75 bilhões de dólares (CANLEARN, 2013).

Além das ações supracitadas, o governo canadense também criou a Fundação Canadá Bolsas de Estudo do Milênio (*Canada Millennium Scholarship Foundation* (CMSF)), com o objetivo de auxiliar o país a superar seus indicadores no novo milênio. Em sua implantação foram destinados C\$2,5 bilhões, tendo como premissas:

- a) melhorar o acesso ao ensino superior para todos os canadenses, principalmente os desfavorecidos economicamente;
- b) encorajar um alto índice de desempenho dos alunos;
- c) construir uma aliança nacional de organizações e indivíduos, em torno de uma agenda de ações com foco na educação superior.

Entre os seus 10 anos de existência (1998 a 2009), a fundação destinou mais de 500 mil bolsas de estudo, aplicando um valor superior à US\$ 1,5 bilhões. As bolsas eram destinadas em duas modalidades distintas:

- a) Programa de Bolsas do Milênio (*Millennium Bursary Program*), para os alunos com maior necessidade financeira;
- b) Programa Prêmio de Excelência do Milênio (*Millennium Excellence Award Program*), fornecendo bolsas de estudo baseadas no mérito dos estudantes (CFS, 2013).

Com o fim do governo de Paul Martin (2003-2006), sucessor de Jean Chrétien (ambos do Partido Liberal do Canadá) e o início do governo de Stephen Harper, do Partido Conservador do Canadá (de 2006 até hoje), o CMSF foi descontinuado. A fundação foi então substituída pelo novo Programa de Bolsas de Estudos do Canadá (*Canada Student Grants Program*, CSGP), com o objetivo de distribuir 350 milhões de dólares por ano para os

estudantes da educação superior. Com a mudança do programa, o Programa Prêmio de Excelência do Milênio foi descontinuado (HRSDC, 2013).

Além das ações descritas acima, pode-se observar outros fenômenos que influenciam, de alguma forma, os resultados da educação superior canadense, a começar pelo incentivo pela busca dos *Colleges*, que são as faculdades com formação mais específica, voltada as demandas do mercado. O que se tem observado é uma migração de boa parte dos estudantes que buscam uma educação superior com estas características (FEDALTO, 2001). Em uma comparação com o Brasil, o fenômeno envolvendo a ampliação dos Ifets poderia ser correlacionado.

Outra ação notável é via Educação à Distância (EaD), que foi alavancada por uma iniciativa chamada Rede Canadense para o Avanço da Pesquisa, Indústria e Educação (*Canadian Network for the Advancement of Research, Industry and Education, CANARIE*), que é um consórcio formado tanto pelo governo quanto pela iniciativa privada com o objetivo de conceber redes de transmissão de alta velocidade, conectando mais de 80 universidades, 50 faculdades, 2.000 escolas e 10 centros de pesquisa (VENTURA, 2006). Ventura (2006) ainda apresenta que existem em torno de oito a doze mil cursos de educação superior à distância no Canadá, citando como exemplo a Universidade de Athabasca, que possui todos os seus cursos (cerca de 600) à distância. Além disso há no país a Universidade Virtual Canadense (*Canadian Virtual University, CVU*) que conta com treze universidades e escolas profissionalizantes, e o *OntarioLearn.com*, que é uma associação formada por vinte e duas escolas profissionalizantes oferecendo algo em torno de quatrocentos cursos online.

Finalmente, Albuquerque, Melo e Saurin (2007) fazem uma reflexão, observando que a estratégia de financiamento é imprescindível para a efetiva autonomia de uma instituição de ensino superior, entretanto, mesmo as instituições públicas devem diversificar suas fontes de recursos, tal como observado nas instituições canadenses, buscando o aumento de seus recursos (e conseqüentemente de investimentos). Para Albuquerque, Melo e Saurin (2007, p. 12) “[...] as universidades podem ser públicas, mas não necessariamente organizações estatais.”

2.5.3 Alguns desafios para a educação superior canadense

Ainda que o sistema educacional canadense seja reconhecido como um dos melhores do mundo, tal como em qualquer outro país ele não é soberano, tendo pontos a melhorar. Um dos primeiros pontos que é alvo de críticas é a estrutura federal canadense, que é altamente

descentralizada e conseqüentemente desordenada. Esta forma de governo cria desafios para qualquer decisão política, pois falta unidade. Tal situação gera um impacto na capacidade do governo de influenciar decisões políticas envolvendo todas as províncias, pois frequentemente há conflitos e contradições de agendas em cada região, desafiando uma orientação política global (CAMERON, 1992).

Trilokekar e Glen (2007) acreditam que o sistema canadense deve fornecer uma coordenação política, seguida de uma comunicação entre os departamentos e as agências federais. A ausência de um ministério federal com a responsabilidade direta para a educação faz com que a liderança se torne um enorme desafio, pois da maneira como esta, cada instituição constrói sua própria política institucional.

Outro importante desafio diz respeito à arrecadação de fundos por parte das universidades, tal como citado na seção anterior. Para enfrentar esta situação várias universidades estão investindo em campanhas de arrecadação de fundos alternativos, chamadas de *Fund Raising*. Universidades como a *Toronto University*, *Guelph University* e *Alberta University*, conseguiram levantar um considerável montante de recursos por meio destas ações. Outra iniciativa diz respeito aos cursos *Executive Masters in Business Administration* (EMBA) e *Masters in Business Administration* (MBA), cujas taxas acadêmicas são essencialmente mais altas e representam uma importante forma de captação de recurso alternativo. Universidades como a *Queen's University* e a *University of Western Ontario*, tiveram sucesso com esta ação (FEDALTO, 2001).

A internacionalização da educação também representa uma boa iniciativa para captação de recursos, uma vez que os estudantes internacionais pagam em média 2,5 a 3 vezes mais que os cidadãos canadenses. A vinda de estudantes internacionais representa 1 bilhão de dólares para o governo, divididos em taxas acadêmicas, materiais diversos e estadia (FEDALDO, 2001). Contudo, o Canadá tem ficado atrás dos seus pares no que se refere à internacionalização da educação, representando um novo desafio. O país deve buscar maneiras de internacionalizar sua educação superior fazendo com que suas universidades consigam competir no mesmo nível com as famosas “universidades globais” (TRILOKEKAR; GLEN; SHUBERT, 2009).

Por ser vizinho dos Estados Unidos, que é o país mais inovador do mundo, o Canadá passa a enfrentar o desafio de melhorar seus índices de inovação e geração de patentes. A necessidade neste caso é de combinar educação e inovação. Para Johnston (2010), o Canadá não está investindo o suficiente em pesquisa e desenvolvimento (1,9% do PIB) em comparação com a média dos países da OCDE, que são seus respectivos pares (2,2% do PIB).

O autor complementa dizendo que o país também fica atrás de seus pares no que tange a produção de graus avançados (mestres e doutores), usando como exemplo a província de Ontário, que gerou abaixo de um mestre a cada 1.000 pessoas no ano de 2006, menos que a metade dos Estados Unidos, que geraram 2,01 mestres para cada 1.000 pessoas no mesmo ano. Quando se analisa a formação de doutores, os números também não são bons, se comparados a seu país vizinho: 0,14 por 1.000 pessoas em Ontário contra 0,19 por 1.000 pessoas nos Estados Unidos.

Visando buscar um maior desenvolvimento até o ano de 2020, o Conselho de Ministros da Educação do Canadá (CMEC) elabora uma série de metas para todos os níveis de educação, chamada de *Learn Canada 2020*. Para a educação superior, as metas devem nortear o aumento do número de alunos que buscam este nível de educação, melhorando a qualidade e o acesso. Dentro dessa perspectiva, é definida a seguinte meta: i) aumentar a capacidade do nível superior para atender as necessidades de formação e aprendizagem de todos os canadenses em busca do terceiro grau (CMEC, 2008).

Corroborando com as metas do *Learn Canada 2020*, Clark e Norrie (2013) sugerem uma agenda de pesquisa visando melhorar a educação superior no país, que deve ser dividida em três grandes categorias: qualidade, acesso e mudanças.

1. Qualidade

Compreender o que os alunos estão aprendendo nos programas de ensino superior e o que eles podem fazer com o conhecimento adquirido. Como lista de temas que devem contar na agenda de qualidade, os autores sugerem:

- a) formas inovadoras de ensinar em grandes turmas;
- b) uso da tecnologia;
- c) abordagens de aprendizagem múltiplas;
- d) avaliação do desempenho do professor;
- e) avaliação do desempenho dos alunos;
- f) a busca entre a conexão entre o ensino e a excelência na pesquisa; e
- g) implantar formas de ensino e aprendizagem eficaz, tendo como referências lições já aprendidas.

2. Acesso

Aumentar o acesso dos estudantes a educação superior, sobretudo dos desfavorecidos economicamente, identificando políticas promissoras. Para melhorar o acesso, deve-se buscar compreender:

- a) lições aprendidas com a Fundação Canadá Bolsas de Estudo do Milênio (CMSF);
- b) como a educação é gerida pelas províncias, compreender as experiências provinciais e estimular a troca de experiências;
- c) examinar experiências internacionais que buscam a inclusão de grupos desfavorecidos economicamente;
- d) compreender as diferenças significativas entre os grupos demográficos e socioeconômicos do país;
- e) entender e reduzir as taxas de evasão (motivadas por questões financeiras e não financeiras), e o papel dos serviços de apoio aos estudantes.

3. Mudanças:

O que precisa mudar para que seja alcançado o sistema de ensino superior almejado por todos:

- a) foco na aprendizagem de qualidade;
- b) maior participação de grupos desfavorecidos;
- c) mais investimento em pesquisa.

Finalmente, os desafios enfrentados pelo sistema universitário canadense mostram que, assim como o Brasil, ele também possui gargalos e pontos para melhorar. Segundo Cattani (2006, p. 62):

O Canadá está longe de ser um modelo de perfeição econômica e social, e o Brasil não pode ser tomado com exemplo de tudo o que esteja errado sobre a Terra. Da mesma forma, é inadequado caracterizar-se a potência do norte como cânone da opulência estabilizada e o gigante do sul como padrão de miserabilidade inevitável. Os dados e situações compõem uma espécie de radiografia, forçosamente estática, de situações que são, por definição, dinâmicas.

Desta forma, ambos os países podem se beneficiar com estudos envolvendo suas políticas públicas para educação superior, bem como a China, próximo país a ser tratado no presente estudo.

2.6. FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CHINA

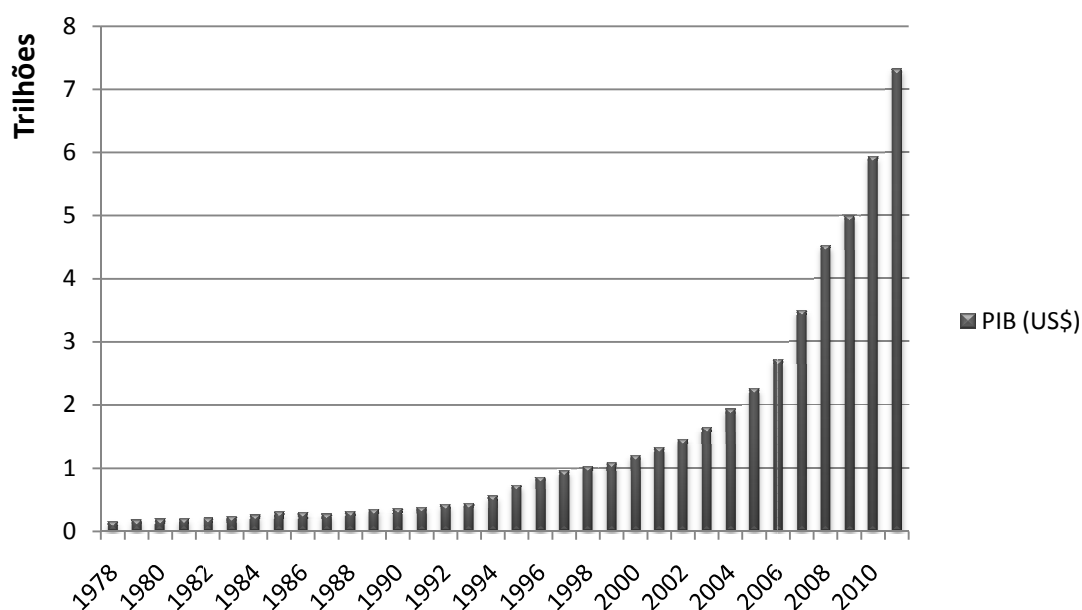
A educação na China sempre foi vista como algo fundamental para o progresso do país. Uma das maiores tradições culturais da região, o Confucionismo, já enfatizava a educação no processo de desenvolvimento. Entre os antigos clássicos, encontram-se frases

como “-Para desenvolver uma nação, a educação deve vir em primeiro lugar” ou “-Um homem sem educação não será um homem ético e bem informado” (MIN, 2004).

Ao longo das últimas décadas, em que a China decidiu se abrir para o mundo, os líderes chineses têm se conscientizado para a importância do ensino superior, com o objetivo de garantir uma força de trabalho de mais qualidade e também para realização de pesquisas de ponta (HAYHOE e ZHA, 2004). Esta prioridade para a educação, sobretudo a educação superior, tem ajudado na formação de recursos humanos mais capacitados e gerado invenções científicas e tecnológicas que são absorvidas com mais facilidade (MIN, 2008).

Nos últimos 20 anos, o mundo presenciou um enorme crescimento do PIB chinês, algo inédito até então, conforme mostra o Gráfico 9:

Gráfico 9 - Crescimento do PIB chinês (1978 a 2010) em dólares.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do WORLD BANK (2013).

Segundo a professora Zhou Zhong, do departamento de educação da *Tsinghua University*, uma das mais renomadas universidades da China, o investimento em educação é a base de sustentação para o sucesso da economia chinesa (NAOE, 2012).

Para demonstrar a diferença dos investimentos e do crescimento educacional da China com outros países, Assmann e Leis (2008) fazem uma comparação simplista com o Brasil, no que se refere à formação de engenheiros. Os autores citam que a China gastava 90 bilhões de dólares em educação, o equivalente a 13,3% do orçamento total do país em 2008, por outro lado, o Brasil estava investindo algo em torno de 21 bilhões de dólares, que equivale

a 1,3% do orçamento geral. Para comparar a efetividade dos sistemas, os autores apresentam a quantidade de engenheiros que se formam por ano em ambos os países: China - 1 engenheiro para 3.400 habitantes e Brasil - 1 engenheiro para 7.300 habitantes.

Os autores complementam dizendo que mesmo que se tenha cobrança de taxas acadêmicas nas universidades, dois terços das instituições de ensino superior são públicas (na época da comparação), em paralelo ao Brasil, que possuía menos de um terço. Ao realizar uma confrontação com os gastos em relação ao ensino fundamental, os autores concluem que o governo brasileiro gasta 12 vezes mais com o ensino superior (que possui menos de um terço das instituições de ensino superior públicas) em relação ao ensino fundamental, enquanto que o governo chinês gasta apenas 3 vezes mais (e possui dois terços de instituições de ensino superior públicas).

O que está por trás do sucesso do ensino superior chinês? Para Zha e Hayhoe (2008) é a “mão visível” do governo, que empregou uma série de instrumentos e políticas para impulsionar uma massificação das matrículas do ensino superior liderada pelo Estado. Além disso, os autores defendem que a China passa a criar um modelo emergente de Universidade, que está articulada com os planos de desenvolvimento nacional e local, dando um apoio ímpar para as instituições e acadêmicos que se destacam em termos de produção que podem atender as necessidades do estado. Iniciativas políticas “pós-expansão” também representam um esforço para que o crescimento seja qualitativo, combinando interesses do Estado, dos governos locais e das Universidades.

Entretanto, a educação superior chinesa nem sempre gozou desse crescimento acelerado e apoio do governo. As próximas seções descrevem o surgimento da educação superior e das universidades na China, junto de seus principais contextos históricos, e apresenta as duas grandes expansões na história do ensino superior chinês, além das políticas que apóiam essa expansão.

2.6.1 A educação superior chinesa e sua história milenar

A educação chinesa atravessa mais de dois milênios de existência, sendo considerada um dos sistemas educacionais mais antigos do mundo. Segundo Gu (1964), as instituições de ensino superior na China podem ser mapeadas já no século IV antes de Cristo (a.C), quando Confúcio estabeleceu uma academia privada. Posteriormente, na Dinastia Tang, (ano 618 a 907 depois de Cristo (d.C)), foram criadas várias outras instituições de ensino superior, com destaque para *Guo Zi Jian*, que era uma escola com a intenção de instruir os filhos dos

imperadores, e a *Tai Xue*, que tinha em seu currículo os textos clássicos de Confúcio. Além disso, foram criadas no período escolas profissionais de Direito, Medicina, Matemática, Literatura, Caligrafia, dentre outros. A dinastia Song (970 a 1279 d.C) prosseguiu com os ensinamentos dos clássicos de Confúcio que foram re-ordenados para formar um sistema de conhecimento que deveria ser dominado por todos os estudantes que aspiravam se tornar funcionários no serviço imperial civil.

Trindade (1987) reforça estas premissas ao citar que o advento da universidade da maneira que é conhecida hoje não foi relevante para o desenvolvimento de uma civilização singular na Ásia oriental, em que, a partir do século VII, já havia inventado a prensa para impressão de livros e a pólvora, prosseguindo com a criação da porcelana, bússola, papel moeda e os caracteres móveis de chumbo para imprensa no século X. Outro ponto que vale a pena ser destacado é a presença da meritocracia na civilização chinesa do século X, por meio de concursos para a escolha dos funcionários, atribuindo aos letrados a ordem de maior prestígio na hierarquia social.

A primeira crise que motiva a criação das universidades da forma em que são conhecidas hoje data da dinastia Qing (1860 a 1911). Chen (2004) explica que a derrota sofrida militarmente pela China para o Japão em 1895 causou um grande impacto psicológico no país, que concluiu que precisava se fortalecer. Dessa forma, o modelo japonês foi identificado como o melhor para se buscar uma adaptação, pois além de ser um país que havia demonstrado estar a frente tecnologicamente da China, compartilhava das mesmas tradições confucionistas.

Com base nesse modelo, surge a primeira universidade tradicional na China, no final do século XIX, em Xangai (1896), na área de ciências e tecnologia, transferindo-se para cidade de Xian com o nome de Universidade das Comunicações. A tradicional Universidade de Pequim é fundada logo depois, em 1898 com o nome de Escola Superior da Capital, recebendo seu nome atual apenas em 1912. Iniciando uma expansão universitária, surge em 1905 as universidades de Fudan e de Xangai, com foco no ensino das letras e das ciências. Posteriormente, em 1911, cria-se a Universidade Normal de Pequim, destinada à formação de professores e a Universidade de Quinghua (com foco no campo científico e tecnológico). Entretanto, foi entre as décadas de 10 e 30, no período republicano, que a maioria das universidades tradicionais são fundadas (TRINDADE, 1987).

Com a Revolução de 1911, o primeiro Ministro da Educação, Cai Yuanpei, instituiu a primeira legislação para educação superior, com base no modelo Europeu, tendo como exemplo a experiência alemã, por meio das universidades de Berlin e Leipzig. Pode-se

identificar influências do modelo alemão na Universidade de Pequim, o formato alemão do *Technische Hochschule* foi aplicado na Universidade Tongji, e o modelo francês na Universidade de Aurore. A legislação de 1922 e 1924 já apresentava uma influência dos Estados Unidos, com algumas universidades contando com conselho curador, que era responsável pelas finanças, planejamento e decisões políticas importantes. A abordagem americana foi desenvolvida na Universidade de Tsinghua (HAYHOE, 1989).

A partir desse momento, a sociedade chinesa começa a se transformar em função das mudanças econômicas, alterando sua hierarquia tradicional. A nova burguesia passa a exigir uma posição de destaque e surge um proletariado da indústria moderna nacional, concebendo uma nova dinâmica social no país (TRINDADE, 1987). Devido aos anseios da sociedade e as novas legislações de 1922 e 1924, o número de universidades expande de 8, em 1917 para 39 em 1930. Com a chegada do Partido Nacionalista ao poder em 1927 (a 1949), o novo governo define a importância da educação superior para o conhecimento prático.

O período socialista (1949 a 1978), marca uma grande mudança no sistema de educação superior, devido a forte influência soviética. Hu e Seifman (1976) citam que o slogan da China durante os anos 50 era “aprender com a união soviética”. O governo chinês acreditava que a União Soviética possuía uma experiência rica na construção do socialismo, e que muitas áreas fundamentais da ciência alcançaram ou até mesmo ultrapassaram os países de regime capitalista. A educação deveria ser vista agora como um recurso para o sistema de produção.

Todavia, é durante a Revolução Cultural que a universidade chinesa enfrenta seu pior momento, com a mobilização dos guardas vermelhos em 1966. Cerca de 11 milhões de estudantes organizados (que influenciam outros 50 milhões), abalam as instituições políticas e administrativas, dentre as quais as universidades faziam parte. Passa-se então a questionar o conteúdo do ensino, sua importância para a revolução chinesa, e principalmente, a busca pelos que se desviassem ideologicamente dos ideais do Estado. A nova educação socialista passa a ser baseada no Livro Vermelho, de Mao Tse-Tung, e sob a acusação de desvios ideológicos de todos os tipos, seus reitores, professores, diretores e até mesmo estudantes foram enviados para zona rural, para um processo de reeducação, eliminando qualquer espécie de autonomia das instituições de ensino superior (TRINDADE, 1987). Embora a Revolução Cultural tenha se encerrado em 1969, foi com a morte de Mao Tse-Tung em 1976 e a ascensão ao poder de Deng Xiaoping (Secretário Geral do Partido), que começou o início das mudanças nos rumos políticos e econômicos no país.

Em 1980, com o objetivo de retomar o crescimento educacional, o Ministério da Educação chinês promove um debate nacional sobre o papel de educação, neste encontro, foram debatidas e planejadas as tarefas educacionais do país para os próximos 10 anos. A partir de então, algumas bases foram definidas para a futura reforma, com destaque para uma ampliação do ensino primário, a reforma da educação secundária e os investimentos na educação técnica profissional. Para a educação superior, o debate gira em torno de reorganizar e elevar o nível desta educação, melhorando a qualidade do ensino e da pesquisa. Mas, para alcançar os anseios do Estado, algumas questões deveriam ser revistas, como por exemplo a autonomia universitária, que havia sido perdida durante a Revolução Cultural. Com isso, o Comitê Central do Partido Comunista Chinês, CCCCPC (1985) decide que se deve ampliar a autonomia dos centros de ensino superior, dentro do que for orientado pelo Estado. Adicionalmente, deve-se buscar adaptar-se às necessidades do desenvolvimento social e econômico da nação por meio de uma aproximação com as entidades de produção, as instituições de investigação científica e outros setores sociais, visando preparar pessoal especializado para fomentar o desenvolvimento de ciência, tecnologia e cultura.

Tendo como referências estas premissas, coube a universidade buscar, de uma maneira inovadora, responder aos desafios colocados por uma nova China, que buscava agora uma universidade moderna, articulada com o desenvolvimento da nação e amparada por organismos com maior poder, mais recursos e flexibilidade operacional, por meio da Comissão Estatal de Educação e a Comissão Estatal de Ciência e Tecnologia. Com todo esse apoio, buscou-se a formação de pesquisadores para atuar na área de ciência e tecnologia, a organização de uma carreira baseada na competência e na titulação acadêmica e a seleção dos alunos ingressantes por meio de um processo seletivo (exame nacional), que em sua primeira realização (1986) teve 3 milhões de candidatos para 600 mil vagas, fazendo com que as universidades de maior prestígio recebessem os melhores alunos, melhorando qualitativamente o alunado (TRINDADE, 1987).

Finalmente, de acordo com a OCDE (2010), o sistema educacional chinês enfrentou vários estágios e influências até alcançar o seu desenvolvimento e, com exceção do período da Revolução Cultural, a educação tem apresentado uma tendência promissora, tanto em quantidade como em qualidade. Os detalhes dessa recente ascendência são apresentados nas próximas seções.

2.6.2 As transformações no financiamento da educação superior: a primeira grande expansão

Durante o período socialista (1949 a 1978), sob a regência de Mao Tse-Tung, a fonte de recursos para a educação era única, dependendo somente do orçamento do governo, sobretudo do governo central, entretanto, havia uma grande disparidade entre os recursos disponibilizados para educação básica ante a educação superior, sendo a segunda priorizada. Nessa época, além dos estudantes inscritos não pagarem nenhuma taxa, o governo também oferecia suporte para as despesas dos alunos. Por outro lado, o ensino básico cobrava algumas taxas e mensalidades dos alunos, aumentando a desigualdade. Essa política resultava em instituições de ensino básico em condições precárias, com falta de recursos e infra-estrutura indisponível. Segundo Wei (2004), em 1981, dentre todo espaço utilizado para as escolas primárias e secundárias, 15,91% estava inutilizado.

Para Johnstone (1986), a situação enfrentada pela educação no período socialista fez com que se iniciasse uma reforma total do sistema educacional a partir da década de 80, tal como explanado na seção anterior.

No que se refere ao financiamento da educação, houve a instituição de um novo mecanismo visando uma melhor distribuição dos fundos, algo que seria fundamental para a reforma da educação. Por esse motivo, em 1986, o governo define a possibilidade de levantamento de fundos para a educação por meio de “canais múltiplos”, algo que seria aplicado não apenas no ensino superior como também no ensino básico, com destaque para as áreas rurais. Com essa iniciativa, os governos dos municípios estariam autorizados a coletar sobretaxas destinadas primariamente ao ensino compulsório, tendo como base as vendas totais da agricultura, bem como das empresas rurais e municipais em níveis previamente definidos pelos governos provinciais.

Posteriormente, o Conselho do Estado define que deveriam também ser pagas as sobretaxas educacionais urbanas, que iniciou em 1% em 1986, passando para 2% em 1990 e finalmente 3% em 1993. Esta medida afetou diretamente os indivíduos que pagavam taxas de produtos, imposto de renda e taxas sobre os negócios. Vale à pena ressaltar que aqueles que já pagavam as sobretaxas educacionais rurais ficaram isentos de pagar as sobretaxas educacionais urbanas (ZHANG, 1993).

Outra iniciativa importante para o ensino superior data de 1983, quando tal modalidade foi dividida em dois segmentos: o ensino superior regular e o ensino superior adulto. O primeiro incluía todas as universidades convencionais e politécnicas, o segundo,

incluía as universidades por televisão, programas por correspondência, especiais e noturnos, além das universidades de trabalhadores. O financiamento dos cursos politécnicos e a educação de adultos eram provenientes de projetos do Banco Mundial. Nesta época, haviam 2.355.000 alunos matriculados divididos em 860 instituições de ensino superior regular e 1.191 instituições de ensino superior de adultos (WORLD BANK, 1986).

Prosseguindo com a nova reforma, em 1985, as instituições de ensino superior foram autorizadas a admitir alunos fora do plano estatal de matrículas, desde que eles se auto-financiassem ou fossem financiados por alguma empresa. Com base nesta iniciativa, a partir de 1989, o país começou a cobrar uma parcela da inscrição além de várias outras taxas acadêmicas aos estudantes que ingressavam nas instituições de ensino superior (WORLD BANK, 1997). Esta arrecadação de fundos por meio de vários canais fez com que se diversificassem as fontes de financiamento para educação, conforme mostra a Tabela 7:

Tabela 7 - Fontes de Dividendos para a Educação na China

	Montante (por 100 Milhões de Iuanes)		Porcentagem (%)		
	1986	1991	1986	1991	Varição
Total	354,08	743,57	100	100	—
Apropriações Orçamentárias	264,97	459,73	74,83	61,83	-13
Impostos Coletados pelo Governos Local para Investimentos Educacionais	17,15	76,64	4,84	10,31	5,47
Total de Contribuições e Doações Comunitárias	15,95	63,4	4,51	8,53	4,02
Dinheiro de Programas Estudo-Trabalho e Serviço Social	22,15	40,61	6,26	5,46	-0,8
Inscrição e Variadas Taxas Coletadas para Escolas	10,56	36,1	2,98	4,85	1,87
Dinheiro para a Educação Provido por Minas, Fábricas e Outros Negócios	18	42,66	5,08	5,74	0,66
Outros Dividendos	5,3	24,43	1,5	3,28	1,78

Fonte: SEC (1992, p. 18) adaptado pelo autor.

Ainda que os benefícios da descentralização do financiamento educacional forneçam maior independência aos governos locais, suas vantagens acabam por ser compensadas por algumas de suas desvantagens, a maior delas: a disparidade econômica e de renda populacional entre as regiões, que pode gerar retornos mais baixos e principalmente dificultar aos estudantes menos favorecidos e suas famílias de amortizarem as taxas de matrícula das instituições.

Para comprovar esta situação, Zhang (2000) realizou uma pesquisa em três instituições de ensino superior da província de Liaoning e constatou que os alunos financiados pelo governo eram em menor número (provenientes de famílias de camponeses). Estudantes de famílias desfavorecidas economicamente não conseguiram arcar com as mensalidades e taxas que eram reajustadas anualmente, ocasionando evasão do alunado. Para ilustrar a disparidade econômica, na cidade de Pequim em 1999, a mensalidade da faculdade variou anualmente de CN¥ 4.200,00 (*Renminbi* ou *Yuan* 人民币) para CN¥ 6.000,00. Se for considerada a renda per capita da população urbana (CN¥ 5.854,00) e rural (CN¥ 2.210,00) na mesma época, pode-se observar que a mensalidade mais baixa (CN¥ 4.200,00) representou 72% e 190% das respectivas rendas per capita. Vale a pena observar que além das taxas, os estudantes precisam arcar com outras despesas, como moradia, alimentação, material didático, dentre outros, o que representou um grande desafio face as desigualdades econômicas das províncias. A desigualdade econômica torna-se então a ser um fator preponderante para a desigualdade educacional (ZHAO, 1999).

A partir de então, a nova reforma conseguiu aumentar o número de instituições e do alunado, mas passou a enfrentar um novo dilema, a concentração de instituições de ensino superior nas áreas urbanas das províncias. Nesta primeira etapa da massificação, a sociedade não alcançou a igualdade de oportunidades, conforme se pode observar na Tabela 8:

Tabela 8 - Estudantes matriculados para população de 10.000 habitantes (1990)

Província	Área Urbana	Área Rural
Pequim	24.62	3.53
Tianjin	15.08	7.32
Hebei	11.84	3.38
Shanxi	18.5	3.7
Inner Mongolia	9.23	4.81
Liaoning	10.74	6.06
Jilin	13.21	4.59
Heilongjiang	9.32	3.47
Xangai	15.81	6.45
Jiangsu	9.87	4.84
Zhejiang	10.47	3.88
Anhui	12.82	2.46
Fujian	20.7	4.05
Jiangxi	17.93	2.23
Shandong	12.01	3.28
Henan	13.09	2.65
Hubei	9.1	5.34

Hunan	17.71	2.01
Guangdong	10.04	4.06
Hainan	23.67	3.46
Guangxi	14.95	1.79
Sichuan	12.08	2.42
Guizhou	20.98	1.4
Yunnan	24.98	1.85
Tibete	32.24	0.09*
Shanxi	18.46	3.05
Gansu	18.26	2.95
Qinghai	26.02	2.41
Ningxia	23.54	5.84
Xinjiang	18.98	3.48
Média	13.75	3.23

Fonte: Wu (2006, p. 18), adaptado pelo autor.

* Nota: Tibete é uma área especial, pois tem suas próprias tradições culturais e religiosas.

Para Wei (2004), se torna um desafio e uma grande necessidade para os governos centrais e provinciais equilibrar as finanças educacionais interprovinciais pela transferência de fundos, dada tamanha disparidade.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, o relatório do Banco Mundial a respeito da reforma da educação superior chinesa demonstrou que os resultados foram muito bons, devido à situação anterior vivenciada pelo país. Segundo o relatório, o ensino superior cresceu de 2.335.000 (1986) para 5.150.000 (1994). Delimitando-se ao ensino superior regular, o aumento foi de 1.207.000 (1986) para 2.798.000 (1994), sendo que 77% dos estudantes estavam matriculados em instituições de ensino superior regular e 3% nas instituições politécnicas. Para o ensino superior adulto, o aumento foi de 1.288.000 (1986) para 2.252.000 (1994), divididos nos programas por correspondência e noturnos oferecidos pelas universidades regulares; nas Universidades por televisão e rádio; nas escolas para os trabalhadores e camponeses; nas faculdades pedagógicas; e nas faculdades de correspondência independentes (WORLD BANK, 1997).

O mesmo relatório do Banco Mundial apresenta que uma transformação no financiamento também foi observada, ocasionada primariamente pelo aumento nos recursos gerados pelas universidades, uma vez que houve redução nos recursos governamentais. Em 1978, o fundo do ensino superior era composto por 96% de recursos governamentais, em 1990, já era de 87,7%, reduzindo para 86,9% em 1991 e posteriormente para 81,8% em 1992. Isto mostra que as universidades aumentaram sua geração de recursos para cobrir os valores governamentais faltantes.

Aprofundando-se nessa geração de recursos independentes por parte das universidades, do orçamento total no ano de 1992 (em que 81,8% foi via governo e 18,2% foram recursos gerados pelas universidades):

- a) 4,6% dos recursos gerados foram via mensalidades/anuidades cobradas pelas universidades;
- b) 3,7% das empresas universitárias;
- c) 2,3% de treinamento comissionado para organizações;
- d) 1,3% em pesquisas;
- e) 1,1% em serviços educacionais;
- f) 0,8% por meio de doações e outras atividades;
- g) 0,7% em serviços logísticos (refeitórios, moradias, etc...);
- h) 3,7% por meio de outras atividades remuneradas (WORLD BANK, 1997).

Finalmente, foi a partir do século XXI que o processo de massificação da educação superior chinesa rompeu as amarras, crescendo de forma indubitável e se tornando o maior sistema de educação superior do planeta.

2.6.3 As políticas e a massificação da educação superior chinesa: a segunda grande expansão

No ano de 1993, o documento intitulado “Esboço para a Reforma Educacional e Desenvolvimento na China (*1993 Outline for Educational Reform and Development in China*) destacou as várias estratégias do país visando seu desenvolvimento, incluindo uma crença na educação e na ciência como áreas pivô para guiar a esperada modernização e aproximar a nação dos países mais desenvolvidos do mundo. Ações como descentralizar a estrutura administrativa, ampliar a autonomia universitária, reorganizar as universidades para a eficiência, eficácia e expansão, além da diversificação das fontes de financiamento, foram reforçadas. Todos estes pontos foram posteriormente legislados na chamada Lei da Educação Superior (*Higher Education Law*), que foi implementada em 1º de Janeiro de 1999, representando uma nova institucionalização da governança e gestão da educação superior chinesa (ZHA, 2009).

Conta Levin (2010) que, nas comemorações do centésimo aniversário da Universidade de Pequim, o presidente da China na época, Jiang Zemin, revelou publicamente as intenções do país de buscar uma ampla expansão de seu sistema de ensino superior, e foi o

que de fato aconteceu. Em 1990, apenas 3,4% da faixa etária entre 18 e 22 anos estavam alocados no ensino superior, em 1995, este percentual chegou a 7,2% e no ano 2000, ao surpreendente índice de 12,5%. Era o início de uma ampliação inédita no cenário mundial (HAYHOE e ZHA, 2004).

No entanto, o real processo de massificação da educação superior começa em 1999, com um aumento visível no número de matrículas, sobretudo nas áreas envolvendo ciência e tecnologia. Nesta época, as instituições de engenharia aumentaram a variedade de suas disciplinas, com o objetivo de aumentar o número de alunos e também de tornar algumas de suas universidades líderes mundiais. Buscando vitalizar a educação para o século que iria se iniciar, definiu-se a seguinte meta: aumentar a participação bruta na educação superior para 11% no ano 2000. Posteriormente, a meta se torna mais audaciosa, buscando alcançar o indicador de 15% dos jovens entre 18-22 anos até 2010, uma vez que este é um limite reconhecido internacionalmente para uma educação superior de massa (STATE COUNCIL, 1999). Os resultados foram um salto de 47,2% no número de novas matrículas, saindo de 1,08 milhões de novos alunos (1998) para 1,59 milhões (ZHA, 2011a).

Os resultados iniciais foram promissores e, em dezembro de 2003, a China anuncia que está promovendo o maior sistema de educação superior do mundo (CHENG, 2004). A rápida expansão prosseguiu então até 2004, data em que a matrícula da educação superior (considerando todos os níveis), atingiu o ápice, 20 milhões de estudantes, o dobro de 1998, a partir de então, o crescimento continuou mas de uma forma mais moderada. As instituições de ensino superior regulares também tiveram um crescimento vertiginoso, saindo de 1.022 (1998) para 2.263 (2008), um crescimento de 121,4% em 10 anos. Tendo como referência o ano de 2008, se for incluída, além das instituições de ensino superior regulares, as instituições de ensino superior privadas não formais, a China alcança o surpreendente índice de 30 milhões de alunos matriculados na educação superior, e destes, 24,2% estão na faixa de idade entre 18 à 22 anos, o que faz do sistema chinês o maior do mundo em números absolutos (ZHA, 2011a). Mesmo que se utilize os dados de 2004, a China ainda estaria na frente:

1. China: 20 milhões de alunos;
2. Estados Unidos: 14 milhões de alunos;
3. Rússia: 6,5 milhões de alunos;
4. Índia: 5 milhões de alunos; e
5. Japão: 3 milhões de alunos (CHENG, 2004).

Nota-se que a taxa de participação aumentou cerca de 15% em 10 anos. Para atingir este mesmo crescimento, os Estados Unidos levaram 30 anos (de 1911 à 1941), o Japão 23 anos (1947 à 1970) e diversos outros países europeus em torno de 25 anos (ZHA, 2011).

Vários fatores foram determinantes para este notável crescimento e um deles foi o incentivo para que se iniciassem as operações das instituições de ensino superior privadas, uma vez que o governo achava que a educação pública sozinha nunca conseguiria atender a grande demanda pelo ensino superior, dando início ao processo em meados da década de 90. Dados de 2002 apresentam que foram abertas mais de 60 mil escolas privadas no país, dentre as quais 1.200 eram de ensino superior (CHENG, 2004), porém nem todas eram credenciadas pelo Ministério da Educação para emitir diplomas, e em 2008 o número de instituições privadas credenciadas era de 638, incluindo 322 faculdades independentes. Estas instituições representavam 28% de todas as instituições de ensino superior da China, com quatro milhões de estudantes matriculados. Vale a pena destacar que estas instituições absorviam principalmente estudantes de famílias economicamente desfavorecidas, uma vez que os estudantes de famílias mais abastadas estavam matriculados nas tradicionais universidades chinesas (ZHA, 2011).

Outra mudança importante que ajudou a impulsionar a massificação foi a adoção da cobrança de taxas nas instituições públicas, que se torna oficial a partir de 1997, período em que todas as instituições de ensino superior passam a cobrar as respectivas taxas dos alunos, que foram aumentando gradativamente em função dos anos. Esta iniciativa ajudou na ampliação do sistema pois o governo não podia mais alegar que não tinha capacidade financeira para suportar as universidades, sendo a matrícula estimulada pela demanda social a partir desta data. A Tabela 9 apresenta a porcentagem da composição destes recursos em função dos anos:

Tabela 9 – Porcentagem da composição da receita das instituições de ensino superior chinesas: 1990 a 2005

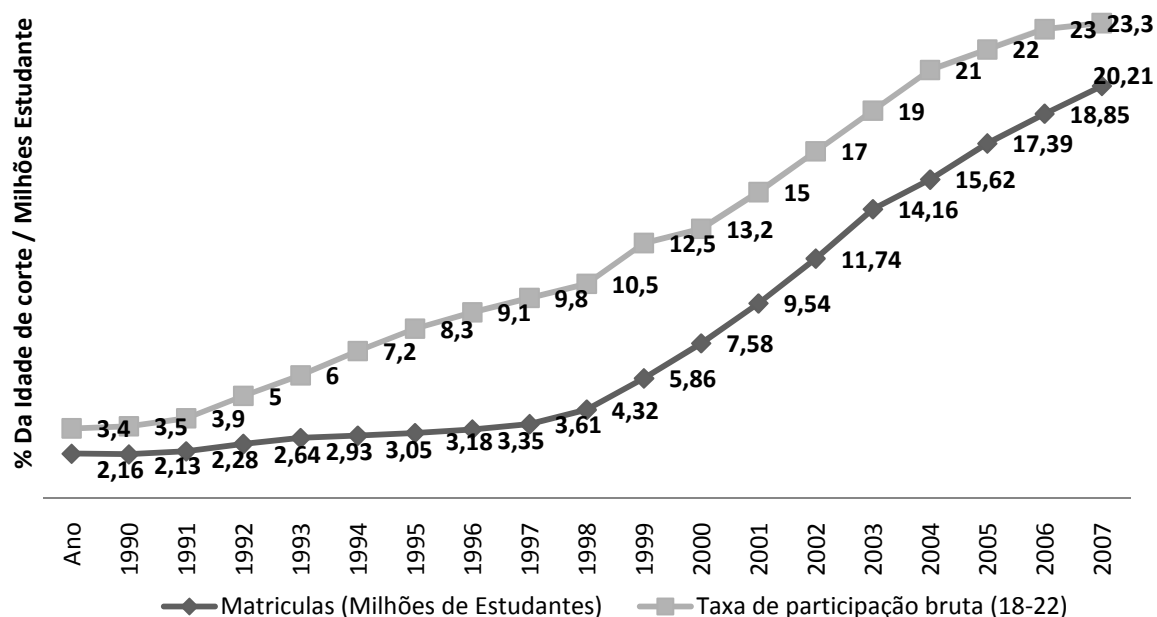
Ano	Investimento governamental	Investimento não governamental	Taxas estudantis	Doações	Outros*	Total (%)
1990	93.5	–	0.5	–	6.0	100.0
1999	62.5	0.5	17.0	2.3	17.7	100.0
2000	57.3	0.9	22.1	1.6	18.1	100.0
2001	53.4	2.0	25.0	1.4	18.2	100.0
2002	49.7	2.7	26.9	1.8	18.9	100.0
2003	46.8	4.1	29.3	1.4	18.4	100.0
2004	44.7	5.8	30.7	1.0	17.8	100.0
2005	42.5	6.8	31.5	0.8	18.4	100.0

Fonte: Zha (2011a, p. 755), traduzido pelo autor.

*Nota: Outros inclui a pesquisa baseada em receita, retorno de investimento e vendas de serviço, etc.

Pode-se observar na Tabela 9 uma intensa redução do investimento governamental, que foi de 93,5% em 1990 para 42,5% em 2005. Por outro lado, as taxas estudantis aumentaram consideravelmente, de 0,5% em 1990 para 31,5%, demonstrando a força dessa ação. Mesmo com a redução do repasse direto (TABELA 9), em 2006 a China empregou 1,5% do PIB somente com o ensino superior, praticamente 3 vezes o que era aplicado na década anterior, ou seja, após a declaração pública de Jiang Zemin (no aniversário da Universidade de Pequim), a China criou o maior setor de educação superior do mundo (LEVIN, 2010). O Gráfico 10 ilustra esta assertiva:

Gráfico 10 - Matrícula líquida da Educação Superior* e aumento da taxa de participação**: 1990 a 2008



Fonte: Zha (2011b, p. 27), adaptado pelo autor.

* Nota: Matrículas em instituições regulares de ensino superior, incluindo alunos de pós-graduação.

** Nota: Taxa de participação bruta do grupo etário 18-22 em todas as formas de ensino superior.

Em resumo, a ação da China para criar um sistema de educação superior de massa ocasionou em uma rápida expansão das matrículas e também uma grande diferenciação sistêmica dos tipos de instituições: universidades tradicionais, colégios vocacionais, instituições privadas, dentre vários outros. Apesar da tendência de uma queda qualitativa nas universidades, o debate em torno da qualidade norteou todo processo de expansão. Segundo Hayhoe e Zha (2004), ainda em 1993, o governo anunciou várias iniciativas nacionais com o objetivo de dar apoio financeiro para as 100 melhores universidades da China, fazendo com que elas alcancem um status de “classe mundial” no século que iria se iniciar. Este projeto recebeu o nome de “Projeto 211”. A Tabela 10 apresenta os percentuais adicionais dos recursos recebidos por estas universidades além do total nacional:

Tabela 10 - Proporção do Projeto 211, percentuais adicionais além do total nacional

Recursos	Percentuais adicionais via Projeto 2011 (%)
Volume de livros da biblioteca	25.65
Equipamentos científicos e instrumentação	38.70
Matrículas de Bacharelado e sub-graduação	18.33
Matrículas de Mestrando	69.14
Matrículas de doutorado	86.01
Matrículas de estudantes internacionais	58.19
Proporção de professores <i>full-time</i> (média nacional 9,77)	18.85

Fundos de pesquisa	70.10
Laboratórios chave nacional	100
Programas chave nacional	83.61
Registo de patentes	72.81

Fonte: Hayhoe e Zha (2004, p. 89), traduzido pelo autor.

Com a celebração do 100º aniversário da melhor universidade chinesa, a Universidade de Pequim, criou-se em Maio de 1998 outro projeto, chamado de “Projeto 985”, com o objetivo de apoiar ainda com mais afinco um grupo especial de 9 universidades, são elas:

- a) politécnicas: Tsinghua, Zhejiang, Xangai Jiao Tong, Xi'an Jiao Tong, USTC, e Harbin Institute of Technology;
- b) tradicionais: Pequim, Fudan, and Nanjing.

Estas nove universidades passam a compor a Liga C9 (*C9 League*) em 2009, que é referência chinesa a *Ivy League* dos EUA. De qualquer forma, uma concentração maior de recursos é colocada nas Universidades de Pequim e Tsinghua, com o objetivo de impulsioná-las para as vinte melhores do mundo (HAYHOE e ZHA, 2010; LEVIN, 2010). Na segunda fase do projeto, 39 universidades passam a compor o Projeto 985. Para Marcovitch (2008), o simples fato da iniciativa chinesa na criação do Ranking Acadêmico de Universidades do Mundo (*Academic Ranking of World Universities*) demonstra que o país quer conhecer as melhores universidades e preparar suas universidades para fazerem parte desse seleto grupo. Em relação aos valores recebidos pelas universidades do Projeto 985, as Universidades de Pequim e Tsinghua receberam cada uma (CN¥ 1,8 bilhões, equivalente na época à US\$225 milhões). Para as demais universidades, houve uma variação entre CN¥ 1,4 bilhões e CN¥ 400 milhões (HAYHOE; ZHA, 2004; LEVIN, 2010).

No que se refere as instituições privadas de ensino superior, detentoras de boa parte das vagas, o governo chinês também buscou alternativas, por meio de financiamento para dar suporte aos alunos desfavorecidos economicamente. Ações como bolsas de estudo, subvenções, empréstimos estudantis e programas de estudo/trabalho foram implementados (MIN, 2008). Para sincronizar a educação privada com a educação pública na China, Levy (2008) sugere algumas estratégias:

- a) taxas variáveis: mix de taxas de impostos e taxas de matrículas, com cobranças de taxas mais elevadas para aqueles que podem pagar por elas (sobretudo para alunos de pós-graduação);

- b) planos de crédito: uma espécie de apoio ao estudante por meio de empréstimos governamentais para reembolso futuro. O crédito disponibilizado deve ser suficiente para cobrir todas as despesas (e não apenas as taxas), tanto aos alunos contemplados que estudam na China quanto os alunos contemplados que estudam no exterior;
- c) ação para promover o acesso: ações para incluir os jovens desfavorecidos junto ao alunado, sabendo que muitas vezes eles não conseguem vislumbrar a educação superior no horizonte de suas vidas por falta de dinheiro; falta de informação (em muitos casos os benefícios existem e os alunos não os conhecem); e falta de preparo na educação básica.

No *website* do Ministério da educação da China, é possível conhecer alguns dos programas que visam esta inclusão, como por exemplo, o “Passagem Verde” (*Green Passage*), que pretende garantir que todos os alunos, sobretudo os de famílias pobres, tenham acesso e permanência a educação superior, evitando que alunos deixem os cursos por dificuldades financeiras. Neste programa, o governo chinês, as universidades e os bancos criaram um sistema de apoio financeiro especial para os alunos carentes. Além da Passagem Verde, estes alunos podem solicitar dispensas das taxas de matrícula, bolsas de estudo, subsídios, dentre outros. O governo tem a responsabilidade de criar os programas e as universidades e os bancos têm a responsabilidade de fornecer os benefícios (CERNET, 2013).

Por ser um país com dimensões continentais, a China também passa a investir na educação à distância, como uma forma de ampliar o acesso geograficamente e democratizar a educação no país, com isso, o uso intensivo da tecnologia da informação na educação tem sido promovido. Desde 1999, 68 instituições de ensino superior regulares e a Central de Rádio e Televisão Universitária da China (CCRTVU) tiveram um projeto piloto aprovado pelo Ministério da Educação com o objetivo de promover a educação à distância. Como resultado, 140 programas em 10 disciplinas foram desenvolvidos até o final de 2002, com um total de 1.373.000 alunos. Com o objetivo de cobrir todo território nacional, as 68 instituições participantes abriram 2.027 centros de ensino fora de suas respectivas localizações geográficas, disponibilizando conhecimento acadêmico via CCRTVU (CERNET, 2013).

Finalmente, para continuar prosperando no que tange a educação superior, o governo chinês definiu em julho de 2010 o Panorama Nacional para a Reforma e o Desenvolvimento do Ensino no Médio e Longo Prazo (2010-2020), também conhecido como “Planejamento 2020”, com seu foco voltado para os aspectos de melhoria e da garantia da qualidade e a

intenção de estimular a criatividade entre os estudantes, além de incluir um conjunto de universidades chinesas entre as universidades reconhecidas mundialmente. Dentro do Planejamento 2020, está um Plano Estratégico para a Educação Superior, que estabelece como principal prioridade a garantia da qualidade da educação superior a ser alcançada por meio de:

- a) desenvolvimento dos professores universitários;
- b) desenvolvimento curricular;
- c) ensino criativo para alunos talentosos;
- d) desenvolvimento de programas para profissionais inovadores;
- e) transformação de Programas de Pós-Graduação;
- f) aprofundamento dos Projetos “211” e “985” (ZHA, 2012).

Além disso, o governo chinês definiu audaciosas metas para as áreas de Pesquisa e Desenvolvimento do país, com o objetivo de aplicar até 2,5% do PIB em P&D até o ano de 2020 (LEVIN, 2010; IEDI, 2011) e elevar o número de pesquisadores para 4 milhões até o mesmo ano, especialmente para as áreas de inovação, dentro de um plano conhecido como “Plano de Médio e Longo Prazo e Desenvolvimento de Talentos”. Este plano também conta como política atrair talentos de outros países para se tornarem pesquisadores na China (algo muito comum nos Estados Unidos nas últimas décadas), garantindo não apenas a prosperidade quantitativa, como também qualitativa.

2.7. SÍNTESE DOS REFLEXOS OBSERVADOS NO REFERENCIAL TEÓRICO

Com o intuito de estreitar as relações entre a gestão pública e a educação superior, o referencial teórico apresentou conceitos de planejamento, finanças e orçamento Público, para demonstrar as funções do Estado, a evolução do orçamento público e a intervenção estatal e suas responsabilidades econômicas. A partir do papel a ser desempenhado pelo Estado em todas as suas dimensões, delimitou-se então para a dimensão da educação superior, com foco voltado ao financiamento público da educação superior no Brasil, Canadá e China.

Para facilitar a interpretação em torno da construção das idéias, o Quadro 7 descreve uma síntese dos principais reflexos observados no capítulo:

Quadro 7 - Síntese dos principais reflexos observados no referencial teórico

Tópico	Principais reflexos
2.1. Planejamento, finanças e orçamento público	<ul style="list-style-type: none"> - As finanças públicas têm como objetivo maior viabilizar as responsabilidades do Estado; - Sua definição está atrelada às necessidades da população, visando atender ao interesse público da grande maioria; - A busca por uma gestão pública eficiente passa então a figurar como um grande desafio para o Estado, em todos os seus níveis, pois irá envolver a compreensão das demandas da sociedade para, a partir disto, traçar as devidas ações, algo que envolve planejamento, direção, controle, dentre várias outras atividades; - O Estado se apresenta como um agente fundamental para se atender aos anseios da sociedade, haja vista sua interferência nas atividades econômicas, política e social, por meio de políticas públicas bem fundamentadas; - Dentre todas as ações de responsabilidade do estado, algumas se destacam, como: segurança; emprego; saúde; e educação. Estas ações têm como objetivo reduzir a violência, a desigualdade social e melhorar a qualidade de vida da população.
2.2. Desafios da Educação Superior Mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Em meio a desafios, alguns instrumentos passam a ser considerados fundamentais para melhorar os indicadores econômicos, dentre eles a educação superior, que é responsável por diversos fatores que possuem impacto direto nos resultados da economia; - A partir da globalização, observou-se uma necessidade mundial por maiores níveis de educação, ocasionando em um amplo crescimento da demanda e do acesso dos estudantes que buscam o terceiro grau; - A globalização passa então a influenciar a educação superior, que deve se adequar a esta nova realidade planetária, visando produzir um conhecimento que seja comercial, afetando as atividades acadêmicas tradicionais, pois passaram a ser norteadas pelas exigências de aplicabilidade e valor mercadológico; - Devido aos novos desafios, as nações buscam ampliar os investimentos na educação superior, com o objetivo de aumentar o número de inovações, geração de empregos e diversos outros indicadores que terão impacto direto no desenvolvimento esperado.
2.3. Financiamento Público da Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Espinha dorsal de qualquer sistema educacional do mundo; - Para analisar a importância que um país concede para a educação é necessária a consideração de pelo menos três indicadores: riqueza do país (valor do PIB); percentual aplicado em educação; e o número de pessoas que estão em idade educacional; - O Canadá é o país que aplica o maior percentual do PIB em educação superior e é o que possui o menor PIB entre os três. Quando se consolida os três indicadores, o valor aplicado por pessoa em idade educacional canadense é 8 vezes maior do que o brasileiro e 18 vezes maior do que o chinês, por ser o país com a menor população em idade educacional. Por outro lado, a China é o país de maior PIB (4,3 vezes maior que o do Brasil e 6,8 vezes maior que o do Canadá), mas possui uma população educacional imensamente maior que os outros países.
2.4. Financiamento Público da Educação Superior no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - O Financiamento Público proveniente do Governo Federal foi considerado o grande responsável pelo recente fenômeno de expansão da educação superior no país nas iniciativas pública, privada, à distância e tecnológica. Para a iniciativa pública, os investimentos foram realizados via Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni; para a iniciativa privada, os recursos foram aplicados nos programas Fies e Prouni; no que se refere ao ensino à distância, o programa Uab foi o responsável pelo recebimento e aplicação dos recursos. Finalmente, para a educação tecnológica, os recursos foram aplicados nos novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets).
2.5. Financiamento Público da Educação Superior no Canadá.	<ul style="list-style-type: none"> - Ainda que as instituições de ensino superior recebam um satisfatório financiamento do governo, as taxas de matrículas dos alunos, chamadas de <i>tuition fees</i> são uma das principais fontes do considerado “financiamento privado”; - O sistema de educação superior é essencialmente público, mas é descentralizado quanto a sua manutenção. A responsabilidade pela manutenção da educação superior é dividida entre as províncias; - No início da década de 90, a assistência estudantil passou a vigorar como uma

	<p>grande preocupação do sistema universitário canadense, pois o aumento das taxas acima da inflação ocasionou o aumento do endividamento do alunado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os resultados das ações foram satisfatórios, na medida em que 54% dos alunos receberam alguma forma de bolsa de estudos ou empréstimo do governo entre os anos de 1993 e 2003, havendo um acréscimo de 20% no número de contemplados.
<p>2.6. Financiamento Público da Educação Superior na China</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo das últimas décadas, em que a China decidiu se abrir para o mundo, os líderes chineses têm se conscientizado para a importância do ensino superior, com o objetivo de garantir uma força de trabalho de mais qualidade e também para realização de pesquisas de ponta; - O investimento em educação é a base de sustentação para o sucesso da economia chinesa; - O governo empregou uma série de instrumentos e políticas para impulsionar uma massificação das matrículas do ensino superior liderada pelo Estado; - A taxa de participação aumentou cerca de 15% em 10 anos; - Vários fatores foram determinantes para o crescimento, sobretudo o incentivo para que se iniciassem as operações das instituições de ensino superior privadas e a adoção da cobrança de taxas nas instituições públicas (a partir de 1997). - O debate em torno da qualidade norteou todo processo de expansão; - Além disso, o governo chinês definiu audaciosas metas para as áreas de Pesquisa e Desenvolvimento do país, com o objetivo de aplicar até 2,5% do PIB em P&D até o ano de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da seção 2.

A próxima seção descreve os procedimentos metodológicos adotados para confecção da presente tese.

3. METODOLOGIA

Este capítulo destina-se a descrever os aspectos metodológicos para confecção da tese. O termo metodologia pode ser definido como a apresentação das regras e procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos que se pretendem estudar. É na metodologia que se deve definir a ordem imposta aos diferentes processos com o objetivo de atingir um resultado desejado, sendo, dessa forma, o conjunto de processos empregados nas ciências (RICHARDSON, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002).

A partir do momento que o presente trabalho busca a construção de um conhecimento científico, a descrição do método se faz fundamental para uma explanação mais detalhada do processo de investigação que foi adotado. Para se garantir a cientificidade de uma pesquisa, ela deve:

- a) estar associada a um objeto reconhecível ao pesquisador e que seja definido de forma que passe a ser reconhecível igualmente pelos outros;
- b) apresente algo que ainda não foi dito em relação ao objeto de estudo, ou revise este objetivo por uma ótica diferente;
- c) seja útil aos demais pesquisadores e ao campo de conhecimento;
- d) contribua fornecendo elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas (ECO, 2007).

Inicialmente, o processo de estruturação da tese se embasou nos estudos relacionados ao tema, buscando a construção de um arcabouço teórico pautado na totalidade histórica e nas principais transformações ocorridas no ensino superior do Brasil, Canadá e China, com foco em suas políticas e os principais resultados, desde suas origens até a contemporaneidade. O objetivo da respectiva estruturação foi enquadrar o objeto estudado, por meio de pontos de vista, aspectos e ângulos dos problemas de forma variada, estabelecendo conexões com o intuito de se buscar o estado da arte (MINAYO, 1998).

Adiante, é exposto no presente capítulo o posicionamento epistemológico adotado pelo pesquisador para a realização do trabalho, a tipologia da pesquisa, e em seguida, a delimitação da pesquisa/tema. Após a referida seção, são descritas as técnicas de coleta de dados e de análise e tratamento dos dados coletados, para finalmente apresentar as limitações do estudo.

3.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Tendo como referência a pesquisa de Burrell e Morgan (1979), observa-se que todos os estudos e as teorias das organizações baseiam-se em dois eixos: filosofia das ciências e teoria da sociedade, que devem balizar a sistematização de qualquer teoria empregada na elucidação de algum fenômeno organizacional.

No que se refere ao eixo da filosofia das ciências, o presente estudo tem como natureza ontológica o realismo, já que trata o mundo social de forma externa à cognição individual, sendo ele real, tangível e com suas estruturas relativamente imutáveis. Dessa forma, sua natureza epistemológica passa a ser a positivista, pois pretende explicar e prever o que acontece no mundo social, buscando regularidades e relações causais entre seus elementos constituintes, neste caso, o impacto do financiamento e das políticas públicas para o progresso da educação superior de uma respectiva nação (BURRELL; MORGAN, 1979).

Ainda no eixo da filosofia das ciências, a natureza humana, que liga o relacionamento entre o ser humano e o ambiente, pode ser classificada no presente trabalho como determinista, já que considera o homem e suas atividades como sendo determinadas pela situação ou o ambiente ao qual ele está inserido, uma vez que a preocupação é com o estudo e com a alteração do ambiente, nesse caso, da educação superior, visando impactar positivamente todos os atores que o compõe. Como última pressuposição do eixo, está a natureza metodológica, que neste caso, é de abordagem nomotética, enfatizando a importância dos protocolos e das técnicas para o teste de hipóteses em relação aos estudos das ciências sociais. Esse conjunto de pressuposições classifica este estudo, quanto à filosofia das ciências, como um estudo com abordagem de dimensão objetiva nas ciências sociais (BURRELL; MORGAN, 1979).

No eixo da teoria da sociedade, dividido em sociologia da regulação e sociologia da mudança radical, o presente estudo se enquadra na sociologia da regulação, uma vez que a pesquisa que será construída tem como intenção principal a explicação da sociedade ressaltando sua unidade e coesão.

O cruzamento dos dois eixos define quatro paradigmas, conforme Figura 6:

Figura 6 - Quatro paradigmas para análise da teoria social



Fonte: Burrell e Morgan (1979, p. 22), traduzido pelo autor.

A partir da Figura 6 e dos aspectos supracitados, o presente trabalho se enquadra no paradigma Funcionalista, pois possui uma preocupação em fornecer explicações lógicas visando à manutenção do *status quo*, do consenso, da integração e da ordem social. Para tanto, o mundo social passa a ser assumido como um conjunto de elementos empíricos e relacionamentos concretos que estão fora da consciência individual do homem. Assumindo esse posicionamento, tais elementos poderão ser identificados, estudados e medidos, podendo-se aplicar modelos e métodos provenientes das ciências sociais dentro de uma orientação pragmática, definindo assim uma abordagem orientada por problemas, buscando fornecer soluções práticas a eles (BURRELL; MORGAN, 1979).

3.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Nesta tese, em função dos objetivos, o trabalho foi desenvolvido como uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (1995), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com a intenção de oferecer uma visão geral, de tipo aproximativo.

Uma investigação exploratória é concebida em uma área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, buscando proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado (ANDRADE, 2001; VERGARA, 2004). Para Gil (1995) e Collins & Hussey (2005), a pesquisa exploratória deve avaliar quais as teorias ou conceitos existentes podem ser aplicados a um respectivo problema, ou se novos conceitos e teorias podem ser desenvolvidos. A partir de então, tal estudo se caracteriza como exploratório por buscar se aprofundar na articulação das políticas públicas para o financiamento da educação superior em três países essencialmente diferentes (culturalmente e economicamente): Brasil, Canadá e

China, buscando novas políticas ou a atualização de políticas públicas existentes, apresentando ao seu final, informações atualizadas e novas.

O estudo exploratório é norteado mediante a análise comparativa, que para Schneider e Schimitt (1998, p.1) ajuda o pesquisador a:

[...] descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

A pesquisa foi elaborada tendo como suporte o delineamento previsto para um estudo quantitativo e qualitativo (*quali-quantitativo*). A abordagem quantitativa se confirma na medida em que foram utilizados dados numéricos referentes a variáveis que norteiam o sistema de educação superior de um país, bem como das políticas públicas para o financiamento da educação superior dos países estudados. Ambos foram submetidos a tratamento estatístico, a fim de garantir sua representatividade.

A pesquisa também apresenta a forma de abordagem qualitativa, pois, conforme a assertiva de Chizzotti (2001), o pesquisador participou, compreendeu e interpretou os dados coletados na pesquisa, via análise de conteúdo. Segundo Richardson (1999), a natureza qualitativa deve buscar interpretar o objeto em termos de seu significado, justificando-se, sobretudo por uma forma adequada para compreender os aspectos de um fenômeno social, descrevendo a complexidade de um determinado problema, analisando a interação de variáveis, compreendendo e classificando processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. O caráter qualitativo está presente devido à compreensão e interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas com os gestores públicos governamentais e questionários não estruturados aos especialistas em educação superior e as lideranças estudantis.

Embora os resultados quantitativos já se mostrassem bastante reveladores, a inclusão da abordagem qualitativa buscou deixar o estudo mais robusto e confiável, uma vez que foi possível reforçar qualitativamente os resultados observados por meio da pesquisa quantitativa. A união das duas abordagens, por sua vez, garantiu a segurança necessária para o delineamento de proposições que pudessem auxiliar no desenvolvimento da educação superior brasileira.

O estudo em questão também será um estudo aplicado, pois foi motivado fundamentalmente pela necessidade de resolver problemas concretos imediatos, e por conseguinte, possui finalidade prática (VERGARA, 2004). A partir desta constatação, a

pesquisa se caracteriza como uma investigação empírica, uma vez que foi realizada uma pesquisa de campo contemplando governo, especialistas em educação superior e lideranças estudantis dos três países supracitados, coletando dados por meio de entrevistas e questionário, além de documentação governamental e institucional.

Finalmente, trata-se de uma pesquisa multicaso, que é diferenciada pelo maior foco na compreensão e na possibilidade de comparação de resultados e fenômenos, proporcionando maior abrangência e não se limitando às informações de uma única unidade de estudo (YIN, 1989). Esta assertiva se confirma para o presente trabalho uma vez que foram estudadas, em três países diferentes, variáveis e políticas públicas para o financiamento da educação, sua evolução, desdobramentos, resultados e percepções, com a consolidação dos achados em um resultado final.

3.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A delimitação da pesquisa se baseou na escolha de uma amostra intencional, pois o objetivo do estudo é obter boas percepções (*insights*) e idéias, além de opiniões críticas experientes e não de generalizar os resultados. Este tipo de amostra é sugerida em pesquisas que possuem como finalidade o entendimento do caso estudado em maior profundidade (SELTZ *et al.*, 1975).

Para tanto, decidiu-se por estudar, dentre os 193 países do mundo (ONU, 2013), os países Brasil, Canadá e China. A escolha dos países se deu pelo seguinte motivo:

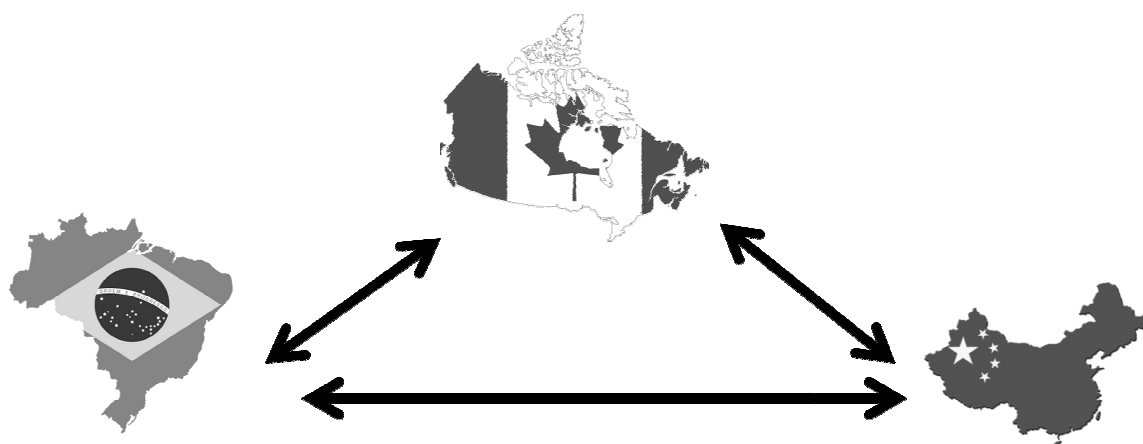
- a) Brasil é o país ao qual a pesquisa foi realizada, e como resultado foram propostas alterações de ordem estrutural, novas políticas públicas e alterações em políticas públicas existentes no respectivo país;
- b) Canadá, além de ser, como o Brasil, um país com dimensões continentais, possui um dos sistemas de educação superior mais avançados do mundo, e que foi construído ao longo dos anos. Brasil e Canadá também fundaram uma parceria acadêmica, a “Parceria Internacional de Ciência e Tecnologia do Canadá”, que é um diferencial para condução da pesquisa. Além disso, Cattani (2006, p. 52) apresenta que Canadá e Brasil possuem mais similaridades do que se imagina:

[...] os dois são países do Novo Mundo, com dimensões continentais quase equivalentes; ambos possuem disponibilidade de riquezas naturais incomensuráveis; o início de sua colonização efetiva, diferentemente das antigas colônias espanholas,

deu-se mais de um século após a chegada dos europeus; a ocupação e a exploração subsequente do território ocorreram sob modalidades muito próximas (*coureurs des bois* e bandeirantes); grande parte de seus imigrantes compôs-se de pessoas desqualificadas para a ocupação produtiva (degredados, órfãos, militares). No final do século XVIII o número estimado de habitantes era, surpreendentemente, quase o mesmo. Ademais, no Brasil e no Canadá francês, foram marcantes a presença de ordens religiosas da Igreja Católica e a existência de fortes vínculos de dependência com as metrópoles européias, vínculos esses que por longo tempo impediram a emergência de um capitalismo industrial.

- Uma vez que a gestão hierárquica da educação superior no Canadá é descentralizada, ou seja, provincial, optou-se por estudar a província de Ontário para políticas públicas que sejam específicas em nível de jurisdição. Esta escolha se deu pelo fato de Ontário ser a maior província do Canadá, com 39% da população do país e 41% dos estudantes de tempo integral matriculados na educação superior, sendo considerado o maior sistema de educação superior provincial do país (CLARK; MORAN; SKOLNIK, 2009).
- c) China, também é um país de dimensões continentais e que provocou uma verdadeira revolução na educação superior nos últimos anos. É um dos pares do Brasil, sendo também um membro dos BRICS, e enfrenta praticamente os mesmos desafios no que se refere às políticas públicas que foram estudadas. A cooperação acadêmica constituída pelo Brasil e pela China por meio do “Seminário para o Reforço da Internacionalização do Ensino Superior: Oportunidades para o Brasil e a China” (CAPES, 2012) também foi um fator decisivo para a escolha do referido país, pois evidencia que há uma boa relação internacional entre as nações.

Figura 7 - Delimitação dos países



Fonte: Elaborado pelo autor.

Juntos, os três países formam um estudo multicaso importante para o Brasil, na medida em que o Canadá serve de referência como um país que já avançou em seu sistema universitário, e a China, como um dos pares do Brasil, é um país que tem investido no avanço do sistema educacional na atualidade. Dessa forma, ambos os países possuem então características, ações e políticas públicas que podem ser estudadas e adaptadas ao Brasil.

Tendo como referência a grande área da administração, esta pesquisa delimita-se por estudar a área de finanças, com destaque para área de concentração das finanças públicas, e dentre todos os níveis de educação que poderiam ser estudados: Educação Infantil, Educação Básica – Ensino Fundamental, Ensino Médio –, Educação Técnica, Educação Superior – Graduação, e Educação Superior – Pós Graduação, o presente estudo optou pela delimitação da Educação Superior – Graduação, abordando também alguns aspectos da Pós Graduação que estejam inter-relacionado a Graduação quando necessário. O principal motivo para esta delimitação se dá pelo fato do setor escolhido para a pesquisa, o educacional, ser um setor muito problemático devido a uma série de fatores conjunturais e até mesmo estruturais de qualquer país. Se a pesquisa abordasse todos os níveis, tanto de forma qualitativa como quantitativa, existiria o risco dos resultados serem gerais e superficiais, dando uma falsa noção de unidade e impossibilitando o tratamento de um problema específico.

A mesma justificativa norteia a escolha das políticas públicas a serem estudadas, que dentre todas, tem seu foco voltado para as políticas públicas voltadas para o financiamento e a expansão da educação superior nos respectivos países em um período de 10 anos (2003 a 2012). O motivo da referida delimitação se dá pelo fato de se poder realizar um estudo mais aprofundado das políticas instituídas e também pelo motivo de contemplar a vigência de pelo

menos dois governos, podendo-se estudar inclusive os fenômenos de continuidade e troca de políticas públicas à medida que se alteram os governantes.

Finalmente, dentre todos os órgãos governamentais disponíveis nos três países escolhidos, esta pesquisa se delimitou a investigar:

- a) Brasil: Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio da Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (DIFES), Diretoria de Políticas e Programas de Graduação (DIPES) e Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO);
- b) Canadá: Conselho dos Ministros de Educação do Canadá (CMEC, *Council of Ministers of Education, Canada*), Ministério de Treinamentos das Faculdades e Universidades (MTCU, *Ministry of Training, Colleges and Universities*), Conselho de Universidades de Ontário (COU, *Council of Ontario Universities*), Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO, *Higher Education Quality Council of Ontario*), e a empresa de consultoria educacional para o governo canadense Associados para a Estratégia da Educação Superior (HESA, *Higher Education Strategy Associates*);
- c) China: Ministério da Educação (MoE, *Ministry of Education*), por meio do Centro Nacional para Pesquisa no Desenvolvimento da Educação (NCEDR, *National Center for Education Development Research*), além do Centro de Pesquisa para Educação Internacional Comparativa, este segundo presente no Instituto Nacional de Ciências da Educação (NIES, *National Institute of Education Sciences*).

Dentre os dirigentes governamentais, foram priorizados os gestores envolvidos com as políticas públicas voltadas ao financiamento da educação superior. Ademais, foram contemplados também especialistas em educação superior e lideranças de movimentos estudantis dos três países, visando envolver todos os atores do sistema de forma a garantir mais amplitude na análise.

3.4 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS

Para o presente trabalho, os dados foram coletados por meio de diversas técnicas de coleta. Inicialmente, foi realizada uma coleta de dados por meio de pesquisa documental, que é uma fonte de coleta de dados realizada a partir de documentos (contemporâneos ou

retrospectivos), mas classificados como autêntico cientificamente (MARCONI; LAKATOS, 1990). A partir de então, foram utilizados para coleta de dados documentos do Brasil, Canadá e China, tais como: relatórios de gestão dos governos referente às políticas públicas para o financiamento da educação superior entre 2003 e 2012, decretos dos respectivos países, relatório de gestão dos resultados das políticas em instituições de educação superior, dados estatísticos referente às políticas públicas e dados dos respectivos Ministérios da Educação dos países estudados. Ademais, para garantir a representatividade da pesquisa, analisaram-se outros documentos, quais sejam: tabelas estatísticas, pareceres, atas, relatórios, notas, projetos de lei, ofícios, discursos, depoimentos, documentos informativos de associações educacionais, dentre outros.

Adicionalmente, foram coletados também informações de bancos de dados em nível mundial, como a Divisão de Estatística das Nações Unidas (UNSD), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em um primeiro momento, foram coletados para o período de 2003 a 2012, dados quantitativos em relação a 13 indicadores (macro e micro) previamente selecionados, para se perceber o desempenho de cada um deles nos respectivos países, de forma a compreender os seus comportamentos no período analisado e a influência deles para o sistema de educação superior. A escolha de tais indicadores se deu devido a sua importância global e a estreita relação que possuem com o financiamento público para a educação superior, cerne desta pesquisa:

- a) PIB per capita em dólar;
- b) evolução taxa de desemprego;
- c) evolução do IDH – geral;
- d) evolução IDH – componente educação;
- e) evolução IDH – componente renda;
- f) crescimento populacional anual;
- g) investimento geral em educação superior (%PIB);
- h) investimento geral em educação superior (%PIB) *versus* PIB per capita em dólar;
- i) número de matrículas bruto da população;
- j) número de matrículas líquido (18 à 24 anos) da população;
- k) despesas com pesquisa e desenvolvimento do PIB;

- l) pesquisadores em P&D por milhão de pessoas;
- m) remuneração docente (como não apresentou alterações significativas no período, o indicador remuneração docente foi coletado apenas para o ano de 2012).

Posteriormente, foram coletados dados referentes à quantia de investimento e ao número de alunos atendidos (quando disponível), das seguintes políticas públicas (QUADRO 8):

Quadro 8 - Coleta de dados das políticas públicas analisadas

País	Período coletado	Nome
Canadá	2003-2012	Canada Education Savings Grant (CESG)
	2009-2012	Canada Student Grants Program (CSGP)
	2003-2012	Canada Student Loans Program (CSLP)
	2005-2010	Reaching Higher
	2003-2012	Ontario Student Assistance Program (OSAP)
	2012	30% Off Ontario Tuition Grant
China	2003-2012	Government-subsidized Student Loan Program (GSSLP)
	2003-2012	Fee-Charging Policy
	2003-2010	Decentralization Plan
	2005-2010	Open University of China (OUC) – investimento
	2003-2010 e 2012	Open University of China (OUC) – número de alunos
	2003-2012	Green Passage - apenas investimento
	2003-2011	Project 211 – investimento
	2003-2006-2009-2012	Project 211 – número de alunos
	2004-2011	Project 985 - investimento
2012	Project 985 – número de alunos	
Brasil	2008-2012	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
	2006-2012	Programa Universidade para Todos (PROUNI)
	2003-2012	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)
	2007-2012	Universidade Aberta do Brasil (UAB)
	2003-2012	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os achados referentes aos resultados numéricos deram base para o tratamento estatístico e para a abordagem quantitativa do estudo, explorada com mais detalhes na seção “Análise e tratamento dos dados”.

Foi realizada também a coleta por meio de pesquisa bibliográfica, mediante material já desenvolvido e publicado sobre o tema a ser pesquisado. A pesquisa bibliográfica contemplou a leitura, análise e interpretação de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado de todo o mundo, com destaque para publicações dos respectivos países estudados (GIL, 1995).

A partir de então, tanto os dados da pesquisa documental quanto da pesquisa bibliográfica foram submetidos a uma triagem, com o objetivo de se estabelecer um plano de análise e interpretação do material coletado, realizando fichamentos dos achados que foram posteriormente correlacionados com os demais dados coletados.

A partir de então, foram aplicadas técnicas de coleta de abordagem direta, por meio da realização de entrevistas e questionários semi-estruturados. O público alvo englobou os principais *stakeholders* no sistema:

- a) **Gestores governamentais:** Profissionais a serviço do governo dos respectivos países, responsáveis pelas políticas públicas vigentes;
- b) **Especialistas em educação superior:** Professores e pesquisadores que têm como uma de suas principais áreas de estudo a temática da educação superior em algum dos respectivos países estudados;
- c) **Lideranças Estudantis:** Líderes que estão à frente de uniões estudantis que representam o público discente de cada um dos países estudados.

Com o objetivo de se compreender as perspectivas dos gestores governamentais dos respectivos países no que tange as políticas públicas para o financiamento da educação superior, foram realizadas entrevistas. O objetivo foi buscar um maior aprofundamento nos dados quantitativos encontrados, sobretudo do delineamento e resultados das políticas, desafios enfrentados e intenções futuras. As entrevistas são importantes pela necessidade de localizar dados que não podem ser encontrados em documentos ou bibliografias e que alguém tenha condição de fornecer (NOGUEIRA, 1975).

As entrevistas foram semi-estruturadas, que podem ser definidas como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 174).

A relação de entrevistados é apresentada no Quadro 9, contemplando o nome/órgão dos participantes, a nomeação utilizada na pesquisa, a função exercida, a cidade em que se realizou a entrevista, a data, o horário/duração e uma última coluna chamada de observação, em que se indica se a entrevista foi presencial ou por vídeo-conferência. Os roteiros de entrevista são apresentados na seção Apêndice, ao final do presente trabalho:

Quadro 9 - Entrevistados: dirigentes governamentais

Dirigentes governamentais - entrevistados Canadá						
Nomeação	Órgão	Função	Cidade	Data	Horário	Obs.
Entrevistado 1	CMEC	Direção e Coordenação de Iniciativas Estratégicas para Educação Superior	Calgary	30 de Mar. de 2014	13:00 às 14:20	Video-conferência
Entrevistado 2	COU	Direção Sênior de Iniciativas Estratégicas	Toronto	05 de Fev. de 2014	14:00 às 15:30	Presencial
Entrevistado 3	MTCU	Coordenação de Pesquisas		28 de Mar. de 2014	09:00 às 10:00	
Entrevistado 4	HEQCO	Direção Executiva		10 de Fev. de 2014	10:30 às 12:30	
Entrevistado 5	HESA	Presidente		19 de Fev. de 2014	15:00 às 16:30	
Dirigentes governamentais - entrevistados China						
Entrevistado 6	MOE/ NCEDR	Direção Geral Adjunta - Centro Nacional para Pesquisa no Desenvolvimento da Educação.	Pequim	31 de Mar. de 2014	19:00 às 22:00	Video-conferência
Entrevistado 7	MOE/ NCEDR	Pesquisador (a) do Ministério da Educação da China.				
Entrevistado 8	MOE/NIES	Pesquisador (a) do Centro de Pesquisa para Educação Internacional Comparativa.		06 de Mai. de 2014	12:00 às 13:30	
Dirigentes governamentais - entrevistados Brasil						
Entrevistado 9	DIFES/MEC	Direção	Brasilia	05 de Ago. de 2014	10:30 às 12:30	Presencial
Entrevistado 10	DIFES/MEC	Coordenação Geral de Expansão				
Entrevistado 11	DIPES/MEC	Direção				
Entrevistado 12	SPO/MEC	Subsecretário (a)				
Entrevistado 13	SPO/MEC	Economista				

Fonte: Elaborado pelo autor.

*Nota: Embora a organização *Higher Education Strategy Associates* (HESA) não seja efetivamente governamental, se trata da principal prestadora de serviço de consultoria educacional para o governo, motivo pelo qual ela esta classificada dentro do grupo “governo” na presente pesquisa.

Para se analisar a percepção dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis dos três países, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados

questionários não estruturados e não disfarçados, pois houve somente questões abertas e os respondentes souberam o objetivo da pesquisa. Os questionários foram desenvolvidos por meio de um *website* online dedicado exclusivamente a pesquisa e as perguntas foram adaptadas de acordo com as particularidades e os resultados observados em cada país. A vantagem da utilização deste instrumento é a economia de recursos para execução, proporcionando economia de tempo, custo, viagens, além de não sofrer influência do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1990).

A relação dos especialistas em educação superior que responderam aos questionários é apresentada no Quadro 10, contemplando o nome, a nomeação utilizada na pesquisa, a universidade e a faculdade ao qual o especialista esta vinculado, a data, o horário/duração que foi respondido o respectivo questionário, além da última coluna chamada de observação, em que se indica se o respondente enviou as respostas via *website* online dedicado, ou se optou realizar o envio por email. Os modelos de questionários online aplicados aos especialistas em educação superior são apresentados na seção Apêndice, ao final do presente trabalho.

Quadro 10 - Respondentes: especialistas em educação superior.

Especialistas em educação superior - respondentes Canadá					
Nomeação	Universidade	Faculdade	Dia	Horário	Obs.
Respondente 1	York University	Educação	18 de Fev. de 2014	09:15 às 09:39	Website online
Respondente 2	University of Ottawa	Ciências Sociais	19 de Jan. de 2014	20:07 às 20:18	
Respondente 3	York University	Artes Liberais e Estudos Profissionais	25 de Jan. de 2014	15:48 às 16:14	
Respondente 4	University of Toronto	Educação	19 de Fev. de 2014	13:10 às 13:38	
Respondente 5	York University	Estudos Ambientais	22 de Out. de 2014	07:56 às 09:15	
Respondente 6	York University	Estudos Ambientais	16 de Out. de 2014	08:38 às 09:39	
Especialistas em educação superior - respondentes China					
Respondente 9	York University	Educação	02 de Mar. de 2014	18:02	E-mail
Respondente 10	University of Tampere	Escola de Negócios	17 de Fev. de 2014	15:05	
Respondente 11	East China Normal University	Escola de Ciências da Educação	19 de Fev. de 2014	04:54 às 06:40	Website online
Respondente 12	University of Toronto	Instituto de Ontário para Estudos em Educação (OISE)	08 de Fev. de 2014	08:22 às 08:34	
Respondente 13	East China Normal	Instituto de Educação	20 de Fev. de 2014	22:59 às 23:31	

	University	Superior			
Respondente 14	Beijing Normal University	Faculdade de Educação	07 de Fev. de 2014	02:05 às 02:55	
Respondente 15	Peking University	Escola de Educação	10 à 11 de Fev. de 2014	23:48 às 00:20	
Respondente 16	Tianjin University	Escola de Educação	28 de Mar. de 2014	04:53 às 05:10	
Especialistas em educação superior - respondentes Brasil					
Respondente 18	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade - IETS	N/D	20 de Jul. de 2014	18:37 às 19:19	
Respondente 19	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Faculdade de Educação	07 à 08 de Set. de 2014	07:15 às 00:31	
Respondente 20	Universidade de São Paulo - USP	Filosofia, Ciências e Letras	21 de Jul. de 2014	15:01 às 15:34	
Respondente 21	Universidade Federal de Goiás - UFG	Faculdade de Educação	15 de Dez. de 2014	14:22 às 14:44	Website online
Respondente 22	Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	Faculdade de Educação Campus: Erechim	06 de Nov. de 2014	03:38 às 05:13	
Respondente 23	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Faculdade de Educação	13 de Nov. de 2014	10:36 às 11:07	
Respondente 24	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Faculdade de Adm.	26 de Nov. de 2014	03:40 às 05:17	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A relação das lideranças dos movimentos estudantis que responderam aos questionários é apresentada no Quadro 11, contemplando o nome, a nomeação utilizada na pesquisa, a organização estudantil ao qual ele faz parte, o cargo ocupado na referida organização, a data, o horário/duração que foi respondido o respectivo questionário, além da última coluna chamada de observação, em que se indica se o respondente enviou as respostas via website online dedicado, ou se optou realizar o envio por email. Os modelos de questionários online aplicados aos líderes estudantis são apresentados na seção Apêndice, ao final do presente trabalho:

Quadro 11 - Respondentes: lideranças estudantis

Lideranças estudantis - respondentes Canadá					
Nomeação	Organização	Cargo	Dia	Horário	Obs.
Respondente 7	Canadian Alliance of Student Associations (CASA)	Analista Político	26 de Mar. de 2014	09:28 às 10:26	Website online
Respondente 8	Ontario Undergraduate Student Alliance (OUSA)	Diretor de Pesquisas	04 de Abr. de 2014	10:12 às 11:20	
Lideranças estudantis - respondentes China					
Respondente 17	Academic and Scientific Department in the Postgraduate Association	Membro	12 de Jan. de 2015	20:19 às 23:19	Website online
Lideranças estudantis - respondentes Brasil					
Respondente 25	União Nacional dos Estudantes - UNE	Diretora Executiva de Universidades Públicas	14 de Jan. de 2015	16:14	Email
Respondente 26	União dos Jovens e Estudantes do Brasil - UJE	Presidente	19 de Nov. de 2014	10:24 às 12:09	Website online
Respondente 27	Diretório Central dos Estudantes da UFJF	Coordenadora Geral	06 à 07 de Jan. de 2015	14:17 às 06:24	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os roteiros para as entrevistas e os questionários aplicados para todos os participantes estão listados nos apêndices (A até K), ao final da presente pesquisa. De toda forma, abaixo estão resumidos os grandes tópicos tratados durante a coleta de dados qualitativos, separados por país:

Canadá:

- a) O papel da HEQCO;
- b) Ed. Superior e os princípios Acesso, Qualidade e Prestação de Contas;
- c) Taxas acadêmicas e sua relação com a manutenção e expansão do sistema;
- d) Alternativas para a inclusão de grupos sub-representados;
- e) Desafios e oportunidades na descentralização da gestão da educação superior;
- f) Perspectivas e percepções nos investimentos para a educação superior canadense;

- g) O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as percepções do Canadá em relação ao sistema universal;
- h) Canadá e a província de Ontário: panorama de um sistema universal.

China:

- a) Expansão da Educação Superior *versus* Crescimento Econômico;
- b) Efetividade dos recursos públicos via Projetos 211 e 985;
- c) Projetos 211 e 985 como ferramentas para democratização;
- d) Taxas acadêmicas e seu papel para a notável expansão do sistema chinês;
- e) Inclusão e permanência de estudantes de baixa renda em um sistema pago;
- f) Atribuições dos governos centrais e provinciais para gestão da educação superior;
- g) Gestão provincial e o desafio na lacuna econômica entre as jurisdições;
- h) Perspectivas e percepções nos investimentos para a educação superior chinesa;
- i) O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as pretensões da China para alcançar um sistema universal;
- j) Perspectivas da China na busca por um sistema universal.

Brasil:

- a) Financiamento Público *versus* Financiamento Privado;
- b) Políticas públicas e suas necessidades de investimento;
- c) Perspectivas e percepções nos investimentos para a educação superior brasileira;
- d) Cobrança de taxas e seu paradigma nas IES públicas de ensino superior;
- e) Estudantes da rede privada e sua eventual participação nas instituições públicas;
- f) Os princípios acesso, qualidade e prestação de contas no contexto brasileiro;
- g) O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as pretensões do Brasil para alcançar um sistema universal;
- h) Perspectivas do Brasil na busca por um sistema universal.

Antes da aplicação das perguntas do questionário e da entrevista, foi realizado um pré-teste a um grupo de 10 pessoas buscando identificar falhas como imprecisão na redação, complexidade, questões desnecessárias, constrangimento do informante, bem como exaustão dos respondentes.

Tendo também como premissa fatores que norteiam os princípios de um estudo transcultural, a presente pesquisa se amparou em alguns preceitos defendidos por Schaffer e Riordan (2003), sobretudo para as questões multilíngües, de coleta de dados e da amostra utilizada:

- a) Estudo multilíngüe: para os questionários e roteiros de entrevista (apêndices da presente pesquisa), foi realizada a tradução de uma língua para outra, seguida da tradução reversa (*backtranslation*), tendo sempre como referência o idioma português (ROS; GOUVEIA, 2006). Para os documentos no idioma chinês (mandarim), a tradução foi realizada pela empresa *Yao Chinese Translation*, que é certificada na tradução para o idioma mandarim e possui sede na cidade de Toronto, Canadá;
- b) Coleta de dados e amostra: se estabeleceu uma consistência entre as amostras em termos de procedimentos adotados e formato dos instrumentos, uma vez que são atores equivalentes em ambos os sistemas e houve aplicação do mesmo instrumento para cada agrupamento (entrevista ou questionário), alterando as perguntas de acordo com o país estudado (SCHAFFER; RIORDAN, 2003).

3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A análise dos dados pode ser considerada como o momento de se compreender os achados buscando negar ou validar os objetivos traçados no início da pesquisa (YIN, 1989). Tendo como referência esta premissa, após a coleta de dados, as informações foram compiladas selecionando as de maior interesse, para que posteriormente fossem realizados fichamentos em planilhas eletrônicas. A análise foi realizada mediante tratamento quantitativo e qualitativo, respectivamente.

3.5.1 Análise e tratamento quantitativo

A análise e tratamento quantitativo foram realizados junto aos achados numéricos do desempenho dos países (indicadores gerais) e de suas respectivas políticas públicas, provenientes da coleta de dados documental e bibliográfica, seguindo a assertiva de Barbeta (2008, p. 65), que defende que tal procedimento possibilita “[...] introduzir técnicas que

permitam organizar, resumir e apresentar esses dados, de tal forma que possamos interpretá-los à luz dos objetivos da pesquisa.” Ela foi realizada em três etapas subsequentes:

1ª Etapa: Análise comparativa dos indicadores gerais

Após coleta e fichamento dos resultados dos 13 indicadores gerais selecionados, foi realizada a sistematização e padronização dos dados, além da conversão na moeda USD (dólar americano). Posteriormente, para realizar uma análise comparativa dos indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos entre os países, foram utilizados modelos de regressão log-lineares via método de Quase-Verossimilhança (WEDDERBURN, 1974; McCULLAGH; NELDER, 1989). O método de Quase-Verossimilhança é muito utilizado pela sua ausência de suposições distribucionais, sendo necessário apenas especificar a estrutura da média e variância. Como a estrutura da média, definida pela função de ligação, foi logarítmica, as regressões foram denominadas como log-lineares. Para estrutura de variância foi utilizado uma função proporcional à média. A escolha pelo modelo log-linear se deu devido a apresentação dos resultados na forma percentual, diferentemente da regressão linear, que apresenta resultados brutos. Tal característica fez com que a regressão log-linear se ajustasse melhor aos dados, sobretudo para representação gráfica, uma vez que ela se mostrou mais sensível.

Dessa forma, o modelo estrutural resultante é apresentando na seguinte equação:

$$E(\text{Indicador}) = \exp \{ \beta_0 + \beta_1(\text{Tempo}) + \beta_2 I(\text{País} = \text{China}) + \beta_3 I(\text{País} = \text{Canadá}) + \beta_4 I(\text{País} = \text{China})(\text{Tempo}) + \beta_5 I(\text{País} = \text{Canadá})(\text{Tempo}) \}$$

Desmembrando a equação, tem-se:

a) Brasil

Considerando a equação do modelo estrutural resultante, pode-se resumir a equação para o Brasil em:

$$E(\text{Indicador}) = \exp \{ \beta_0 + \beta_1(\text{Tempo}) \}$$

b) China

Considerando a equação do modelo estrutural resultante, pode-se resumir a equação para a China em:

$$E(\text{Indicador}) = \exp \{ (\beta_0 + \beta_2) + (\beta_1 + \beta_4)(\text{Tempo}) \}$$

$$E(\text{Indicador}) = \exp \{ \beta_0^* + \beta_1^*(\text{Tempo}) \}; \text{ Sendo que } \beta_0^* = \beta_0 + \beta_2 \text{ e } \beta_1^* = \beta_1 + \beta_4$$

c) Canadá

Considerando a equação do modelo estrutural resultante, pode-se resumir a equação para o Canadá em:

$$E(\text{Indicador}) = \exp \{ (\beta_0 + \beta_3) + (\beta_1 + \beta_5)(\text{Tempo}) \}$$

$$E(\text{Indicador}) = \exp \{ \beta_0^{**} + \beta_1^{**}(\text{Tempo}) \}; \text{ Sendo que } \beta_0^{**} = \beta_0 + \beta_3 \text{ e } \beta_1^{**} = \beta_1 + \beta_5$$

No modelo acima, tem-se que o país de referência foi o Brasil e o tempo variou na maioria dos indicadores de 2003 a 2012. Considerando o Brasil como referência, o $\exp(\beta_1)$ indicará em percentual o quanto em média o indicador cresce anualmente, $\exp(\beta_1 + \beta_4)$ e $\exp(\beta_1 + \beta_5)$ indicará em percentual o quanto em média o indicador cresce anualmente na China e no Canadá respectivamente.

Os resultados encontrados por este método foram então apresentados em tabelas de evolução comparativa, e o comportamento dos indicadores foi ilustrado em gráficos de linha, representando o desempenho de cada país.

2ª Etapa: Análise de correlação

Na segunda etapa, verificou-se a correlação existente entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos, para facilitar a criação de modelos que demonstrem a influência dos indicadores para o desempenho da educação superior.

Para esta ação, foi utilizada uma matriz de correlação de *Spearman* (HOLLANDER; WOLFE, 1999) e em seguida gerados mapas perceptuais via Análise de Componentes

Principais (MINGOTI, 2007) para permitir uma rápida visualização da relação entre as variáveis. A análise de correlação foi realizada considerando primeiramente os três países de forma estratificada e secundariamente os três países em conjunto, para se compreender as correlações em todas as suas dimensões. A escolha por esta técnica se deu devido à classificação das correlações por meio de cargas que, apresentadas graficamente, geraram um mapa capaz de demonstrar as principais influências entre elas.

3ª Etapa: Análise de eficiência das políticas públicas para educação superior

Após coleta e fichamento dos resultados das 18 políticas públicas selecionadas, foi realizada a sistematização e padronização dos dados, além da conversão na moeda USD (dólar americano). As políticas que não apresentaram a evolução dos dados anuais (por motivo de indisponibilidade dos dados, divulgação dos resultados de forma faseada ou por que foi lançada a partir de 2010) não puderam ser analisadas via série histórica temporal.

Os indicadores de políticas públicas de cada país, possíveis de serem analisados, foram apresentados ao longo do seu período de existência em tabelas e gráficos. Para verificar o crescimento ou decréscimo em cada indicador ao longo do período foi utilizada a taxa composta anual de crescimento (CAGR). A escolha por tal equação se deu como uma alternativa para se verificar a efetividade das políticas públicas estudadas, tendo como referência o aporte financeiro investido (inicial e final) bem como o número de alunos atendidos (inicial e final) ao longo dos anos analisados.

A taxa composta anual de crescimento é dada por:

$$CAGR = \left(\frac{\text{Valor final}}{\text{Valor inicial}} \right)^{1/n} - 1$$

Os resultados permitiram perceber o comportamento e desempenho das políticas públicas em função dos anos, tanto na quantia de investimentos destinada à respectiva política, quanto ao número de alunos atendidos, de forma a se compreender melhor relação entre estas duas variáveis. Ao final de cada seção, se apresentou um quadro comparativo com os resultados de todas as políticas de um respectivo país, para facilitar a interpretação e divulgação dos dados.

Todas as análises estatísticas foram realizadas considerando o nível de 5% de significância e o software utilizado para toda análise quantitativa foi o R versão 3.0.3.

3.5.2 Análise e tratamento qualitativo

Para o tratamento qualitativo, os dados coletados por meio dos questionários não estruturados e das entrevistas semi-estruturadas foram tratados utilizando como referência a técnica de Análise de Conteúdo, com o objetivo de confirmar ou refutar os achados na etapa quantitativa.

A técnica de Análise de Conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que são marcadas por uma grande disparidade de formas e pode ser adaptável a um vasto campo de aplicação, envolvendo todas as formas de comunicações. Ela está pautada em dois objetivos principais, que é a (i) superação da incerteza, algo muito útil para se confirmar uma análise quantitativa (objetiva), dando a oportunidade de se realizar uma leitura qualitativa (subjetiva) dos fatos, e (ii) o enriquecimento da leitura, buscando aumentar a profundidade e a pertinência do texto desenvolvido, encontrando “achados” que até então não tinham sido identificados. Além disso, ela possui uma função heurística, enriquecendo a tentativa exploratória, aumentando a propensão para descoberta, e uma função de administração da prova, visando confirmar se uma determinada hipótese pode ou não ser comprovada (BARDIN, 2009).

As técnicas de inferência estão definidas no Quadro 12 abaixo:

Quadro 12 - Técnicas de inferência da Análise de Conteúdo

Técnicas de Inferência	Características
Análise Categorical	Considera a totalidade do texto, realizando a classificação dos elementos de significado presentes na mensagem. Estes elementos, ou “unidades de codificação/registo” podem ser uma palavra, uma frase ou uma sentença e devem obedecer a regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência com o conteúdo.
Análise de Avaliação	Medição das atitudes do respectivo locutor com relação aos objetos que são abordados por sua fala. Nesta técnica, a linguagem reflete diretamente quem a está utilizando. A atitude é vista como predisposição, observada em nível verbal (opiniões) e de comportamento (atos). Identificar percepções por trás da dispersão verbal é o objetivo deste método.
Análise da Enunciação	O discurso passa a ser considerado como um ato. Ele não é visto como algo acabado, e sim um processo de elaboração, com suas contradições, incoerências e imperfeições.
Análise Proposicional do discurso	Visa à identificação do universo de referências dos agentes sociais, com o objetivo de identificar por meio de quais estruturas argumentativas são expressas as questões e ações dos agentes.
Análise da Expressão	Busca correlacionar o tipo de discurso com as características do interlocutor, observando seus traços pessoais e principalmente as reações face às situações colocadas no momento do discurso, que podem se modificar ao longo da narração.
Análise das Relações	Tem como objetivo compreender as relações que os elementos do texto possuem.

	Para tal, utiliza como referência a teoria da associação de Freud, proveniente do estruturalismo, e das técnicas de análise fatorial para que se estabeleça relações.
--	---

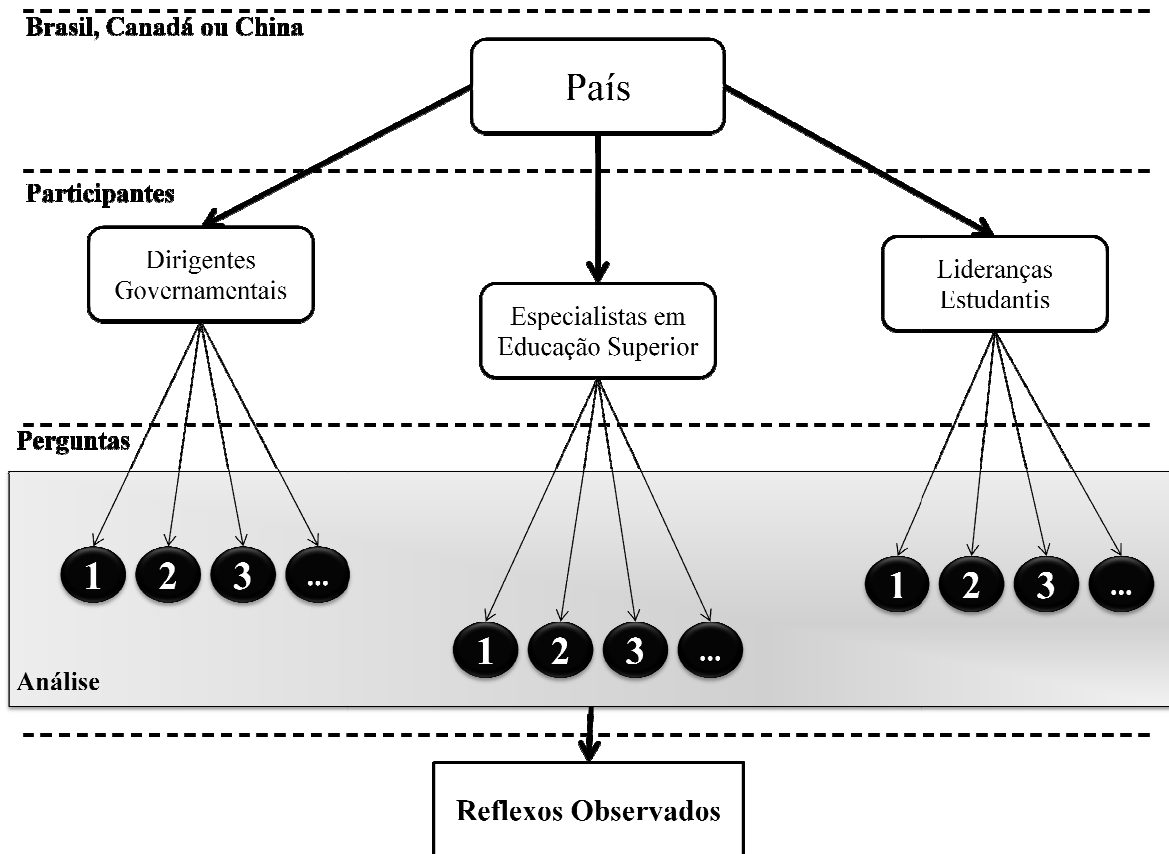
Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Bardin (2009).

A partir das técnicas observadas no Quadro 12, e levando em consideração o posicionamento epistemológico do trabalho construído, a técnica de inferência utilizada foi a Análise de Conteúdo Categorical, pois o discurso coletado nas entrevistas e as respostas coletadas no questionário não-estruturado foram analisadas como um dado, buscando identificar correlações com os achados quantitativos, com o objetivo de reforçá-los. Para realização da análise, utilizou-se o software *MAXQDA 10*, que permite a reunião, organização e análise de conteúdo de entrevistas, grupo focal, pesquisas e páginas da internet, como por exemplo, questionários web dedicados, que foram adotados nesta pesquisa. A categorização obedeceu às seguintes etapas, respectivamente:

- a) transcrição das entrevistas;
- b) extração das respostas dos questionários;
- c) padronização de todo conteúdo para o idioma português;
- d) categorização das respostas em nós definidos como:
 - País >> Grupo de Participante Específico >> Pergunta Específica

A estrutura de codificação de nós, e por sua vez de categorização, é representada no esquema abaixo (FIGURA 8), tendo como referência a classificação de mapas visuais *MAXMaps*, presente no software *MAXQDA*.

Figura 8 - Estrutura de categorização de nós para análise qualitativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para melhor ilustrar a aplicabilidade das técnicas utilizadas e com o intuito de relacionar os objetivos específicos com as técnicas de coleta e análise, apresenta-se o Quadro 13, que contempla esta integração:

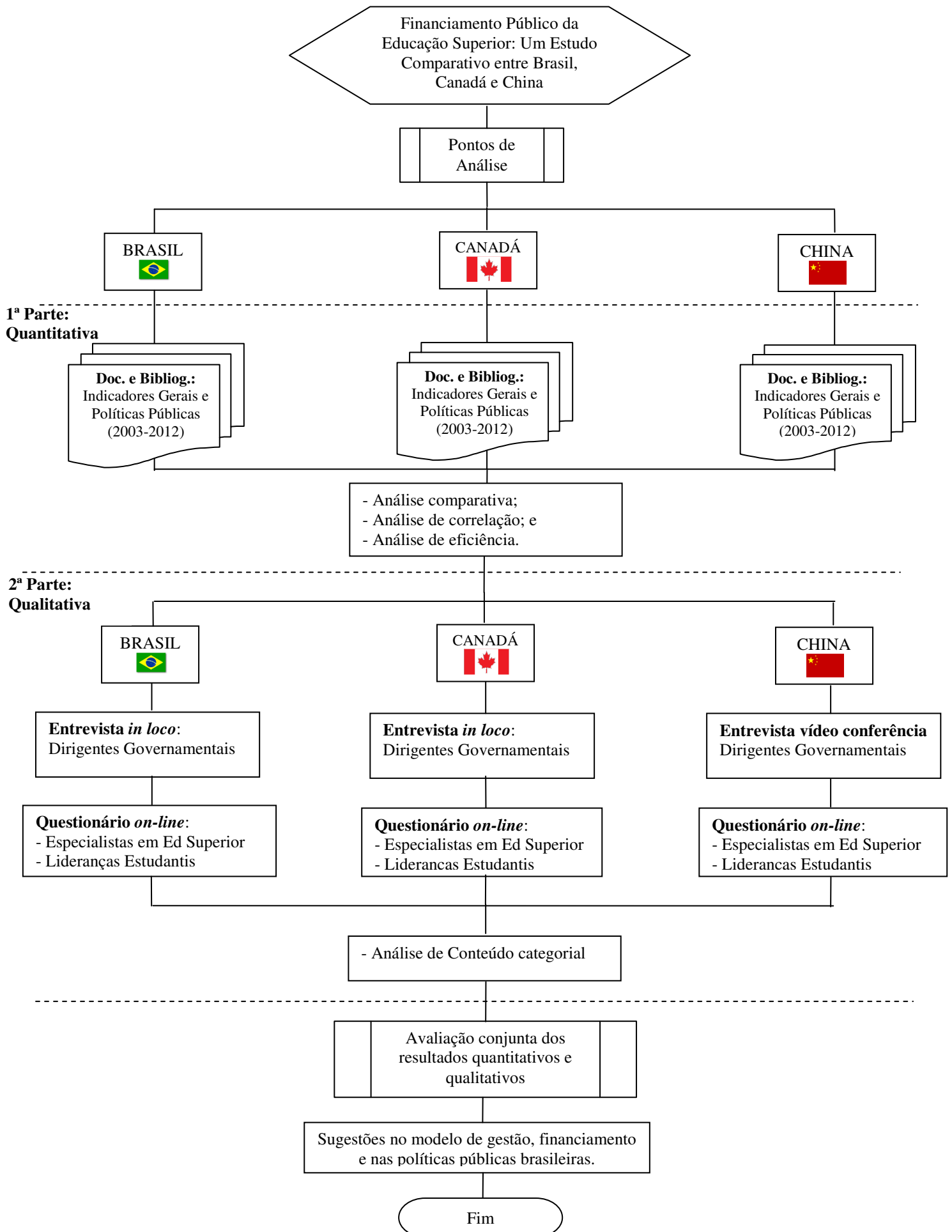
Quadro 13 - Relação entre os objetivos específicos e a coleta e análise dos dados

Objetivos Específicos	Coleta e Análise de Dados
a) Analisar o sistema universitário brasileiro, canadense e chinês, desde sua formação e evolução até os principais programas criados pelos respectivos governos.	- Pesquisa documental; e - Pesquisa bibliográfica.
b) Estudar os indicadores relevantes e as políticas públicas voltadas ao financiamento da educação superior nos respectivos países entre os anos de 2003 e 2012.	- Pesquisa documental; - Pesquisa bibliográfica; - Análise comparativa; - Análise de correlação; e - Análise de eficiência.
c) Apresentar as perspectivas descritas pelos dirigentes governamentais dos respectivos países no que tange a gestão, o financiamento e as políticas públicas para a educação superior.	- Entrevista; e - Análise de conteúdo categorial.
d) Identificar a percepção dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis no Brasil, Canadá e China a respeito da efetividade dos sistemas de educação superior, de seu financiamento, e de suas políticas relacionadas.	- Questionário; e - Análise de conteúdo categorial.
e) Elencar sugestões no modelo de gestão, financiamento e nas políticas públicas para educação superior brasileira com base nos reflexos observados em cada um dos países estudados.	- Análise comparativa; - Análise de correlação; - Análise de eficiência; e - Análise de conteúdo categorial.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalmente, para uma melhor compreensão, a pesquisa foi organizada de acordo com o seguinte fluxograma:

Figura 9 - Fluxograma de organização da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a Figura 9, após se identificar os principais pontos de análise tendo como questão norteadora o financiamento público da educação superior, buscaram informações a respeito de indicadores e políticas públicas com impacto no financiamento da educação superior dos países Brasil, Canadá e China entre os anos de 2003 a 2012, para dar subsídio a etapa quantitativa, via análise comparativa, análise de correlação e análise de eficiência.

A partir de então, aconteceram entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes governamentais e aplicados questionários não estruturados aos especialistas em educação superior e as lideranças estudantis dos respectivos países, para se realizar uma análise de conteúdo categorial.

Com isso, puderam-se avaliar conjuntamente os resultados quantitativos e qualitativos, de forma há um reforçar os resultados do outro. Por fim, foram então elencadas sugestões de ordem propensitiva, financeira e estrutural ao governo brasileiro, com base nos reflexos observados.

3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O setor educacional, que foi escolhido para esta pesquisa, é um setor problemático devido a uma série de variáveis que o compõe, e que estão associadas à cultura e a própria estrutura de um país. Abordar todas essas variáveis, tanto em nível quantitativo como qualitativo, acaba por ser inviável, caracterizando assim como uma limitação.

Pode-se considerar também uma limitação a impossibilidade de se realizar um estudo comparativo entre as políticas públicas de países diferentes, devido às particularidades culturais, conjunturais e estruturais de cada país. Por este motivo, foi necessário delinear o estudo sobre a égide da racionalidade contextual, e realizar a análise das políticas públicas de forma agrupada para cada país. Adicionalmente, foi preciso abstrair questões relacionadas ao sistema de governo dos países (QUADRO 14), e focar principalmente em suas ideias, ações, políticas públicas e principalmente os resultados alcançados na educação superior, para que fosse possível extrair práticas que pudessem ser implantadas em uma nação independente de sua estrutura governamental vigente.

Quadro 14 - Sistemas de Governo: Brasil, Canadá e China

País	Forma Constitucional	Base de legitimidade executiva	Observações
Brasil	República Presidencialista	Presidência independente da legislatura.	Sistema em que o presidente é o chefe do poder executivo do governo é eleito e permanece no cargo independentemente da legislatura.
Canadá	Monarquia constitucional	Monarquias constitucionais parlamentares, em que o monarca não exerce o poder pessoalmente. Ministros sujeitos a confiança parlamentar.	Sistemas em que o primeiro-ministro é o chefe ativo do poder executivo do governo. O chefe de estado é um monarca constitucional que só exerce os seus poderes com o consentimento do governo, o povo ou os seus representantes.
China	República unipartidária	Poder constitucionalmente vinculado a um único movimento político	Sistema em que o poder político está por lei concentrado em um único partido político cujas operações são em grande parte fundidas com a hierarquia do governo.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da ONU (2013).

Para o Canadá, que possui uma estrutura educacional completamente descentralizada, foi preciso realizar uma delimitação para a província de Ontário, em relação aos dados de políticas públicas que sejam ordem provincial. Se fossem consideradas as 10 províncias canadenses e todas as suas políticas educacionais relacionadas, a análise entre os países ficaria desproporcional. Devido a este fato, a ausência de políticas de outras províncias pode ser considerada uma limitação. Entretanto, todas as políticas públicas de ordem nacional foram contempladas na presente pesquisa.

Em relação ao Brasil, foram contempladas somente políticas com foco voltado no financiamento e expansão da educação superior, com isso, políticas como Ciências sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras não foram contempladas, por não estarem ligadas ao objetivo central do estudo. Ainda referente ao Brasil, optou-se por não abordar na pesquisa as questões relacionadas ao repasse dos *royalties* do Pré-sal para a educação, pelo motivo de ainda se observar uma incerteza em torno do tema. Embora tenha sido aprovada a Lei que destina 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para educação, existem vários questionamentos em relação ao tempo necessário para que a referida extração de petróleo seja rentável e de quando, efetivamente, a educação seria fomentada por estes recursos. Para não realizar análises baseadas somente em perspectivas, optou-se por não aprofundar neste tema, o que pode ser considerado uma limitação.

No que se refere à ausência de dados, algumas políticas públicas precisaram ser excluídas ou trabalhadas apenas de forma descritiva, são elas;

- a) *Canadian Virtual University* (CVU, ou Universidade Virtual Canadense) – Devido à indisponibilidade de dados, este consórcio de universidades não pode ser incluído nas análises. Vale à pena ressaltar que o pesquisador entrou em contato com os responsáveis pela CVU diversas vezes, mas não obteve nenhuma resposta;
- b) Projetos 211 e 985 – Pelo motivo das divulgações de repasses e de número de alunos serem a cada fase das políticas, não foi possível realizar uma análise da série histórica temporal, tendo que se restringir a uma análise descritiva;
- c) *Green Passage* – A política *Green Passage* não divulgou os dados referentes ao número de alunos atendidos, uma vez que se trata de uma informação em nível de instituição e não de país. Ademais, não são divulgados registros específicos para os investimentos da política *Green Passage*. Esta política é calculada na guia “subsídios estudantis”, do departamento nacional de educação da China;
- d) IFET – Não há uma divulgação específica dos dados relativos à educação superior nos IFETs. Os dados disponíveis incluem também o ensino técnico, o que pode ser considerado uma limitação.

Ademais, a confiabilidade dos dados governamentais (de ambos os países estudados) pode ser um limitador, na medida em que são os próprios governos que divulgam os dados a respeito das políticas públicas que eles mesmos criaram, abrindo margem para influência política e partidária sobre a publicação destes dados. Para tratar esta eventual limitação, a pesquisa qualitativa com os especialistas em educação superior e com as lideranças estudantis foi de grande valia.

No que se refere à pesquisa qualitativa, devido à incompatibilidade de agenda, não foi possível entrevistar a diretora da Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que também estava previsto para o escopo desta pesquisa. Porém, os gestores entrevistados da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO) do Ministério da Educação (MEC) supriram esta ausência, na medida em que conhecem as operações e transitam junto ao FNDE.

Há também uma limitação temporal para a pesquisa, pois os gestores e as lideranças estudantis pesquisadas pertenceram ao quadro de gestores e líderes do exercício 2013/2014 dos respectivos países, não contemplando gestores e líderes de exercícios anteriores ou posteriores. É importante destacar que os dados qualitativos foram obtidos com base na percepção dos dirigentes governamentais, dos especialistas em educação superior e das

lideranças estudantis que foram envolvidas nesta pesquisa. Por esse motivo, pode ser que haja alguma alteração na percepção de alguns deles em função do tempo, em face de alguma alteração circunstancial, como mudança de governo, crise internacional, dentre outros.

Conforme defendem Schaffer e Riordan (2003), existem inúmeros desafios para condução de um estudo transcultural, sobretudo para o cumprimento de todas as recomendações prescritas para este tipo de pesquisa. No entanto, os autores defendem que este elemento não pode desencorajar iniciativas desta natureza, face à possíveis contribuições oriundas destes tipos de estudos. Baseando-se neste princípio, embora alguns aspectos transculturais tenham sido considerados (questões multilíngues, de coleta de dados e amostra), por questões cronológicas, não foi possível considerar todos os fatores, caracterizando-se assim como uma limitação.

Finalmente, uma vez que se optou por utilizar a análise de conteúdo categorial, alguns aspectos intersubjetivos e contextuais dos participantes não foram considerados.

4. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

A análise de dados quantitativos está dividida em três etapas. Na primeira etapa, para os três países estudados, foram selecionados 12 indicadores gerais separados nos subgrupos: Indicadores econômicos, indicadores sociais, indicadores demográficos e indicadores educacionais. A partir de então, foi realizada uma análise comparativa dos referidos indicadores, por meio de modelos de regressão log-lineares via método de Quase-Verossimilhança, no sentido de compreender o desempenho dos três países. Além do mais, foram apresentados os resultados de um 13º indicador (remuneração docente), que não puderam ser analisados juntos dos outros pelo fato de não apresentarem alterações significativas em uma série histórica.

Na segunda etapa, foi realizada uma análise de correlação entre os mesmos 12 indicadores que haviam sido selecionados. Primeiramente separou-se por país, e depois foi realizada uma análise geral, contemplando os três países. Para tanto, foi utilizada uma matriz de correlação de *Spearman* e um mapa perceptual gerado via Análise de Componentes Principais, de modo a se compreender quais os indicadores que possuíam influência significativa entre si em cada uma das nações como também quando se analisava as três nações conjuntamente.

Na terceira e última etapa, foi realizada uma análise de eficiência em relação às políticas públicas do Canadá, China e Brasil. Na oportunidade, se estudou de forma separada 5 políticas públicas do Canadá (sendo duas específicas da província de Ontário), 7 políticas públicas da China e 5 políticas públicas do Brasil. Nesta etapa, se apresentou brevemente cada política, em seguida foi demonstrado o investimento e o número de alunos contemplados no período estudado, e por último, foi calculado a taxa composta anual de crescimento (CAGR) em relação ao financiamento investido, ao total de alunos contemplados e ao custo/aluno de cada política. Finalmente, foi apresentado, de forma comparativa, o desempenho de todas as políticas públicas separadas por país, realizando inferências com base nos resultados observados.

4.1 ANÁLISE COMPARATIVA: INDICADORES GERAIS BRASIL, CANADÁ E CHINA

No intuito de se compreender o desempenho de indicadores que impactam na educação superior de um país, foi realizada uma análise comparativa por meio de modelos de regressão log-lineares via método de Quase-Verossimilhança dos seguintes indicadores:

- a) PIB per capita em dólar;
- b) evolução taxa de desemprego;
- c) evolução do IDH – geral;
- d) evolução IDH – componente educação;
- e) evolução IDH – componente renda;
- f) crescimento populacional anual;
- g) investimento geral em educação superior (%PIB);
- h) investimento geral em educação superior (%PIB) *versus* PIB per capita em dólar;
- i) número de matrículas bruto da população;
- j) número de matrículas líquido (18 à 24 anos) da população;
- k) despesas com pesquisa e desenvolvimento do PIB;
- l) pesquisadores em P&D por milhão de pessoas;
- m) remuneração docente (como não apresentou alterações significativas no período, não se realizou o estudo em série histórica deste indicador).

O objetivo foi o de perceber o desempenho de cada um destes indicadores nos respectivos países, de forma a compreender os seus respectivos comportamentos no período de 2003 a 2012.

4.1.1 Indicadores econômicos: PIB per capita (\$ dólar)

Com o intuito de verificar a situação econômica de cada país, haja vista o impacto da economia nas políticas de educação analisou-se o indicador PIB per capita por ser considerado o mais realista para uma análise comparativa entre países, pois além do respectivo PIB considera-se também a população total da nação. Na Tabela 11, pode-se avaliar a evolução do PIB per capita (\$ dólar) ao longo do tempo por país, sendo importante destacar que:

- a) o PIB per capita (\$ dólar) no Brasil passou de 3.037 em 2003, para 11.346 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 15,8% (12,5%; 19,1%);
- b) o PIB per capita (\$ dólar) no Canadá passou de 28.108 em 2003, para 52.271 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 6,2% (5,0%; 7,5%). Vale à pena destacar uma pequena queda no ano de 2009, motivada a crise internacional;

- c) o PIB per capita (\$ dólar) na China passou de 1.267 em 2003, para 6.069 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 19,3% (14,1%; 24,8%).

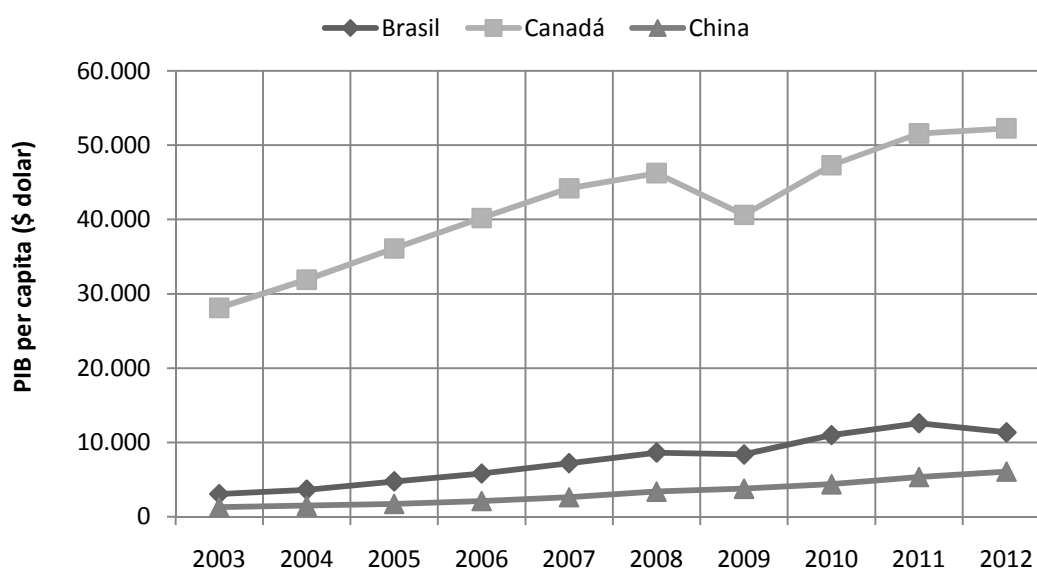
Tabela 11 - Evolução comparativa do PIB per capita (\$ dólar) no período 2003 a 2012

PIB per capita (\$ dólar)			
Ano	Brasil	Canadá	China
2003	3.037	28.108	1.267
2004	3.608	31.898	1.484
2005	4.738	36.090	1.735
2006	5.788	40.201	2.106
2007	7.195	44.201	2.626
2008	8.625	46.239	3.386
2009	8.372	40.619	3.778
2010	10.978	47.295	4.376
2011	12.578	51.585	5.345
2012	11.346	52.271	6.069
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,158	1,062	1,193
I.C. - 95%	[1,125; 1,191]	[1,05; 1,075]	[1,141; 1,248]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de UNSD (2014).

O Gráfico 11 ilustra o comportamento do PIB per capita (\$ dólar) no período estudado por país:

Gráfico 11 - Evolução do PIB per capita (\$ dólar) no período 2003 a 2012 por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 11.

4.1.2 Indicadores econômicos: Taxa de desemprego

Uma vez que há predisposição entre o investimento na educação superior e a empregabilidade, buscou-se estudar a evolução da taxa de desemprego nos países no período de 10 anos, a fim de identificar correlações positivas ou negativas neste indicador. Na Tabela 12, pode-se avaliar a taxa de desemprego ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- a taxa de desemprego no Brasil passou de 9,7% em 2003, para 6,9% em 2012, sendo que houve uma diminuição média anual no período foi de 3,6% (2,0%; 5,1%);
- a taxa de desemprego no Canadá passou de 7,6% em 2003, para 7,2% em 2012, sendo que no período avaliado a taxa de desemprego apresentou um aumento de 0,9% (-0,8%; 2,6%), porém não foi significativo;
- a taxa de desemprego na China passou de 4,3% em 2003, para 4,5% em 2012, sendo que no período avaliado a taxa de desemprego apresentou um aumento de 0,6% (-1,6%; 2,8%), porém não foi significativo;

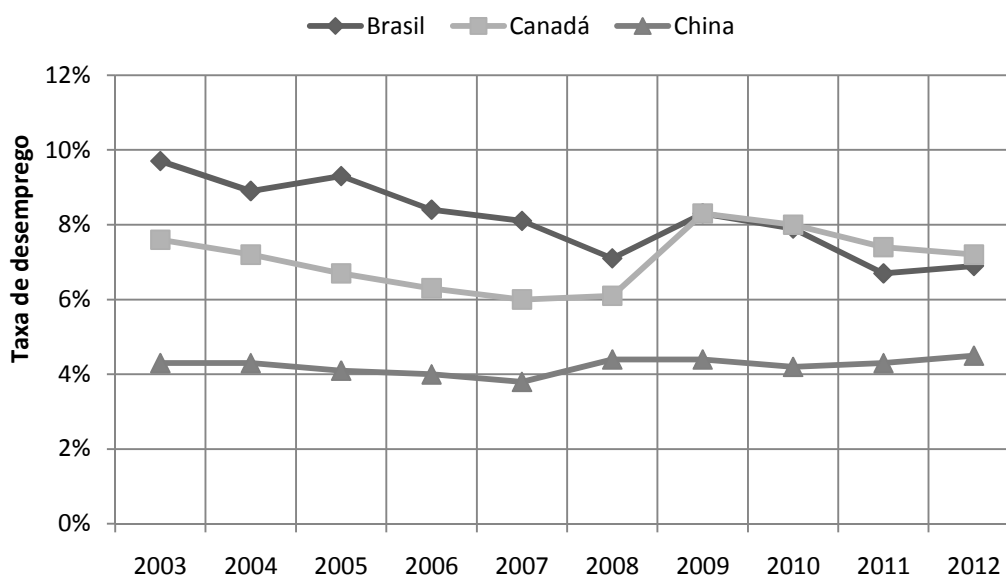
Tabela 12 - Evolução comparativa da taxa de desemprego no período 2003 a 2012

Taxa de desemprego			
Ano	Brasil	Canadá	China
2003	9,7%	7,6%	4,3%
2004	8,9%	7,2%	4,3%
2005	9,3%	6,7%	4,1%
2006	8,4%	6,3%	4,0%
2007	8,1%	6,0%	3,8%
2008	7,1%	6,1%	4,4%
2009	8,3%	8,3%	4,4%
2010	7,9%	8,0%	4,2%
2011	6,7%	7,4%	4,3%
2012	6,9%	7,2%	4,5%
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	0,964	1,009	1,006
I.C. - 95%	[0,949; 0,980]	[0,992; 1,026]	[0,984; 1,028]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do World Bank (2014)

O Gráfico 12 ilustra o comportamento da taxa de desemprego no período estudado por país:

Gráfico 12 - Evolução da taxa de desemprego ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 12.

4.1.3 Indicadores sociais: IDH geral

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida concebida pela Organização das Nações Unidas (ONU) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população. Atualmente ele é mantido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com base em três dimensões: Saúde, Educação e Renda (PNUD, 2015). Uma vez que se trata de um indicador de extrema relevância no cenário mundial, e que possui impacto direto na educação, verificou-se os resultados no período estudado referentes aos três países.

Na Tabela 13, pode-se avaliar o IDH geral ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- a) o IDH - Geral no Brasil passou de 0,70 em 2005, para 0,73 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 0,5% (0,3%; 0,7%);
- b) o IDH – Geral no Canadá se manteve constante em 0,91 entre os anos de 2005 a 2012;
- c) o IDH - Geral na China passou de 0,64 em 2005, para 0,70 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 1,4% (1,2%; 1,7%);
- d) embora Brasil e China tenham apresentado um crescimento estatisticamente acima do Canadá, o IDH – Geral do Canadá foi superior aos IDH's do Brasil e China.

Tabela 13 - Evolução comparativa do IDH geral no período de 2005 à 2012

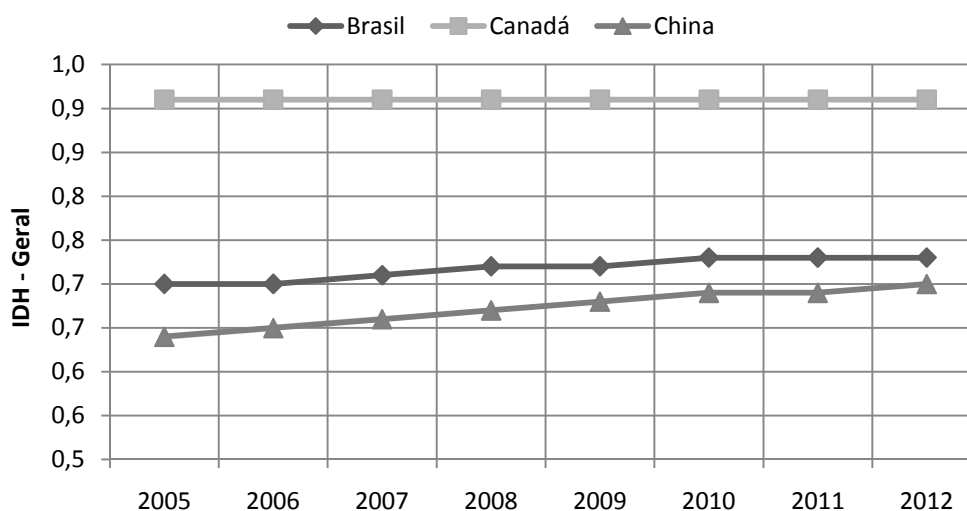
IDH - Geral			
Ano*	Brasil	Canadá	China
2005	0,70	0,91	0,64
2006	0,70	0,91	0,65
2007	0,71	0,91	0,66
2008	0,72	0,91	0,67
2009	0,72	0,91	0,68
2010	0,73	0,91	0,69
2011	0,73	0,91	0,69
2012	0,73	0,91	0,70
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,005	1,000	1,014
I.C. - 95%	[1,003; 1,007]	[0,998; 1,002]	[1,012; 1,017]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do UNDP (2014).

* Nota: Os anos de 2003 e 2004 foram desconsiderados devido a uma mudança no cálculo do IDH, o que poderia gerar falha na interpretação dos dados.

O Gráfico 13 ilustra o comportamento do IDH geral ao longo do tempo por país:

Gráfico 13 - Evolução do IDH Geral ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 13.

Para que se compreenda melhor a composição do IDH e principalmente as dimensões que mais tem impacto nos resultados da educação superior dos países, as duas próximas dimensões apresentadas serão os componentes “educação” e “renda”. O componente “saúde” não foi considerado por não representar uma influência direta junto às variáveis que impactam a educação superior em um país.

4.1.4 Indicadores sociais: IDH componente educação

O componente educação mede o acesso ao conhecimento, baseado na média de anos de estudo dos adultos e os anos esperados de escolaridade das crianças. Na Tabela 14, pode-se avaliar o IDH – Componente Educação ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- a) o IDH - Componente Educação no Brasil passou de 0,65 em 2005, para 0,67 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 0,5% (0,3%; 0,7%);
- b) o IDH – Componente Educação no Canadá se manteve constante em 0,91 entre os anos de 2005 a 2012;
- c) o IDH - Componente Educação na China passou de 0,57 em 2005, para 0,63 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 1,4% (1,2%; 1,7%), reflexo do investimento massivo do país na educação na última década;
- d) embora Brasil e China tenham apresentado um crescimento estatisticamente acima do Canadá, o IDH – Componente Educação do Canadá é superior aos IDH's do Brasil e China.

Tabela 14 - Evolução comparativa do IDH componente educação no período de 2005 a 2012

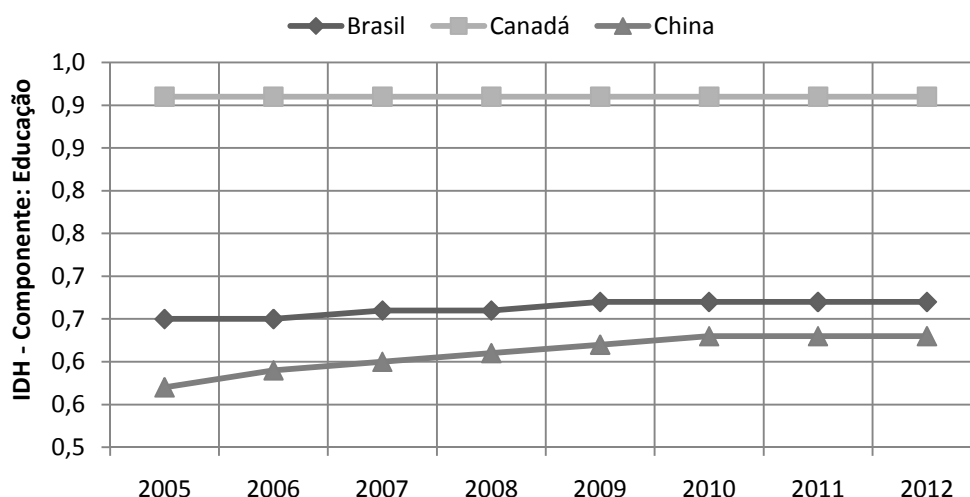
IDH - Componente Educação			
Ano*	Brasil	Canadá	China
2005	0,65	0,91	0,57
2006	0,65	0,91	0,59
2007	0,66	0,91	0,6
2008	0,66	0,91	0,61
2009	0,67	0,91	0,62
2010	0,67	0,91	0,63
2011	0,67	0,91	0,63
2012	0,67	0,91	0,63
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,005	1,000	1,014
I.C. - 95%	[1,003; 1,007]	[0,998; 1,002]	[1,012; 1,017]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do UNDP (2014).

* Nota: Os anos de 2003 e 2004 foram desconsiderados devido a uma mudança no cálculo do IDH, o que poderia gerar falha na interpretação dos dados.

O Gráfico 14 ilustra o comportamento do IDH componente educação ao longo do tempo por país:

Gráfico 14 - Evolução do IDH componente educação ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 14.

4.1.5 Indicadores sociais: IDH componente renda

O componente renda mede um padrão de vida decente, baseado na Renda Nacional Bruta (RNB) com base na Paridade de Poder de Compra (PPC) por habitante, algo profundamente relacionado o desenvolvimento e conseqüentemente com a oferta educacional em um determinado país. Na Tabela 15, pode-se avaliar o IDH – Componente Renda ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- a) o IDH - Componente Renda no Brasil passou de 0,65 em 2005, para 0,68 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 0,7% (0,5%; 0,9%);
- b) o IDH - Componente Renda no Canadá passou de 0,86 em 2005, para 0,87 em 2012, não apresentando um aumento significativo;
- c) o IDH - Componente Renda na China passou de 0,55 em 2005, para 0,65 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 2,5% (2,3%; 2,7%). A China também se destaca neste indicador motivado ao grande crescimento econômico vivenciado pelo país nas últimas décadas;
- d) embora Brasil e China tenham apresentado um crescimento estatisticamente acima do Canadá, o IDH – Componente Renda do Canadá foi superior aos IDH's do Brasil e China.

Tabela 15 - Evolução comparativa do IDH componente renda no período de 2005 a 2012

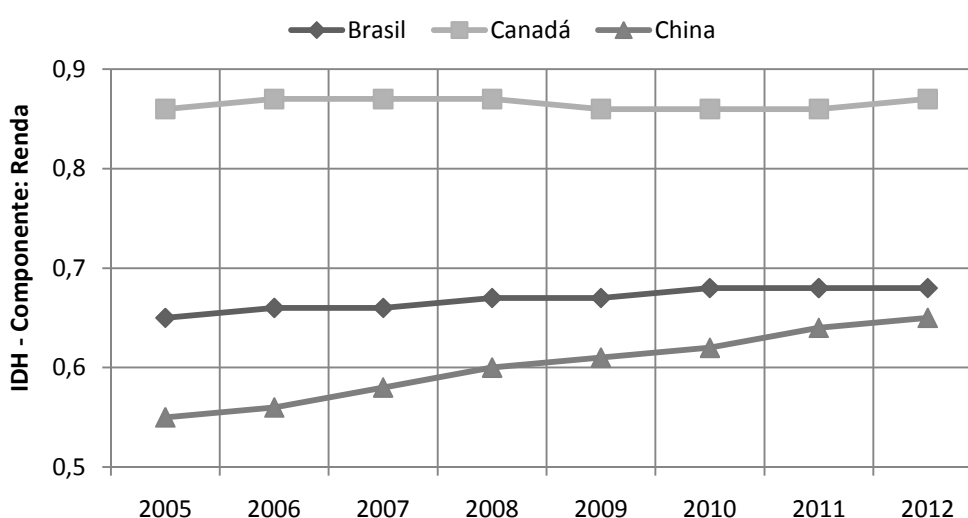
Evolução IDH - Componente Renda			
Ano*	Brasil	Canadá	China
2005	0,65	0,86	0,55
2006	0,66	0,87	0,56
2007	0,66	0,87	0,58
2008	0,67	0,87	0,60
2009	0,67	0,86	0,61
2010	0,68	0,86	0,62
2011	0,68	0,86	0,64
2012	0,68	0,87	0,65
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,007	1,000	1,025
I.C. - 95%	[1,005; 1,009]	[0,998; 1,001]	[1,023; 1,027]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do UNDP (2014).

* Nota: Os anos de 2003 e 2004 foram desconsiderados devido a uma mudança no cálculo do IDH, o que poderia gerar falha na interpretação dos dados.

O Gráfico 15 ilustra o comportamento do IDH componente renda ao longo do tempo por país:

Gráfico 15 - Evolução do IDH componente renda ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 15.

4.1.6 Indicador demográfico: Crescimento populacional % anual

O crescimento populacional tem certa relação com os desafios a serem enfrentados para a educação superior, uma vez que na medida em que se aumenta o número de indivíduos em uma dada população, maior deve ser o número de vagas criadas para se absorver este contingente. Entretanto, devido a anos de desigualdade social, alguns países como o Brasil e China, mesmo enfrentando um decréscimo populacional, têm como desafio a ampliação do

número de vagas para conseguir absorver parte da população que até o momento não alcançou o terceiro grau, algo motivado por décadas de um sistema elitista. Nesses casos, o decréscimo populacional pode ser enxergado como uma vantagem para se tentar diminuir as lacunas sociais existentes.

Na Tabela 16, pode-se avaliar o crescimento populacional em porcentagem ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- a) o percentual de crescimento populacional anual no Brasil passou de 1,31% em 2003, para 0,87% em 2011, sendo que o decréscimo médio anual no período foi de 4,8 % (3,6%; 6,1%);
- b) o percentual de crescimento populacional anual no Canadá passou de 1,0% em 2003, para 1,19% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 2,0% (0,7%; 3,4%);
- c) o percentual de crescimento populacional anual na China passou de 0,62% em 2003, para 0,49% em 2012, sendo que o decréscimo médio anual no período foi de 3,0% (1,2%; 4,8%);
- d) enquanto Brasil e China tiveram um decréscimo populacional, o Canadá aumentou o crescimento populacional entre os anos de 2003 a 2012, motivado principalmente aos incentivos de imigração promovidos pelo país.

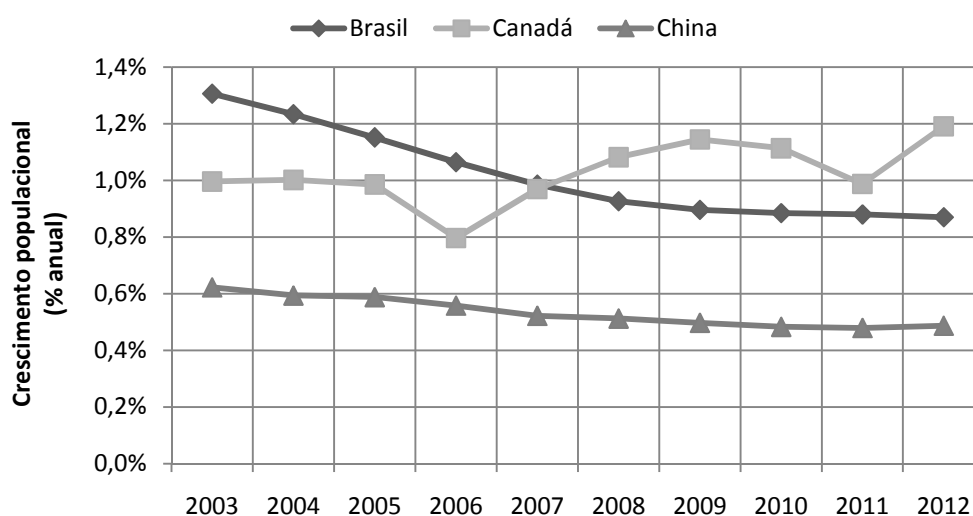
Tabela 16 - Evolução comparativa do crescimento populacional (percentual anual) no período de 2003 a 2012

Crescimento populacional, % anual			
Ano	Brasil	Canadá	China
2003	1,31%	1,00%	0,62%
2004	1,23%	1,00%	0,59%
2005	1,15%	0,99%	0,59%
2006	1,06%	0,80%	0,56%
2007	0,99%	0,97%	0,52%
2008	0,93%	1,08%	0,51%
2009	0,90%	1,14%	0,50%
2010	0,88%	1,11%	0,48%
2011	0,88%	0,99%	0,48%
2012	0,87%	1,19%	0,49%
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	0,952	1,020	0,970
I.C. - 95%	[0,939; 0,964]	[1,007; 1,034]	[0,952; 0,988]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do World Bank (2014)

O Gráfico 16 ilustra o comportamento do crescimento populacional (percentual anual) ao longo do tempo por país:

Gráfico 16 - Evolução do crescimento populacional (percentual anual) ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 16.

4.1.7 Indicadores educacionais: Investimento geral em educação superior (% do PIB)

Um dos principais indicadores para se analisar a importância que uma nação concede a educação superior é o percentual do PIB investido. Na Tabela 17, pode-se avaliar o investimento geral em educação superior (percentual do PIB) ao longo do tempo por país. É interessante destacar que:

- a) o investimento geral em educação superior (percentual do PIB) no Brasil, passou de 0,9% em 2003, para 1,0% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 1,9% (0,3%; 3,4%);
- b) o investimento geral em educação superior (percentual do PIB) no Canadá, passou de 2,4% em 2003, para 2,8% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 1,5% (0,4%; 2,5%). Pode-se observar uma leve queda entre os anos de 2007 à 2009 devido a crise internacional da época. A partir de 2010 o Canadá retoma o crescimento nos investimentos;
- c) o investimento geral em educação superior (percentual do PIB) na China, passou de 1,1% em 2003, para 1,5% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 4,4% (3,1%; 5,8%);
- d) o Brasil apresentou um crescimento estaticamente igual ao do Canadá no período avaliado, porém o valor médio do investimento geral em educação

superior (% do PIB) no Canadá foi de 2,5%, enquanto que no Brasil de 0,89%.

Tabela 17 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) no período de 2003 à 2012

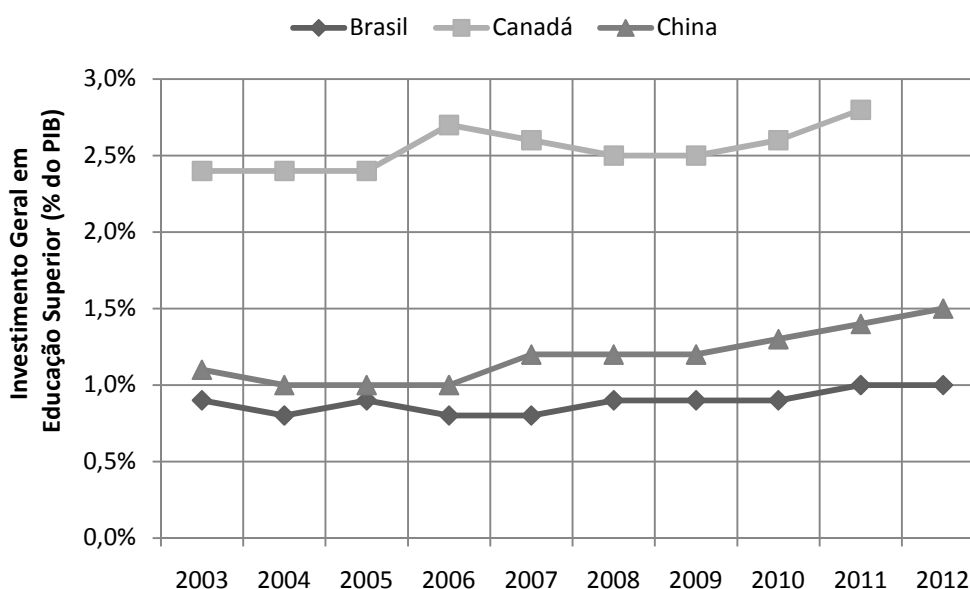
Investimento Geral em Educação Superior (%PIB)			
Ano	Brasil	Canadá*	China
2003	0,9%	2,4%	1,1%
2004	0,8%	2,4%	1,0%
2005	0,9%	2,4%	1,0%
2006	0,8%	2,7%	1,0%
2007	0,8%	2,6%	1,2%
2008	0,9%	2,5%	1,2%
2009	0,9%	2,5%	1,2%
2010	0,9%	2,6%	1,3%
2011	1,0%	2,8%	1,4%
2012	1,0%	-	1,5%
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,019	1,015	1,044
I.C. - 95%	[1,003; 1,034]	[1,004; 1,025]	[1,031; 1,058]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: Brasil, INEP (2014); Canadá, World Bank (2014) e OCDE (2013); e China, para os anos 2003 e 2004, USCI (2014), para o ano 2005, CHINA.ORG (2014), para os anos 2006 a 2012, China Daily (2014).

* Nota: O percentual investido no ano de 2012 pelo Canadá não havia sido divulgado até o final da etapa de coleta de dados.

O Gráfico 17 ilustra o comportamento do investimento geral em educação superior (percentual do PIB) ao longo do tempo por país:

Gráfico 17 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 17.

4.1.8 Indicadores educacionais: Investimento geral em educação superior (% PIB) versus PIB per capita

Uma vez que o valor bruto do PIB de cada país é essencialmente diferente e não se pode julgar a situação econômica e os investimentos de um país apenas pelo seu PIB bruto, trabalha-se com o PIB per capita pelo motivo de apresentar uma perspectiva mais realista da situação econômica da referida nação. A partir do momento que se possui o percentual do PIB aplicado na educação superior e o PIB per capita do país, a presente seção faz uma correlação entre os dois indicadores no sentido de compreender qual o valor bruto, em dólares, seriam aplicados na educação superior por cada indivíduo, incluindo também aqueles que não fazem parte do sistema, de forma a compreender as possibilidades que as nações concedem a seus habitantes.

Na Tabela 18, pode-se avaliar o investimento geral em educação superior (% PIB) versus PIB per capita ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- a) o investimento geral em educação superior (% do PIB) versus PIB per capita no Brasil passou de 27,33 em 2003, para 113,46 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 18,3% (12,1%; 25,0%);
- b) o investimento geral em educação superior (% do PIB) versus PIB per capita no Canadá passou de 674,59 em 2003, para 1.444,38 em 2011, sendo que o aumento médio anual no período foi de 8,1% (6,4%; 9,8%). Vale à pena destacar uma queda acentuada no ano de 2009, motivada pela crise internacional da época;
- c) o investimento geral em educação superior (% do PIB) versus PIB per capita na China passou de 13,94 em 2003, para 91,04 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 25,1% (16,1%; 34,9%);
- d) tanto o Brasil quanto a China apresentaram um crescimento estatisticamente superior ao Canadá, o que é extremamente relevante. Por outro lado, o investimento geral em educação superior médio do período no Canadá (% do PIB) versus PIB per capita foi cerca de 15 vezes o do Brasil e 25 vezes o da China, o que pode ser explicado pelo fato do Canadá ser a nação que mais investe em educação e possuir uma população significativamente inferior entre os três países estudados.

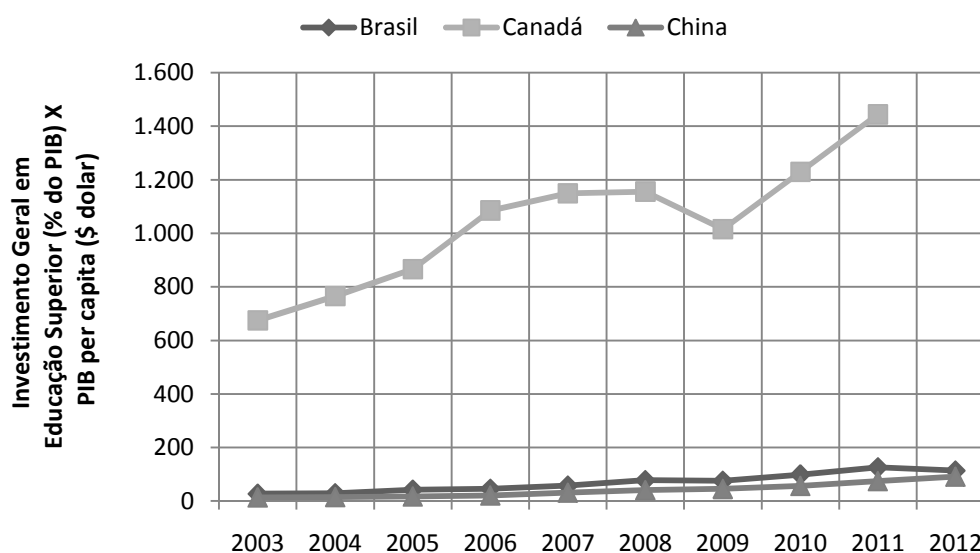
Tabela 18 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) versus PIB per capita no período de 2003 a 2012

Investimento geral em educação superior (%PIB) versus PIB Per Capita (\$ dolar)			
Ano	Brasil	Canadá	China
2003	27,33	674,59	13,94
2004	28,86	765,55	14,84
2005	42,64	866,16	17,35
2006	46,30	1.085,43	21,06
2007	57,56	1.149,23	31,51
2008	77,63	1.155,98	40,63
2009	75,35	1.015,48	45,34
2010	98,80	1.229,67	56,89
2011	125,78	1.444,38	74,83
2012	113,46	-	91,04
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,183	1,081	1,251
I.C. - 95%	[1,121; 1,250]	[1,064; 1,098]	[1,161; 1,349]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados das Tabelas 11 e 17.

O Gráfico 18 ilustra o comportamento do investimento geral em educação superior (% do PIB) versus o PIB per capita ao longo do tempo por país:

Gráfico 18 - Evolução comparativa do investimento geral em educação superior (% do PIB) versus o PIB per capita ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 18.

4.1.9 Indicadores educacionais: Taxa de matrículas brutas

A taxa de matrículas bruta compreende o percentual total de matriculados na educação superior considerando todas as idades. Trata-se de um valor representativo em

nações como o Brasil e a China devido ao déficit de oferta que foi acumulado ao longo dos anos. Na Tabela 19, pode-se avaliar o percentual da população matriculada ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- a) o percentual da população matriculada no Brasil passou de 18,6% em 2003, para 28,7% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 5,4% (4,6%; 6,2%);
- b) o percentual da população matriculada no Canadá passou de 57,5% em 2003, para 69,7% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 2,1% (1,6%; 2,5%);
- c) o percentual da população matriculada na China passou de 15,0% em 2003, para 26,7% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 5,7% (4,9%; 6,6%);
- d) embora Brasil e China tenham apresentado um crescimento estatisticamente acima do Canadá, o percentual da população matriculada no Canadá foi maior que nos dois países. O crescimento da taxa bruta no Brasil e China se dá devido ao acesso que foi promovido a grupos que eram até então excluídos do sistema.

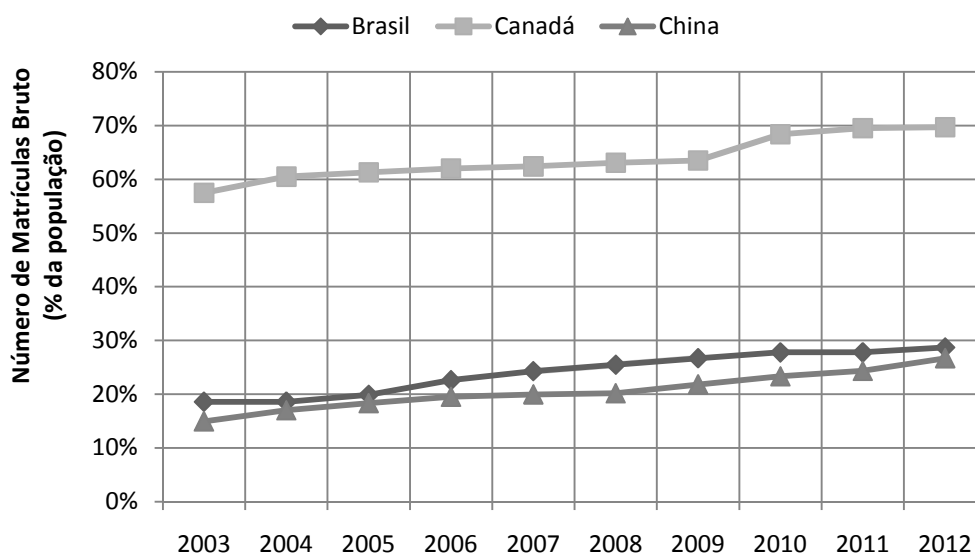
Tabela 19 - Evolução comparativa da taxa de matrículas bruta no período de 2003 a 2012

Número de matrículas bruto - % da população			
Ano	Brasil	Canadá	China
2003	18,6%	57,5%	15,0%
2004	18,6%	60,5%	17,0%
2005	19,9%	61,3%	18,3%
2006	22,6%	62,0%	19,5%
2007	24,3%	62,4%	20,0%
2008	25,5%	63,1%	20,2%
2009	26,7%	63,5%	21,8%
2010	27,8%	68,4%	23,3%
2011	27,8%	69,5%	24,3%
2012	28,7%	69,7%	26,7%
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,054	1,021	1,057
I.C. - 95%	[1,046; 1,062]	[1,016; 1,025]	[1,049; 1,066]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: Brasil, Paim (2014); Canadá, Statistics Canada (2014); e China, UNESCO (2014).

O Gráfico 19 ilustra o comportamento da taxa de matrículas bruta ao longo do tempo por país:

Gráfico 19 - Evolução comparativa do comportamento da taxa de matrículas bruta ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 19.

4.1.10 Indicadores educacionais: Taxa de matrículas líquida

A taxa de matrículas líquida compreende o percentual de matriculados na educação superior com idade entre 18 e 24 anos, faixa etária considerada a "correta" para o terceiro grau. Alguns países, como o Brasil e a China, enfrentam certas dificuldades para ampliar o indicador de matrículas líquidas pelo fato de ainda contar com indivíduos de idades superiores que não tiveram oportunidade de acesso a educação superior, e agora retornam aos estudos em busca do acesso. A referida taxa ainda é usada para se medir o tamanho de um sistema, podendo ser classificado como "sistema de elite", "sistema de massa" ou "sistema universal" dependendo do percentual alcançado (TROW, 2006).

Na Tabela 20, pode-se avaliar a taxa de matrículas líquida (18 a 24 anos) da população ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- o percentual da população líquida (18 a 24 anos) matriculada no Brasil passou de 12,2% em 2003, para 18,8% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 5,4% (4,7%; 6,1%);
- o percentual da população líquida (18 a 24 anos) matriculada no Canadá passou de 32,3% em 2003, para 39,1% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 2,0% (1,6%; 2,5%);

- c) o percentual da população líquida (18 a 24 anos) matriculada na China passou de 9,0% em 2003, para 16,0% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 5,7% (4,9%; 6,5%);
- d) embora Brasil e China tenham apresentado um crescimento estatisticamente superior ao Canadá, o percentual da população matriculada líquida (18 a 24 anos) no Canadá é consideravelmente maior que nos dois países. Este fator sugere que o Canadá está alcançando certa estabilização e o Brasil e a China ainda possuem espaços significativos para ampliar o acesso e o percentual da população entre 18 e 24 anos contemplada pelo terceiro grau.

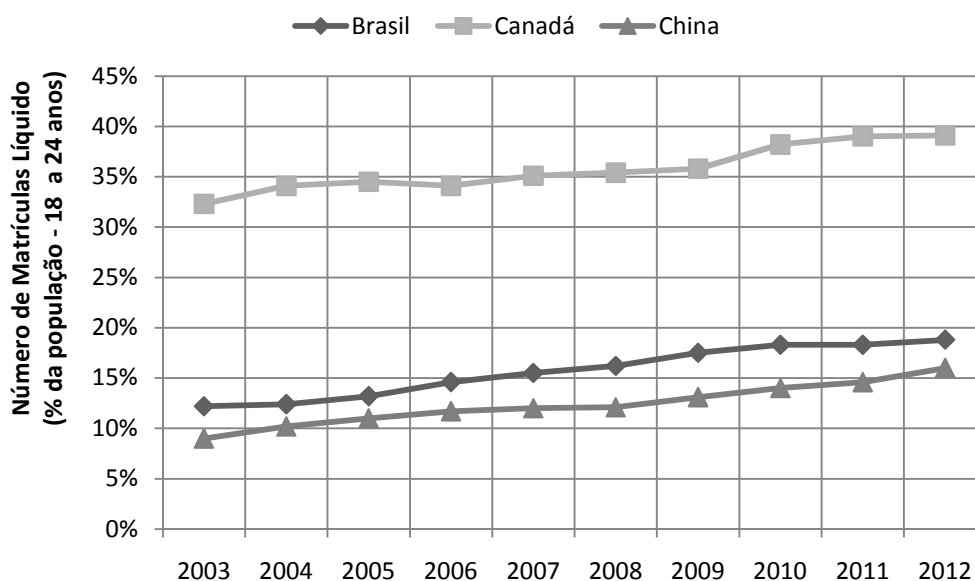
Tabela 20 - Evolução comparativa da taxa de matrículas líquida no período de 2003 a 2012

Taxa de matrículas líquida (18 a 24 anos) - % da população			
Ano	Brasil	Canadá	China
2003	12,2%	32,3%	9,0%
2004	12,4%	34,1%	10,2%
2005	13,2%	34,5%	11,0%
2006	14,6%	34,1%	11,7%
2007	15,5%	35,1%	12,0%
2008	16,2%	35,4%	12,1%
2009	17,5%	35,8%	13,1%
2010	18,3%	38,2%	14,0%
2011	18,3%	39,0%	14,6%
2012	18,8%	39,1%	16,0%
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,054	1,020	1,057
I.C. - 95%	[1,047; 1,061]	[1,016; 1,025]	[1,049; 1,065]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: Brasil, Paim (2014); Canadá, Statistics Canada (2014); e China, UNESCO (2014).

O Gráfico 20 ilustra o comportamento da taxa de matrículas líquida ao longo do tempo por país:

Gráfico 20 - Evolução comparativa do comportamento da taxa de matrículas líquida ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 20.

4.1.11 Indicadores educacionais: Despesas com pesquisa e desenvolvimento

As despesas com pesquisa e desenvolvimento possuem profunda relação com os investimentos na educação superior de um país, que deve ser amparada pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão. Nos países estudados, uma parte representativa das pesquisas é realizada dentro das universidades, e o financiamento, em grande parte, é proveniente dos governos, ou seja, financiamento público. Visando compreender a atenção que cada país dá a esta dimensão, realizou-se uma análise comparativa do percentual do PIB que é aplicado em pesquisa e desenvolvimento.

Na Tabela 21, pode-se avaliar o dispêndio em despesas com pesquisa e desenvolvimento como percentual do PIB ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- o percentual do PIB destinado a pesquisa e desenvolvimento no Brasil passou de 0,96% em 2003, para 1,21% em 2011, sendo que o aumento médio anual no período foi de 3,6% (2,8%; 4,5%);
- o percentual do PIB destinado a pesquisa e desenvolvimento no Canadá passou de 2,04% em 2003, para 1,73% em 2012, sendo que o decréscimo médio anual no período foi de 1,8% (1,3%; 2,3%);
- o percentual do PIB destinado a pesquisa e desenvolvimento na China passou de 1,13% em 2003, para 1,98% em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 6,2% (5,6%; 6,9%);

- d) enquanto Brasil e China aumentaram em média o percentual do PIB, o Canadá foi ao longo do tempo diminuindo o percentual do PIB destinado a pesquisa e desenvolvimento, sobretudo após a crise de 2008, fator preponderante para os resultados observados. Vale à pena observar que no ano de 2011 a China supera o Canadá no percentual de investimentos em pesquisa e desenvolvimento.

Tabela 21 - Evolução comparativa das despesas com pesquisa e desenvolvimento no período de 2003 a 2012

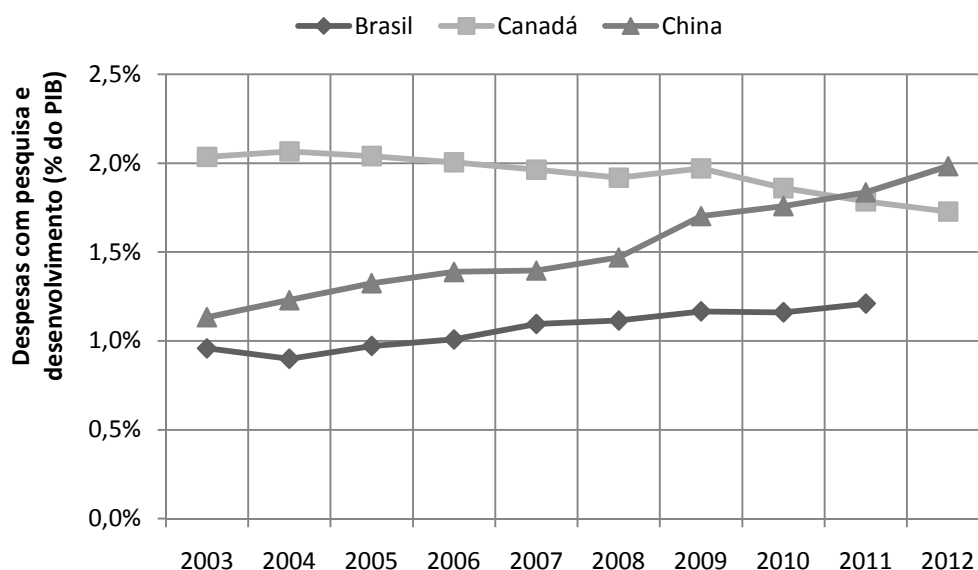
Despesas com pesquisa e desenvolvimento (% do PIB)			
Ano	Brasil*	Canadá	China
2003	0,96%	2,04%	1,13%
2004	0,90%	2,07%	1,23%
2005	0,97%	2,04%	1,32%
2006	1,01%	2,00%	1,39%
2007	1,10%	1,96%	1,40%
2008	1,11%	1,92%	1,47%
2009	1,17%	1,97%	1,70%
2010	1,16%	1,86%	1,76%
2011	1,21%	1,79%	1,84%
2012	-	1,73%	1,98%
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,036	0,982	1,062
I.C. - 95%	[1,028; 1,045]	[0,977; 0,987]	[1,056; 1,069]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do World Bank (2014)

* Nota: O percentual gasto pelo Brasil no ano de 2012 não havia sido divulgado até o final da etapa de coleta de dados.

O Gráfico 21 ilustra o comportamento das despesas com pesquisa e desenvolvimento ao longo do tempo por país:

Gráfico 21 - Evolução comparativa do comportamento das despesas com pesquisa e desenvolvimento ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 21.

4.1.12 Indicadores educacionais: Pesquisadores em P&D

De forma a complementar o indicador "Despesas com pesquisa e desenvolvimento" apresentado na seção anterior, o índice "Pesquisadores em P&D" (por milhão de pessoas) tem como intuito compreender o incentivo a formação intelectual e especialmente a busca por inovações e desenvolvimento dos países estudados. A combinação dos dois indicadores fornece um mapa da preocupação das nações em se investir em P&D, como um fator preponderante para o progresso.

Na Tabela 22, pode-se avaliar o número de pesquisadores em pesquisa e desenvolvimento (por milhão de pessoas) ao longo do tempo por país, sendo interessante destacar que:

- o número de pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas) no Brasil passou de 495,28 em 2003, para 710,28 em 2010, sendo que o aumento médio anual no período foi de 4,5% (0,5%; 8,7%);
- o número de pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas) no Canadá passou de 3.900,72 em 2003, para 4.562,82 em 2011, sendo que o aumento médio anual no período foi de 1,9% (0,7%; 3,1%);
- o número de pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas) na China passou de 661,73 em 2003, para 1.019,57 em 2012, sendo que o aumento médio anual no período foi de 3,5% (1,2%; 5,9%);

- d) embora Brasil e China tenham apresentado um crescimento estatisticamente superior ao Canadá, o número de pesquisadores médio do período no Canadá foi cerca de 6 vezes acima do Brasil e 5 vezes maior que da China. Vale à pena destacar também que o ano de 2009 foi de decréscimo para o Canadá e a China, que posteriormente iniciam uma pequena ascendência. Tal fenômeno pode ser explicado pela crise de 2008, em que os países precisaram reduzir alguns gastos. Este crescimento não-linear fez com que a média anual da China superasse o Brasil, ainda que o Brasil tenha uma diferença mais significativa considerando apenas os anos 2003 e 2010.

Tabela 22 - Evolução comparativa do total de pesquisadores em P&D no período de 2003 à 2012

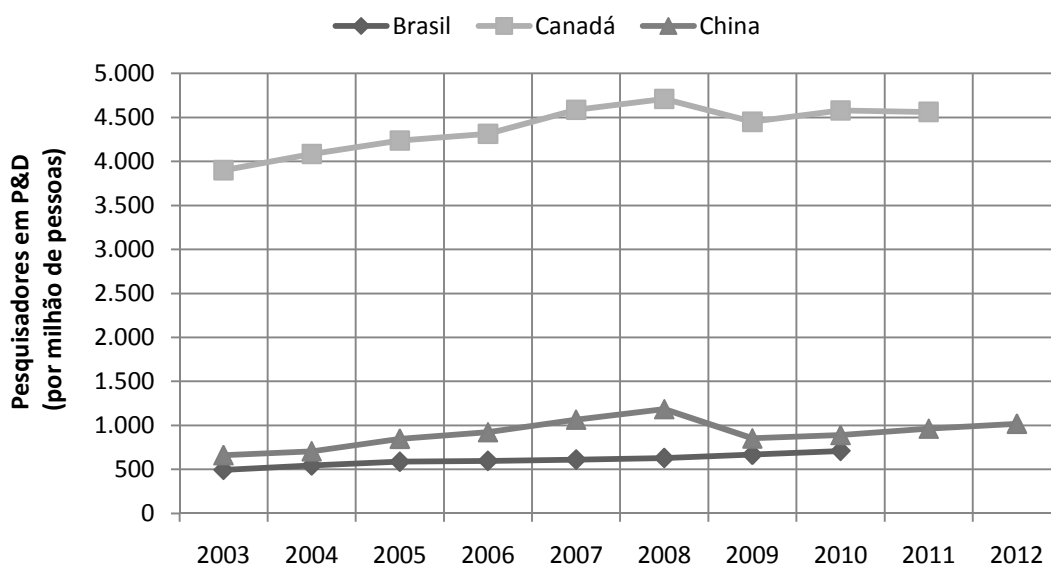
Pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas)			
Ano	Brasil	Canadá	China
2003	495,28	3.900,72	661,73
2004	544,74	4.085,34	706,84
2005	587,78	4.238,35	848,67
2006	597,01	4.313,27	922,79
2007	611,96	4.587,73	1.066,73
2008	628,52	4.710,83	1.185,95
2009	667,23	4.450,62	852,78
2010	710,28	4.578,88	890,44
2011	-	4.562,82	963,20
2012	-	-	1.019,57
Modelo Log-Linear			
exp(β_1)	1,045	1,019	1,035
I.C. - 95%	[1,005; 1,087]	[1,007; 1,031]	[1,012; 1,059]

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do World Bank (2014)

* Nota: O percentual gasto pelo Brasil nos anos de 2011 e 2012 e pelo Canadá em 2012 não havia sido divulgado até o final da etapa de coleta de dados.

O Gráfico 22 ilustra o comportamento da evolução do total de pesquisadores em P&D ao longo do tempo por país:

Gráfico 22 - Evolução comparativa do total de pesquisadores em P&D ao longo do tempo por país



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 22.

4.1.13 Indicadores educacionais: Remuneração Docente

A remuneração dos docentes de tempo integral na educação superior é um importante indicador, pois apresenta a valorização que o país concede ao principal recurso humano no processo formativo dos estudantes. Na Tabela 23, pode-se avaliar o salário médio docente (\$ dólar) executado nos três países, para docentes de tempo integral. Uma vez que não houve alterações significativas no período estudado, se apresenta o salário médio docente referente apenas ao ano de 2012:

Tabela 23 - Salário médio docente de tempo integral: ano 2012

Salário médio docente (mensal) – regime de tempo integral (U.S PPP dólar)			
Ano	Brasil	Canadá	China
2012	3.179,00	7.196,00	720,00

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Altbach *et al.* (2012).

Ao se analisar o salário médio docente (mensal), se observa uma grande discrepância entre os três países, sobretudo a China, que possui uma remuneração 4 vezes menor que a remuneração do Brasil e quase 10 vezes menor que a remuneração do Canadá. Entretanto, para mitigar este tipo de desvio, deve-se combinar o salário médio docente com o indicador Índice de Preços do Consumidor (*Consumer Price Index*), que reflete a evolução do custo para o consumidor médio na aquisição de uma cesta de bens e serviços que podem ser fixos ou alterados em intervalos específicos, normalmente anual. A fórmula *Laspeyres* é geralmente

utilizada para o cálculo deste índice (WORLD BANK, 2014). A Tabela 24 apresenta o Índice de preços do consumidor para o ano de 2012:

Tabela 24 - Índice de preços do consumidor

Índice de Preços do Consumidor (\$ dólar)			
Ano	Brasil	Canadá	China
2012	46,08	92,98	17,31

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de World Bank (2014).

Ao analisar a Tabela 23 juntamente com a Tabela 24, chega-se a Tabela 25, que apresenta quantas “cestas de bens” o indivíduo pode adquirir com a remuneração docente mensal em seu respectivo país:

Tabela 25 - Cesta de bens relativa à remuneração docente

Relação Salário Docente <i>versus</i> Índice de Preços do Consumidor			
Ano	Brasil	Canadá	China
2012	68,98	77,39	41,59

Fonte: Elaborado pelo autor com dados das Tabelas 23 e 24.

A partir dos dados da Tabela 25, pode-se concluir que os docentes do Canadá possuem a melhor remuneração, mas que não é tão representativa em relação ao Brasil no que se refere à aquisição de bens e serviços. A remuneração praticada na China, em termos de aquisição de uma cesta de bens e serviços, é 1,65 menor que no Brasil e 1,8 menor que no Canadá, demonstrando uma correção significativa aos desvios observados na análise pura da Tabela 23.

4.2. ANÁLISE DE CORRELAÇÃO: INDICADORES GERAIS BRASIL, CANADÁ E CHINA

Uma vez selecionados e analisados de forma comparativa os indicadores na seção 4.1 da presente pesquisa, busca-se agora realizar uma correlação dos mesmos indicadores no sentido de compreender aqueles que possuem maior influência entre si, por meio de uma matriz de correlação de *Spearman* e um mapa perceptual gerado via Análise de Componentes Principais.

Esta prática se faz necessária para que se trace um mapa capaz de demonstrar quais os indicadores possuem maior correlação em uma análise comparativa dos três países, bem como, os indicadores que demonstraram maior correlação por cada país especificadamente, de forma a evidenciar os principais fatores que influenciam o desempenho da educação superior e que carecem de uma maior atenção em uma respectiva nação.

Nas Tabelas 26, 27, 28 e 29, as siglas correspondentes a cada indicador foram definidas por:

- a) PIBPC: PIB per capita em dólar;
- b) IGESPIB: Investimento Geral em Educação Superior (% PIB);
- c) IGESPIBPC: Investimento Geral em Educação Superior (% PIB) *versus* PIB Per Capita em dólar;
- d) NMB: Número de Matrículas Bruto da população;
- e) NML: Número de matrículas líquido (18 a 24 anos) da população;
- f) DPDPIB: Despesas com pesquisa e desenvolvimento (% PIB);
- g) DPDPMP: Pesquisadores em P&D por milhão de pessoas;
- h) IDH: Evolução do IDH – Geral;
- i) IDHE: Evolução IDH – Componente Educação;
- j) IDHR: Evolução IDH – Componente Renda;
- k) ETD: Evolução taxa de desemprego;
- l) CPA: Crescimento populacional anual.

Dessa forma, são apresentadas primeiramente a análise de correlação entre os indicadores do Canadá, seguida da análise de correlação dos indicadores da China e posteriormente a análise de correlação dos indicadores do Brasil. Ao final, é realizada uma análise de indicadores geral, contemplando de forma conjunta os três países.

4.2.1. Análise de correlação entre os indicadores: Canadá

Na Tabela 26, são apresentados os valores das correlações de *Spearman* entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos no Canadá. Valores maiores que 0,60 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,60 apresentam correlação negativa significativa. Dessa forma destaca-se que:

- a) houve um número muito menor de correlações significativas que o Brasil, por exemplo, o indicador PIB per capita em dólar apresentou correlação

- significativa positiva somente com o indicador IDHR e negativa com o indicador ETD;
- b) os indicadores IGESPIB, DPDPMP, IGESPIBPC, NML, NMB foram correlacionados positivamente entre eles e negativamente com o indicador DPDPIB;
- c) o indicador PIBPC foi fortemente correlacionado com o indicador IDHR, sendo que PIBPC e IDHR foram negativamente correlacionados com ETD;
- d) os indicadores IDH e IDHE não foram avaliados para o Canadá, pois não apresentaram variabilidade no período analisado, conforme Tabelas 13 e 14, sendo, portanto, impossível identificar sua correlação.

Tabela 26 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados: Canadá

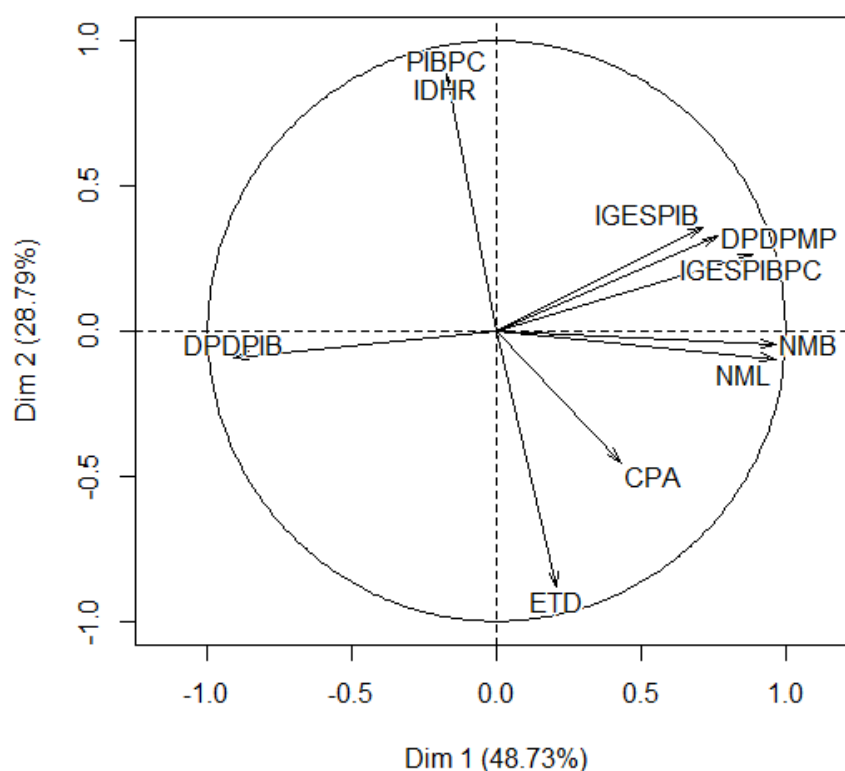
	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDHR	ETD	CPA
PIBPC	1									
IGESPIB	0,15	1								
IGESPIBPC	0,00	0,83	1							
NMB	-0,11	0,74	0,90	1						
NML	-0,22	0,58	0,85	0,98	1					
DPDPIB	-0,11	-0,77	-0,95	-0,94	-0,91	1				
DPDPMP	0,43	0,57	0,83	0,73	0,70	-0,82	1			
IDHR	1,00	0,15	0,00	-0,11	-0,22	-0,11	0,43	1		
ETD	-0,76	-0,12	-0,12	0,21	0,24	-0,06	-0,35	-0,76	1	
CPA	-0,22	-0,34	-0,01	0,48	0,54	-0,38	0,12	-0,22	0,57	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Valores maiores que 0,60 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,60 apresentam correlação negativa significativa ($p < 0,05$). Valores p disponíveis na Tabela 54 do Apêndice L.

Para facilitar a visualização das correlações entre os indicadores foi realizada uma *Principal Component Analysis* (PCA, ou Análise de Componentes Principais), representada no Gráfico 23:

Gráfico 23 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: Canadá



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 26.

Com o mapa perceptual apresentado no Gráfico 23, gerado pela PCA, pode-se verificar que:

- a) foi possível representar bem a relação das variáveis com duas dimensões, pois se conseguiu explicar aproximadamente 75,8% da variabilidade dos indicadores;
- b) avaliando a primeira componente (dimensão), nota-se que os indicadores IGESPIB, DPDPMP, IGESPIBPC, NML, NMB foram correlacionados positivamente entre eles e negativamente com o indicador DPDPPIB, o que demonstra que os gastos com pesquisa e desenvolvimento (percentual do PIB) não possuem influência direta nos demais indicadores para educação superior, sobretudo no número de matrículas bruto e líquido. Curiosamente, o percentual do PIB aplicado em pesquisa e desenvolvimento também não influenciou diretamente a formação de pesquisadores (número de pesquisadores por milhão de pessoas), algo que está mais relacionado com os investimentos diretos no acesso a educação superior;
- c) já avaliando a segunda componente (dimensão), nota-se que o indicador PIBPC foi fortemente correlacionado com o indicador IDHR, sendo que

PIBPC e IDHR foram negativamente correlacionados com ETD. Ou seja, a variação da taxa de desemprego não influenciou o PIB per capita e o componente IDH renda do país durante o período analisado.

4.2.2. Análise de correlação entre os indicadores: China

Na Tabela 27, são apresentados os valores das correlações de *Spearman* entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos na China. Valores maiores que 0,60 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,60 apresentam correlação negativa significativa. Dessa forma destaca-se que:

- os indicadores PIBPC, IGESPIB, IGESPIBPC, NMB, NML e DPDPIB foram fortemente correlacionados positivamente entre eles e negativamente correlacionados com CPA;
- os indicadores PIBPC, IDH, IDHE e IDHR foram fortemente correlacionados positivamente entre eles e negativamente correlacionados com CPA;
- os indicadores ETD e DPDPMP foram os que apresentaram o menor número de correlações significativas.

Tabela 27 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados: China

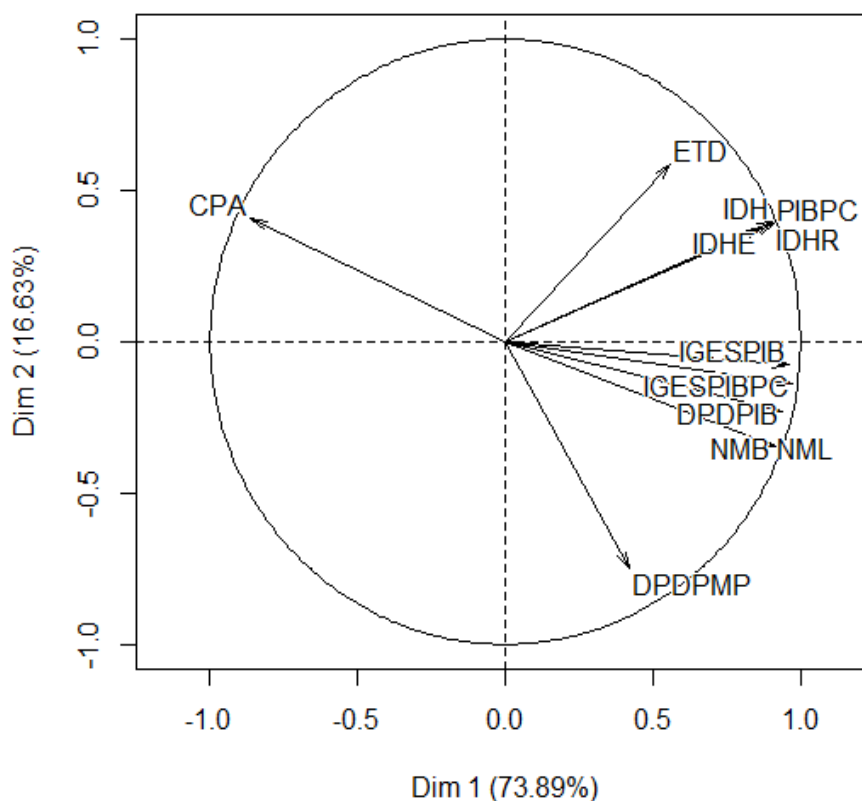
	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDH	IDHE	IDHR	ETD	CPA
PIBPC	1											
IGESPIB	0,97	1										
IGESPIBPC	1,00	0,90	1									
NMB	1,00	0,90	1,00	1								
NML	1,00	0,90	1,00	1,00	1							
DPDPIB	1,00	0,90	1,00	1,00	1,00	1						
DPDPMP	0,26	0,55	0,62	0,62	0,62	0,62	1					
IDH	0,99	0,96	0,99	0,99	0,99	0,99	0,24	1				
IDHE	0,98	0,94	0,98	0,98	0,98	0,98	0,20	0,98	1			
IDHR	1,00	0,97	1,00	1,00	1,00	1,00	0,26	0,99	0,98	1		
ETD	0,71	0,47	0,42	0,42	0,42	0,42	0,08	0,70	0,63	0,71	1	
CPA	-0,92	-0,86	-0,96	-0,96	-0,96	-0,96	-0,56	-0,93	-0,98	-0,92	-0,30	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Valores maiores que 0,60 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,60 apresentam correlação negativa significativa ($p < 0,05$). Valores p disponíveis na Tabela 55 do Apêndice L.

Para facilitar a visualização das correlações entre os indicadores foi realizada uma PCA, representada no Gráfico 24:

Gráfico 24 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: China



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 27.

Com o mapa perceptual apresentado no Gráfico 24, gerado pela PCA, pode-se verificar que:

- a) foi possível representar bem a relação das variáveis com duas dimensões, pois se conseguiu explicar aproximadamente 90% da variabilidade dos indicadores;
- b) avaliando a primeira componente (dimensão), nota-se que os indicadores IGESPIB, IGESPIBPC, NMB, NML e DPDPIB foram fortemente correlacionados positivamente entre eles e negativamente correlacionados com CPA, o que sugere que o crescimento populacional da China não impactou nos avanços da educação superior e nos investimentos do país com pesquisa e desenvolvimento;
- c) ainda analisando a primeira componente (dimensão), os indicadores PIBPC, IDH, IDHE, IDHR e ETD foram fortemente correlacionados positivamente entre eles e negativamente correlacionados com CPA, o que demonstra que,

para o período analisado, o crescimento populacional também não impactou o PIB per capita, os componentes do IDH e a taxa de desemprego. Vale à pena ressaltar que, conforme Tabela 16, o crescimento populacional da China diminuiu no período analisado, o que explica esta relação;

- d) tal como observado no Canadá, os indicadores relacionados ao acesso (taxas de matrícula bruta e líquida), além dos investimentos na educação superior, tiveram correlação positiva com a formação de pesquisadores (número de pesquisadores por milhão de pessoas) na China. Entretanto, de forma contrária ao observado no Canadá, o percentual do PIB aplicado em desenvolvimento e pesquisa apresentou uma correlação positiva significativa com a formação de pesquisadores.

4.2.3. Análise de correlação entre os indicadores: Brasil

Na Tabela 28, são apresentados os valores das correlações de *Spearman* entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos no Brasil. Valores maiores que 0,60 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,60 apresentam correlação negativa significativa. Dessa forma destaca-se que:

- a) o indicador PIB per capita em dólar apresentou correlação significativa com todos os outros indicadores, sendo que a correlação foi positiva com os indicadores IGESPIB, IGESPIBPC, NMB, NML, DPDPIB, DPDPMP, IDH, IDHE e IDHR, e negativa com os indicadores ETD e CPA;
- b) houve correlação significativa entre todos os indicadores, exceto, do indicador IGESPIB com DPDPMP e ETD, sendo que ETD e CPA foram correlacionados negativamente com os demais indicadores.

Tabela 28 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados: Brasil

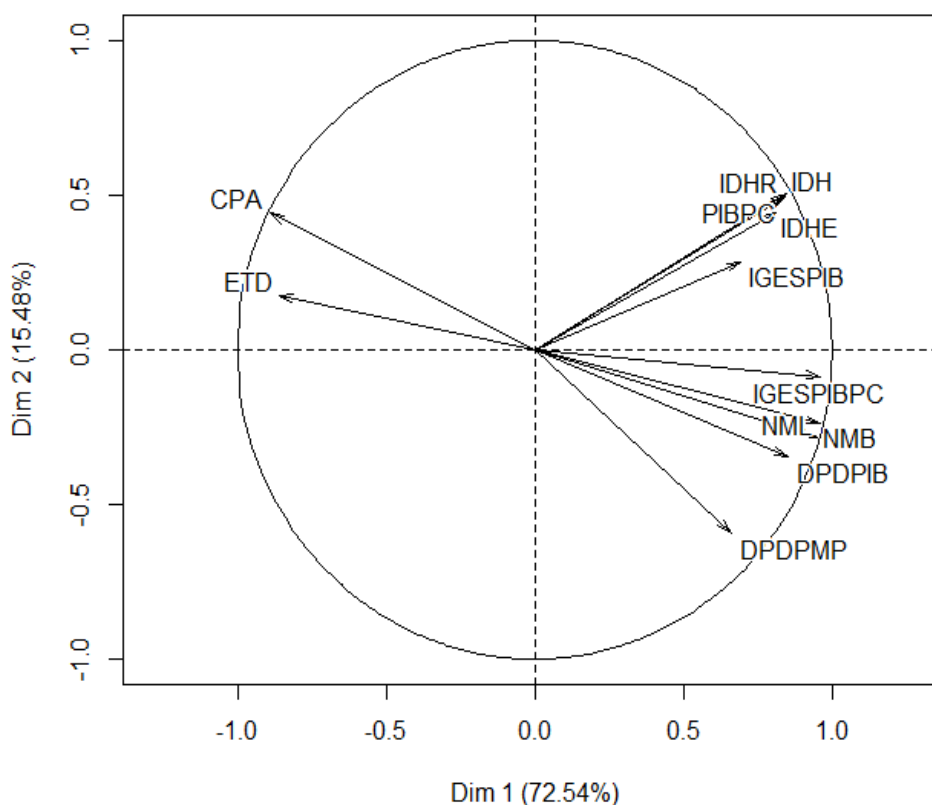
	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDH	IDHE	IDHR	ETD	CPA
PIBPC	1											
IGESPIB	0,72	1										
IGESPIBPC	0,96	0,66	1									
NMB	0,97	0,67	0,96	1								
NML	0,97	0,64	0,97	1,00	1							
DPDPIB	0,90	0,60	0,93	0,97	0,95	1						
DPDPMP	0,97	0,28	0,98	0,99	1,00	0,95	1					
IDH	0,98	0,76	0,96	0,97	0,97	0,90	0,97	1				
IDHE	0,89	0,67	0,85	0,93	0,93	0,94	0,96	0,92	1			
IDHR	1,00	0,72	0,96	0,97	0,97	0,90	0,97	0,98	0,89	1		
ETD	-0,85	-0,55	-0,96	-0,89	-0,90	-0,83	-0,86	-0,86	-0,69	-0,85	1	
CPA	-0,97	-0,64	-0,97	-1,00	-1,00	-0,95	-1,00	-0,97	-0,93	-0,97	0,90	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Valores maiores que 0,60 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,60 apresentam correlação negativa significativa ($p < 0,05$). Valores p disponíveis na Tabela 56 do Apêndice L.

Para facilitar a visualização das correlações entre os indicadores foi realizada uma PCA, representada no Gráfico 25:

Gráfico 25 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 28.

Com o mapa perceptual apresentado no Gráfico 25, gerado pela PCA, pode-se verificar que:

- a) foi possível representar bem a relação das variáveis com duas dimensões, pois se conseguiu explicar aproximadamente 91% da variabilidade dos indicadores;
- b) avaliando a primeira componente (dimensão), nota-se que os indicadores PIBPC, IGESPIB, IGESPIBPC, NMB, NML, DPDPMP, DPDPIB, IDH, IDHE e IDHR estão correlacionados positivamente entre eles e negativamente com ETD e CPA. Ou seja, os fatores relacionados aos investimentos em educação superior, taxa de matrícula (líquida e bruta), investimentos em pesquisa, e o índice de desenvolvimento humano tem correlação negativa com o crescimento populacional e com a taxa de desemprego no período analisado;
- c) vale à pena observar que a correlação entre o investimento geral em educação superior (PIB *versus* PIB Per Capita), representado pelo indicador IGESPIBPC e o número de matrículas bruta e líquida (NMB e NML) é altamente significativo, o que demonstra a relação direta entre se ampliar o investimento na educação e conseqüentemente se ampliar o acesso;
- d) o aumento do percentual do PIB repassado para a educação superior também demonstrou profunda relação com o crescimento do IDH geral bem como dos componentes renda e educação, provando o impacto social que tal medida teve no período;
- e) ao contrário do Canadá e semelhante a China, o percentual do PIB aplicado na pesquisa e desenvolvimento teve correlação significativa com o número de pesquisadores para cada milhão de pessoas. Por outro lado, o percentual do PIB aplicado a educação superior não teve correlação significativa com o número de pesquisadores por milhão de habitantes, o que sugere um maior foco dos investimentos do país no ensino da graduação.

4.2.4. Análise conjunta de correlação entre os indicadores: Brasil, Canadá e China

Na Tabela 28, são apresentados os valores das correlações de *Spearman* entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos do Brasil, Canadá e China.

Valores maiores que 0,35 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,35 apresentam correlação negativa significativa. Dessa forma destaca-se que:

- a) o indicador PIB per capita em dólar apresentou correlação positiva significativa com todos os outros indicadores, ou seja, quanto maior o PIB per capita, maior tende a ser o valor dos outros indicadores. Os indicadores PIBPC, IGESPIB, IGESPIBPC, NMB, NML, DPDPIB, DPDPMP, IDH, IDHE e IDHR foram correlacionados positivamente de forma significativa entre eles;
- b) os únicos indicadores que não apresentaram correlação significativa foram ETD e CPA com os indicadores IGESPIB, IGESPIBPC, NMB, DPDPIB e DPDPMP. Cabe destacar que, embora não significativo, ETD e CPA, apresentaram correlações negativas com IGESPIB, DPDPIB e DPDPMP.

Tabela 29 - Matriz de correlação de Spearman entre os indicadores selecionados para os três países

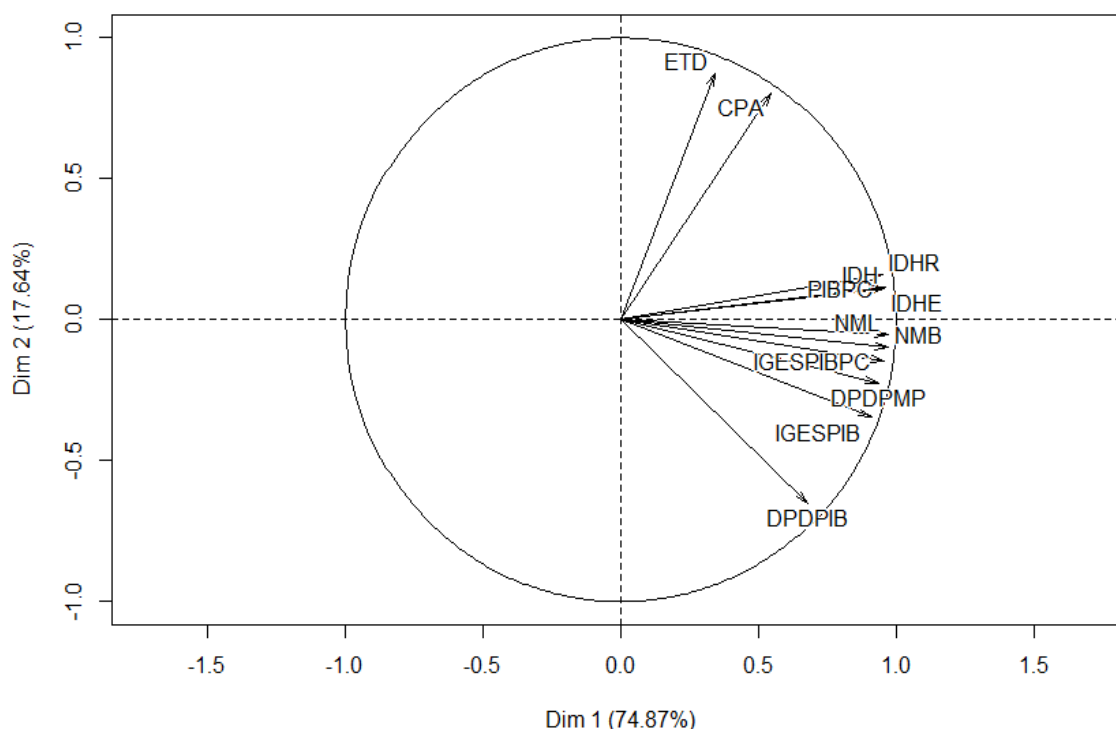
	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDH	IDHE	IDHR	ETD	CPA
PIBPC	1											
IGESPIB	0,49	1										
IGESPIBPC	0,94	0,67	1									
NMB	0,93	0,68	0,99	1								
NML	0,95	0,60	0,99	0,99	1							
DPDPIB	0,44	0,89	0,64	0,65	0,57	1						
DPDPMP	0,51	0,94	0,73	0,76	0,66	0,88	1					
IDH	0,98	0,50	0,96	0,95	0,97	0,46	0,51	1				
IDHE	0,98	0,48	0,94	0,94	0,96	0,44	0,49	1,00	1			
IDHR	1,00	0,49	0,94	0,93	0,95	0,44	0,51	0,98	0,98	1		
ETD	0,49	-0,30	0,28	0,26	0,39	-0,30	-0,29	0,53	0,55	0,49	1	
CPA	0,64	-0,09	0,32	0,34	0,47	-0,15	-0,07	0,66	0,68	0,64	0,83	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Valores maiores que 0,35 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,35 apresentam correlação negativa significativa ($p < 0,05$). Valores p disponíveis na Tabela 57 do Apêndice L.

Para facilitar a visualização das correlações entre os indicadores foi realizada uma PCA, representada no Gráfico 26:

Gráfico 26 - Mapa perceptual dos indicadores selecionados gerado via Análise de Componentes Principais: Brasil, Canadá e China



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 29.

Com o mapa perceptual apresentado no Gráfico 26 gerado pela PCA, pode-se verificar que:

- foi possível representar bem a relação das variáveis com duas dimensões, pois se conseguiu explicar aproximadamente 92,5% da variabilidade dos indicadores;
- avaliando a primeira componente (dimensão), nota-se que houve uma tendência de todos os indicadores serem correlacionados positivamente entre eles, sendo que entre PIBPC, IGESPIB, IGESPIBPC, NMB, NML, DPDPMP, IDH, IDHE e IDHR a correlação é mais forte;
- o indicador ETD foi correlacionado positivamente com o CPA, sendo que ETD e CPA foram correlacionados negativamente com DPDPPIB;
- ao se analisar os três países em conjunto, foi possível identificar uma correlação entre o percentual do PIB aplicado em investimento em pesquisas (DPDPPIB) e o número de pesquisadores para cada milhão de pessoas (DPDPMP), algo que não se confirmou somente no Canadá;
- a partir da análise dos indicadores supracitados foi possível comprovar, de forma absoluta, que o investimento geral em educação superior (%PIB) *versus* PIB Per Capita, possui correlação positiva com praticamente todos os

outros indicadores, sobretudo com a taxa de matrícula bruta e líquida bem como os resultados para o IDH, comprovando a importância que este nível de ensino possui para uma nação.

4.3. ANÁLISE DE EFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS CANADÁ

Com o intuito de se compreender mais profundamente as políticas públicas voltadas para a educação superior no Canadá e na província de Ontário, foram avaliados no período de 2003 a 2012 os investimentos realizados e a quantidade de alunos atendidos pelas políticas públicas *Canada Education Savings Grant (CESG)*, *Canada Student Grants Program (CSGP)*, *Canada Student Loans Program (CSLP)*, *Reaching Higher* e *Ontario Student Assistance Program (OSAP)*, sendo que as duas últimas se referem especificamente à província de Ontário.

Foram calculados os valores totais no período e as taxas médias de crescimento anual, tanto para o investimento realizado quanto para a quantidade de alunos atendidos. Calculou-se ainda a média de investimento por aluno e sua taxa média de crescimento anual, a fim de identificar a eficiência das respectivas políticas no período.

4.3.1. Canada Education Savings Grant (CESG)

O *Canada Education Savings Grant (CESG)*, ou Concessão de Poupança para a Educação no Canadá) é uma quantia em dinheiro oferecida pelo Governo do Canadá para ajudar as famílias a poupar para a educação de seus filhos após o ensino médio. O CESG é calculado com base nas contribuições feitas a um *Registered Education Savings Plan (RESP)*, ou Plano de Poupança de Educação Registrado) para um beneficiário elegível e consiste em dois componentes:

- a) CESG Básico;
- b) CESG Adicional.

O CESG básico prevê 20 centavos em cada dólar que for poupado, até um máximo de 500 dólares canadenses em uma contribuição anual de 2.500 dólares canadenses. Caso não se consiga fazer nenhuma contribuição em um determinado ano, o participante consegue recuperar o atraso nos próximos anos. As contribuições devem ser poupadas em um RESP, feita em nome de um beneficiário elegível, até o final do ano civil em que o beneficiário completa 17 anos.

O CESG adicional (também chamado de A-CESG) é um acréscimo para o CESG Básico que o Governo do Canadá oferece para incentivar as famílias de baixa renda a pouparem para a educação de seus filhos. Este subsídio é um pagamento adicional de 10% ou 20% que é aplicado aos primeiros 500 dólares canadenses poupados em nome de um beneficiário elegível, até o final do ano civil em que o beneficiário completa 17 anos (ESDC, 2014).

O mais interessante nesta política é que ela já cria a cultura da poupança para um investimento futuro, uma vez que no Canadá a educação pública cobra taxas acadêmicas relativas a um terço do processo formativo de um estudante.

A Tabela 30 apresenta a quantia de investimentos destinada para política pública CESG, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

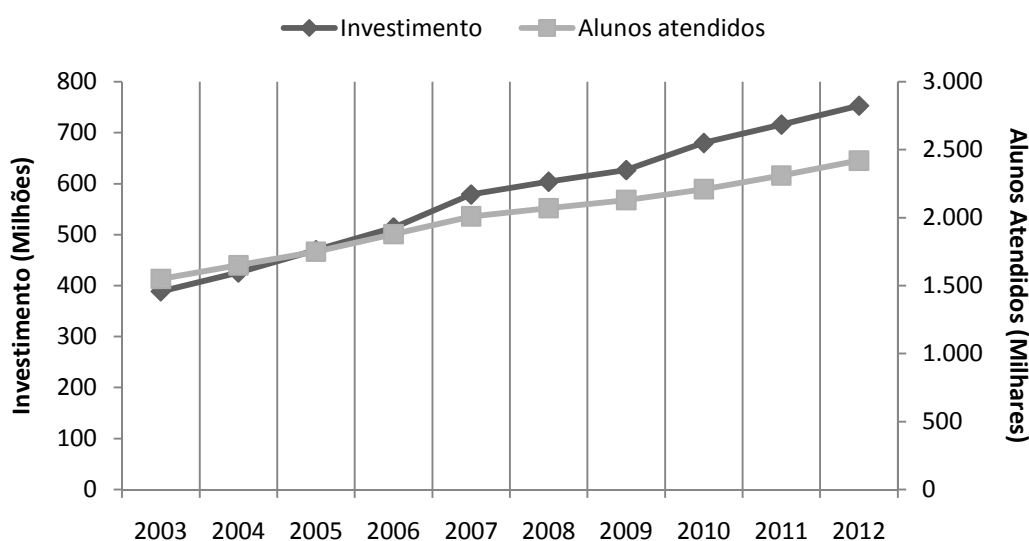
Tabela 30 - CESG, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012

CESG		
Ano	Investimento (\$ dólar)	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	389.000.000,00	1.550.000
2004	426.000.000,00	1.650.000
2005	470.000.000,00	1.750.000
2006	514.000.000,00	1.880.000
2007	579.000.000,00	2.010.000
2008	604.000.000,00	2.070.000
2009	627.000.000,00	2.130.000
2010	680.000.000,00	2.210.000
2011	716.000.000,00	2.310.000
2012	753.000.000,00	2.420.000

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de ESDC (2014a).

O Gráfico 27 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 27 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no CESG



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 30.

O CESG foi analisado desde 2003 e nos 10 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 5,758 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 7,6%. Ao longo do período atendeu 2.420.000 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 5,1% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de U\$ 285,41, sendo que esse valor aumentou em média 2,4% ao ano.

4.3.2. Canada Student Grants Program (CSGP)

O *Canada Student Grants Program* (CSGP, ou Programa de Bolsas de Estudos do Canadá) é um programa criado em 2009 que visa fornecer concessões e bolsas de estudos para ajudar os estudantes a financiarem a educação superior, repassando um benefício que não precisa ser pago de volta. Estas concessões ou bolsas de estudo podem ser oferecidas através de governos, escolas ou organizações privadas.

Dessa forma, é então fornecido dinheiro para arcar com as mensalidades da faculdade (*college*) ou universidade sem que se precise pagar ao final do processo formativo, diferente de um empréstimo. As bolsas e concessões são ofertadas aos alunos no início e no meio do ano letivo e estão disponíveis para os estudantes da maioria das províncias e territórios, exceto alguns territórios do noroeste, como Nunavut e Quebec, uma vez que esses governos possuem seus próprios programas.

Quando um estudante se aplica para este tipo de assistência financeira, a sua elegibilidade para a maioria das concessões disponíveis é automaticamente avaliada. Como as

concessões e bolsas estão classificadas em subgrupos, um aluno pode ser capaz de obter mais do que um benefício de cada vez. As concessões e bolsas de estudo estão disponíveis para os seguintes grupos:

- a) estudantes de famílias de baixa renda;
- b) estudantes de famílias de renda média (classe média);
- c) estudantes em tempo integral com dependentes;
- d) estudantes de tempo parcial com dependentes;
- e) alunos com deficiências permanentes;
- f) serviços e equipamentos para os alunos com deficiências permanentes (CANLEARN, 2014).

A Tabela 31 apresenta a quantia de investimentos destinada para política pública CSGP, bem como os alunos que foram atendidos durante o período de 2009 (criação do programa) a 2012:

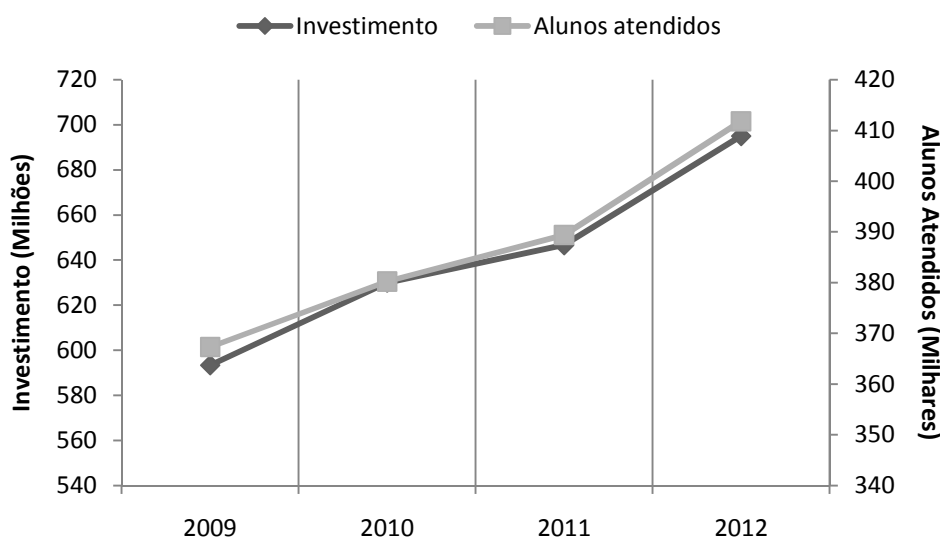
Tabela 31 - CSGP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2009 a 2012

CSGP		
Ano	Investimento (\$ dólar)	Alunos Atendidos
2003	N/D	N/D
2004	N/D	N/D
2005	N/D	N/D
2006	N/D	N/D
2007	N/D	N/D
2008	N/D	N/D
2009	593.400.000,00	367.309
2010	630.000.000,00	380.221
2011	646.700.000,00	389.395
2012	695.000.000,00	411.821

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com dados de ESDC (2014b).

O Gráfico 28 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 28 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no CSGP



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 31.

O CSGP foi analisado desde 2009 e nos 4 anos avaliados apresentou um total de investimento de US\$ 2,56 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 5,4%. Ao longo do período atendeu 1.548.746 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 3,9% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de US\$ 1.655,22, sendo que esse valor aumentou em média 1,5% ao ano

4.3.3. Canada Student Loans Program (CSLP)

O *Canada Student Loans Program* (CSLP, ou Programa de Empréstimo ao Estudante do Canadá) ajuda os estudantes da educação superior pagar pelos seus estudos por meio de empréstimos estudantis. O governo federal financia o CSLP e as províncias podem financiar os seus próprios programas.

São elegíveis ao CSLP, além de empréstimos concedidos por sua província de residência, os cidadãos canadenses e os residentes permanentes do Canadá que vivem em qualquer província há mais de um ano. Os empréstimos emitidos para estudantes em tempo integral são livres de juros enquanto o estudante está em período de regime integral.

O CSLP empresta até 210 dólares por semana de estudo em tempo integral ou 60% da quantia referente às necessidades do aluno (o menor entre os dois) e podem ser emitidas por ano de empréstimo (1º de agosto a 31 de julho). Os empréstimos emitidos através de programas provinciais normalmente cobrem o resto das despesas dos estudantes. Os

empréstimos também estão disponíveis a alunos de tempo parcial, entretanto, a quantia oferecida é menor.

O CSLP é administrado pelo *National Student Loan Service Centre* (Centro de Serviços Nacionais de Empréstimo ao Estudante) sob contrato com o *Human Resources and Social Development Canada* (HRSDC, ou Desenvolvimento Social e de Recursos Humanos do Canadá). Os alunos têm a opção de optar por uma taxa fixa de juros ou uma taxa de juros flutuante.

- a) taxa fixa: é uma taxa de juros estável. O estudante que opta por esta taxa será cobrado pela mesma taxa de juros em todo o seu período de reembolso;
- b) taxa variável: é uma taxa de juros que varia ao longo do tempo com a taxa básica de juros. Se o estudante optar por este modelo, os juros que são cobrados durante o reembolso do empréstimo irão aumentar ou diminuir de acordo com a taxa básica de juros.

O CSLP oferece uma série de ações para ajudar os alunos que enfrentam dificuldades financeiras no momento de efetuarem o reembolso ao governo:

1. Bonificação de juros: Visa ajudar os estudantes a cumprirem as obrigações de reembolso se estiverem temporariamente incapazes de fazer os pagamentos de seus empréstimos estudantis ao governo por causa de desemprego ou de baixa renda. A bonificação de juros é concedida por períodos de seis meses, até um máximo de 30 meses;

2. Redução da dívida no reembolso: Visa ajudar os estudantes com dificuldades financeiras de longo prazo. Neste caso, se reduz o montante do empréstimo, reduzindo, assim, o pagamento mensal do empréstimo a um nível acessível com base na renda familiar. Um estudante pode receber até três reduções (em um montante de até 26 mil dólares) em seu empréstimo durante a sua vida, dependendo das circunstâncias financeiras;

3. Revisão de termos: É um recurso que proporciona aos estudantes a flexibilidade para gerenciar o reembolso do empréstimo de uma maneira que seja sensível às situações individuais. Esta ação pode ser usada para diminuir os pagamentos mensais ou aumentar o período de reembolso (entre 10 anos e até 15 anos). Ela também pode ser usada para aumentar o valor dos pagamentos do empréstimo, reduzindo o período de reembolso;

4. Benefício por invalidez permanente: Permite a redução dos empréstimos para os alunos que estão enfrentando dificuldades financeiras excepcionais devido a uma incapacidade permanente (ESDC, 2014c).

A Tabela 32 apresenta a quantia de investimentos destinada para política pública CSLP, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

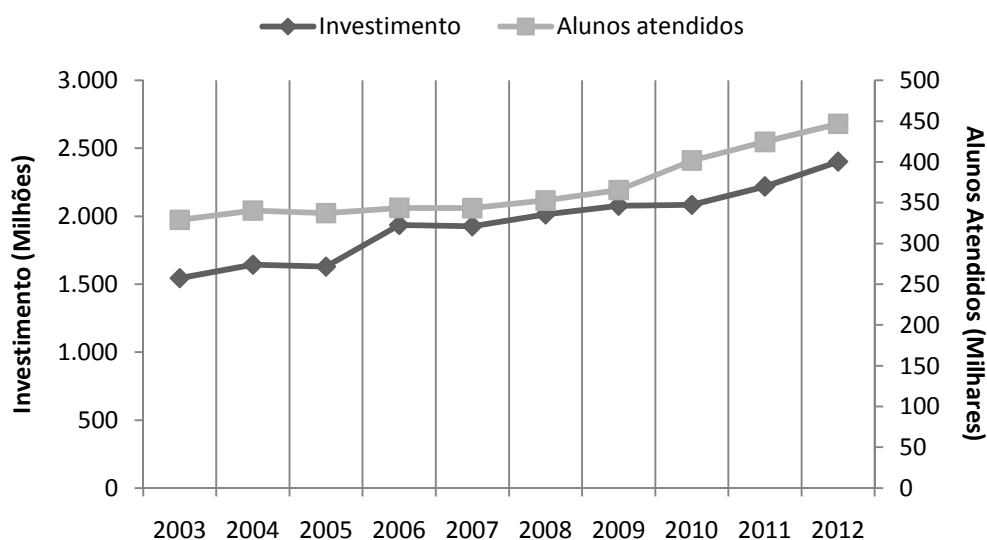
Tabela 32 - CSLP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012

CSLP		
Ano	Investimento (\$ dólar)	Alunos Atendidos
2003	1.544.700.000,00	328.991
2004	1.643.000.000,00	340.203
2005	1.628.800.000,00	337.256
2006	1.935.000.000,00	343.638
2007	1.927.100.000,00	343.261
2008	2.012.500.000,00	352.708
2009	2.077.800.000,00	365.363
2010	2.083.200.000,00	401.734
2011	2.218.900.000,00	424.575
2012	2.400.700.000,00	446.582

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com dados de ESDC (2014b).

O Gráfico 29 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 29 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no CSLP



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 32.

O CSLP foi analisado desde 2003 e nos 10 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 19,47 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 5,0%. Ao longo do período atendeu 3.684.311 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 3,5% alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de U\$ 5.277,95, sendo que esse valor aumentou em média 1,5% ao ano.

4.3.4. Reaching Higher

Reaching Higher, ou “Alcançando o Topo”, é um plano de ações do governo de Ontário com o intuito de destinar uma maior quantia de financiamento público para o sistema de educação superior da respectiva jurisdição.

No ano de 2005, durante o governo liberal de Dalton McGuinty (eleito em 2003), houve uma revisão da educação superior, por meio de um ex-primeiro-ministro chamado Bob Rae. Nesta oportunidade, foi lhe solicitado realizar uma revisão completa e fazer recomendações ao governo. Este relatório ficou popularmente conhecido como *RAE Report* (Relatório RAE).

O documento *Rae Report*, oficialmente chamado de "*Ontario: A Leader in Learning*" (Ontário: Um Líder na Aprendizagem) foi bastante influente, e forneceu um guia para o desenvolvimento futuro da província. Nesta oportunidade, foi sugerida a iniciativa governamental chamada de *Reaching Higher*, que foi apresentada como uma enorme quantia de investimento nova na educação superior de Ontário: 6,178 bilhões de dólares para ser repassada em um período de 5 anos (2005-2010).

A expansão do ensino de graduação foi recomendada neste plano e como o governo destinou boa parte do financiamento para esta ação, houve um crescimento significativo nas matrículas de graduação em um curto período de tempo.

Este investimento multi-ano foi considerado histórico na educação superior da província, sendo considerado o maior repasse de financiamento público em 40 anos, representando um aumento de 39 por cento em comparação com a base de financiamento 2004-05. Os investimentos do *Reaching Higher* tinham como premissa fornecer ao povo de Ontário uma melhoria do acesso e da qualidade da educação de nível superior e as instituições de educação superior seriam as responsáveis por realizar os objetivos traçados (ONTÁRIO MINISTRY OF FINANCE, 2005). A Tabela 33 apresenta a divisão de repasses do plano *Reaching Higher*:

Tabela 33 - Reaching Higher: Investimentos totais

<i>Reaching Higher</i> : Novos investimentos operacionais (milhões de dólares)							
	2004- 05	2005- 06	2006- 07	2007- 08	2008- 09	2009- 10	Total cumulativo
- Assistência Financeira Estudantil	150	192	241	282	314	358	1.537
- Subsídios para o funcionamento de Faculdades e Universidades	50	447	732	932	958	1.156	4.275
- Formação, Aprendizagem e Outras Iniciativas	-	44	62	86	87	87	366
Total de Novos Investimentos	200	683	1.035	1.300	1.359	1.601	6.178

Fonte: Ontario Ministry of Finance (2005), traduzido pelo autor.

A Tabela 34 relaciona a quantia de investimentos destinada para o plano *Reaching Higher*, bem como os alunos que foram atendidos durante o período de vigência do plano (2005-2010):

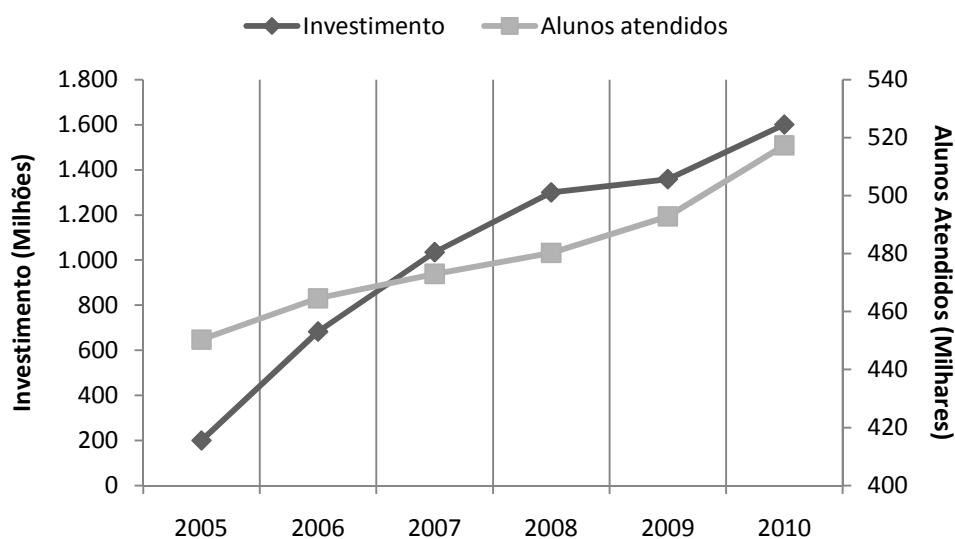
Tabela 34 - Reaching Higher, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2005 a 2010

<i>Reaching Higher</i>		
Ano	Investimento (\$ dólar)	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	N/D	N/D
2004	N/D	N/D
2005	200.000.000,00	450.318
2006	683.000.000,00	464.554
2007	1.035.000.000,00	473.024
2008	1.300.000.000,00	480.253
2009	1.359.000.000,00	492.865
2010	1.601.000.000,00	517.406
2011	N/D	N/D
2012	N/D	N/D

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Ontario Ministry of Finance (2005) e MTCU (2010).

O Gráfico 30 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período de vigência do plano:

Gráfico 30 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no plano Reaching Higher



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 34.

O Reaching Higher foi analisado desde 2005 e nos 6 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 6,178 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 51,6%. Ao longo do período atendeu 517.406 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 2,8% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de U\$ 2.110,16, sendo que esse valor aumentou em média 47,4% ao ano.

4.3.5. Ontario Student Assistance Program (OSAP)

O *Ontario Student Assistance Program* (OSAP, ou Programa de Assistência ao Estudante de Ontário) é um programa de assistência financeira fornecido pelos governos de Ontário e do Canadá para os estudantes da educação superior. O OSAP proporciona aos alunos elegíveis de Ontário assistência financeira para ajudar a pagar as suas mensalidades, livros, taxas obrigatórias, custos do dia-a-dia e transporte.

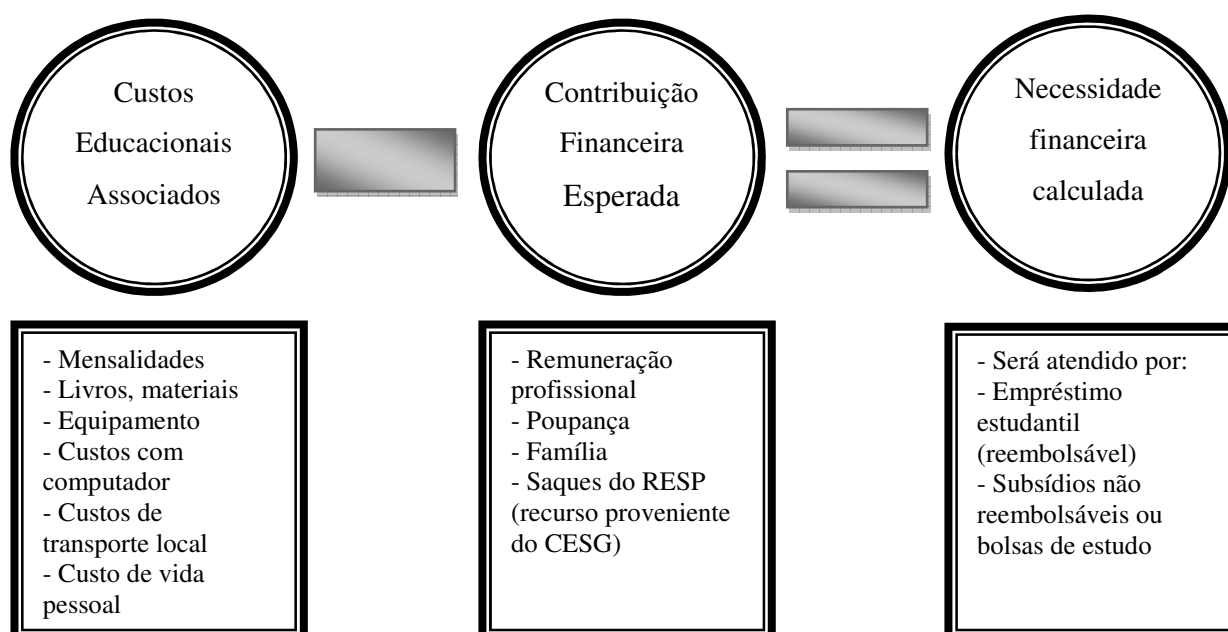
O programa é administrado pelo *Ontario Ministry of Training, Colleges and Universities* (MTCU, Ministério de Treinamento, Faculdades e Universidades de Ontário), e incluem empréstimos reembolsáveis, subsídios não reembolsáveis e bolsas de estudo, dependendo da situação financeira de cada estudante. Após uma análise, o governo define quanto de recursos será via empréstimo (reembolsável), quando será via subsídio ou bolsa (não reembolsável) e quanto o estudante deverá contribuir. Para se qualificar para a assistência, o estudante deve:

- a) ser um cidadão canadense ou residente permanente;
- b) ser residente de Ontário;

- c) estar participando de um programa em uma instituição de nível superior que tenha sido aprovada para fins do OSAP;
- d) estar matriculado em um programa que é de 12 semanas ou mais;
- e) estar matriculado em tempo integral a um curso de nível superior (embora alunos de tempo parcial também consigam se candidatar, mas recebem uma quantia menor do que os alunos de tempo integral);
- f) não ter tido nenhuma restrição ou empréstimos anteriores via OSAP.

Quando os estudantes se candidatam ao OSAP, a quantia de assistências estudantis que os estudantes são elegíveis para receber durante o ano letivo é calculado com base nas circunstâncias educacionais e financeiras específicas de cada aluno. A avaliação das necessidades é feita com base nos custos que o aluno terá e nos recursos que ele espera receber. Os custos incluem as mensalidades e taxas cobradas pela instituição de ensino, um subsídio para livros, equipamento e computador, um subsídio para custos pessoais do dia-a-dia, os custos de transporte local e custos associados ao cuidado de crianças, caso o mesmo possuam dependentes (MTCU, 2014a). A forma de se calcular os benefícios a serem repassados pelo OSAP estão representados na Figura 10:

Figura 10 - Esquema para cálculo de repasse do OSAP



Fonte: Carleton (2014), traduzido pelo autor.

A Tabela 35 relaciona a quantia de investimentos destinada para o OSAP, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

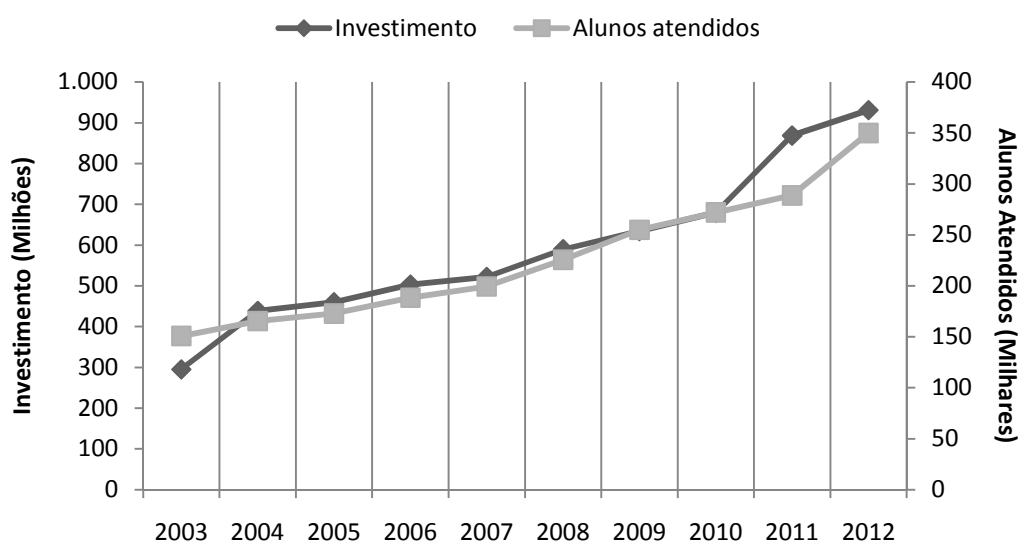
Tabela 35 - OSAP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012

OSAP		
Ano	Investimento (\$ dólar)	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	295.500.000,00	150.829
2004	439.000.000,00	165.381
2005	459.700.000,00	172.852
2006	503.300.000,00	188.359
2007	522.100.000,00	199.423
2008	589.900.000,00	225.600
2009	634.500.000,00	255.000
2010	679.700.000,00	272.045
2011	868.700.000,00	288.756
2012	931.000.000,00	350.000

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Ontário Ministry of Finance (2014).

O Gráfico 31 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 31 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no OSAP



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 35.

O OSAP foi analisado desde 2003 e nos 10 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 5,92 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 13,6%. Ao longo do período atendeu 350.000 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de

9,8% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de U\$ 2.583,32, sendo que esse valor aumentou em média 3,5% ao ano.

4.3.5.1. 30% Off Ontario Tuition Grant

Como um complemento as políticas do OSAP, o governo de Ontário lançou ao final de 2011 a política *30% Off Ontario Tuition Grant* (30% OTG, ou 30% de Desconto nas Mensalidades de Ontário), com o objetivo de auxiliar os alunos carentes mas sobretudo os alunos de classe média.

A política *30% Off Ontario Tuition Grant* fornece um desconto máximo de 1.780 dólares por ano para programas de graduação e 820 dólares para programas universitários que fornecem diplomas ou certificados. Para ser elegível o estudante deve ter concluído o ensino médio a pelo menos quatro anos antes do início do curso superior (ou pelo menos seis anos para os alunos com uma incapacidade permanente), e renda familiar total de até de 160.000 dólares ou menos (MTCU, 2014b).

Uma vez que a política foi lançada em 2011 e os primeiros resultados divulgados em 2012, não é possível realizar uma análise histórica tal como nas políticas anteriores, entretanto, vale a pena reforçar a surpreendente adesão já no primeiro ano da política, conforme apresentado na Tabela 36:

Tabela 36 - 30% Off Ontario Tuition Grant, investimentos totais e alunos atendidos no ano 2012

30% Off Ontario Tuition Grant		
Ano	Investimento (\$ dólar)	Alunos Atendidos
2012	291.200.000,00	310.000

Fonte: Para o investimento total, Martin (2012) e para os alunos atendidos, MCYS (2012).

Finalmente, a próxima seção apresenta de forma comparativa o resultado de todas as políticas analisadas em série histórica no Canadá e em Ontário.

4.3.6. Desempenho comparativo: políticas públicas do Canadá e Ontário

Uma vez que foi realizada uma análise específica das principais políticas públicas voltadas à educação superior no Canadá e na província de Ontário, pretende-se agora

compreender o desempenho das políticas analisadas de forma comparativa, com o intuito de se facilitar a interpretação, bem como a propagação dos dados.

A Tabela 37 apresenta a avaliação do investimento e alunos atendidos nas políticas públicas analisadas no Canadá:

Tabela 37 - Desempenho comparativo das políticas públicas do Canadá e Ontário

		OSAP*	R. Higher*	CESG	CSGP	CSLP
Período	Quantidade de anos	10	6	10	4	10
	Ano inicial	2003	2005	2003	2009	2003
Investimento (\$ dólar)	Total no período (milhões)	5.923,4	6.178	5.758	2.565,1	19.471,7
	Taxa média de crescimento anual	13,6%	51,6%	7,6%	5,4%	5,0%
Alunos Atendidos	Total no período	350.000	517.406	2.420.000	1.548.746	3.684.311
	Taxa média de crescimento anual	9,8%	2,8%	5,1%	3,9%	3,5%
Investimento por aluno	Média no período	2.583,32	2.110,16	285,41	1.655,22	5.277,95
	Taxa média de crescimento anual	3,5%	47,4%	2,4%	1,5%	1,5%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: * Informações relativas à província de Ontario

No entanto, vale à pena observar que se trata de políticas com focos diferentes, tanto em composição quanto em objetivos. Além disso, estão contempladas políticas de âmbito nacional e políticas de âmbito provincial, o que sugere certa cautela ao se comparar os resultados. De toda forma, é possível realizar inferências com base nos dados observados na Tabela 37, tais como:

- a) o OSAP foi à política de maior taxa de crescimento anual em termos de alunos atendidos no período, o que comprova a preocupação da província de Ontário com o sistema de educação superior em sua jurisdição;
- b) o plano *Reaching Higher* representou, de fato, um diferencial no financiamento público para educação superior na província de Ontário, uma vez que teve uma taxa média de crescimento anual (investimento) de 51,6%, algo extremamente significativo se comparado com as outras políticas;
- c) a política CESG demonstra o fortalecimento da cultura canadense de poupar para a educação dos filhos, uma vez que contemplou 2 milhões e 420 mil estudantes em todo o período, com uma taxa de crescimento média de 5,1%, o que comprova o sucesso da política;
- d) os resultados da política CSGP demonstraram que o governo canadense tem se preocupado mais em distribuir bolsas de estudo (não reembolsáveis) do que empréstimos estudantis (reembolsáveis), pois, mesmo ficando atrás da política CSLP em números absolutos, a taxa média de crescimento anual

(investimentos e alunos atendidos) da política CSGP foi mais representativa que a da política CSLP;

- e) a média de investimento por aluno da política CSLP foi à maior entre todas as políticas analisadas, demonstrando que os alunos que buscam os empréstimos estudantis financiam quantias relativamente altas, se comparado custo/aluno que o governo possui nas outras políticas.

4.4. ANÁLISE DE EFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS CHINA

Com o intuito de se compreender mais profundamente as políticas públicas voltadas para a educação superior na China, foram avaliados no período de 2003 a 2012 o investimento (ou arrecadação) realizado e a quantidade de alunos atendidos pelas políticas *Government-subsidized Student Loan Program* (GSSLP), *Fee-Charging Policy*, *Decentralization Plan*, *Open University of China* (OUC) e *Green Passage* (ou *Green Pass*).

Foram calculados os valores totais no período e as taxas médias de crescimento anual, tanto para o investimento realizado quanto para a quantidade de alunos atendidos. Calculou-se ainda a média de investimento por aluno e sua taxa média de crescimento anual. Para a política *Green Passage*, só se obteve informação sobre o investimento realizado. Ao final, também se apresenta alguns dados referente às políticas públicas *Project 211* e *Project 985*, que não puderam ser incluídos na análise histórica por serem políticas que possuem seus repasses operados por fases, e não de forma anual.

4.4.1. Government-subsidized Student Loan Program (GSSLP)

Em maio de 1999, o Regulamento sobre a Administração de Empréstimo Estudantil subsidiado pelo Governo foi proposto pelo Banco Popular da China, o Ministério da Educação (MOE) e o Ministério das Finanças (MOF). O *Government-subsidized Student Loan Program* (GSSLP, ou Programa de Empréstimo Estudantil subsidiado pelo Governo) foi um esquema de empréstimo piloto em instituições centrais de oito cidades: Pequim, Xangai, Tianjin, Chongqing, Wuhan, Shenyang, Xi'an e Nanjing. Os estudantes que se candidatavam aos empréstimos precisavam de fiadores e assumiam uma taxa de juro comercial com 50% dos juros subsidiados pelo financiamento público e com prazo de reembolso de quatro anos após a conclusão do curso.

Em agosto de 2000, foi lançado um Regulamento Suplementar para a Administração do Empréstimo Estudantil, ampliando GSSLP para o resto do país. O banco original, o *Industrial and Commercial Bank of China* (ICBC, ou Banco Industrial e Comercial da China), passou a contar com outros três bancos comerciais estatais: o *China Construction Bank* (CCB, ou Banco de Construção da China), o *Agricultural Bank of China* (ABC, ou Banco Agrícola da China), e o *Bank of China* (BC, ou Banco de China). O público-alvo foi ampliado da graduação para ambos os estudantes de graduação e pós-graduação.

Em junho de 2001, a Conferência Nacional sobre empréstimos estudantis subsidiadas pelo governo foi realizada em Pequim. As modificações feitas foram favoráveis aos bancos credores. As alterações incluíam cancelar a regra de "um banco para uma instituição", para ser substituído pela política de uma instituição para vários bancos, o que ampliava a participação dos bancos e do programa como um todo (SHEN; LI, 2003).

A fim de promover a sustentabilidade do GSSLP, o governo anunciou grandes mudanças em junho de 2004, em especial com o objetivo de facilitar as condições de reembolso. Foi dada a oportunidade dos beneficiários do empréstimo a escolha de iniciar o reembolso a qualquer momento em dois anos após a graduação, além disso, o período máximo de reembolso foi expandido para seis anos. O governo passou a suportar os custos de juros de empréstimo durante o período de estudo, e os estudantes pagavam as despesas com juros somente após a graduação. Além disso, foi criado o fundo "*GSSL Risk Compensation Special Fund* (Fundo Especial para Compensação de Risco do GSSL)", financiado conjuntamente pelo governo e pelas instituições de ensino superior, para compensar os bancos credores contra riscos associados ao programa (SHEN, SHEN e ZIDERMAN, 2009).

Em suma, desde seu surgimento, em 1999, o GSSLP enfrentou diversas modificações no sentido de acompanhar as mudanças e o desenvolvimento do ensino superior. Suas três maiores vantagens são:

- a) os bancos comerciais são responsáveis pelo GSSLP, o que dá certo poder aos bancos para operar o esquema;
- b) a regulamentação sobre o dinheiro máximo de empréstimo e a proporção de estudantes que recebem o GSSL protege os interesses dos alunos e garante que os alunos mais pobres recebam um GSSL que é suficiente para as suas necessidades;

- c) os bancos que atuam na política são isentos de impostos sobre os empréstimos estudantis. No caso de inadimplência, o governo auxilia assumindo parte das perdas.

Os objetivos especiais do GSSLP são:

- a) ajudar os alunos carentes a terem acesso a instituições de ensino superior e continuar os seus estudos;
- b) apoiar a educação através de meios financeiros;
- c) ajudar a cultivar a consciência de independência e auto-sustentação dos alunos;
- d) contribuir para o estabelecimento de um sistema de créditos individuais em toda a sociedade (na China, um sistema de crédito que contemple todo o país ainda não foi estabelecido, logo, uma iniciativa nacional como o GSSLP auxilia neste sentido, uma vez que abarca conjuntamente todas as instituições da nação) (SHEN; LI, 2003).

A Tabela 38 relaciona a quantia de investimentos destinada para o GSSLP, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

Tabela 38 - GSSLP, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012

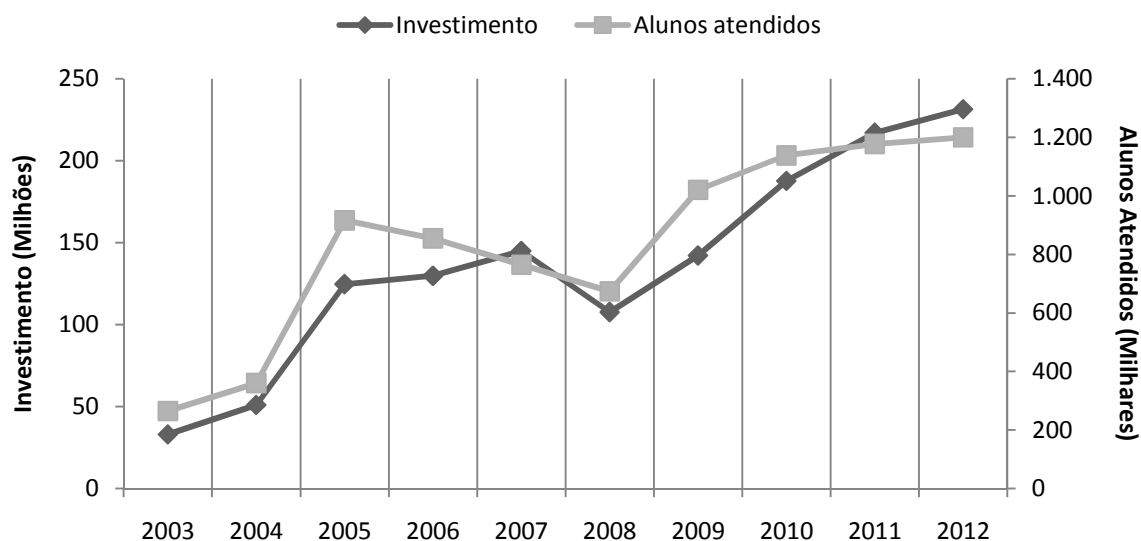
GSSLP		
Ano	Investimento (\$ dólar)*	Alunos Atendidos
2003	33.092.628,89	264.900
2004	51.003.503,58	360.400
2005	124.734.785,22	916.200
2006	129.834.005,99	854.900
2007	144.902.857,14	764.400
2008	107.737.382,62	673.900
2009	142.206.153,85	1.020.700
2010	187.772.267,73	1.138.400
2011	217.109.130,87	1.177.600
2012	231.458.861,14	1.200.100

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do National Bureau of Statistics of China (2003-2012).

Nota: * Para evitar discrepâncias devido à flutuação do dólar em função dos anos, foi utilizada como referência a cotação dólar comercial americano, 09 de Outubro de 2014 para todos os países analisados. Cotação, 1,00 dólar = 6,25 yuan.

O Gráfico 32 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 32 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no GSSLP



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 38.

O GSSLP foi analisado desde 2003 e nos 10 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 1,37 bilhão, com taxa média de crescimento anual de 24,1%. Ao longo do período atendeu 8.371.500 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 18,3% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de U\$ 158,54, sendo que esse valor aumentou em média 9,1% ao ano.

4.4.2. Fee-Charging Policy

A *Fee-Charging Policy* (ou, Política de Cobrança de Taxas), começa a ser estudada no final da década de 80, época em que a China enfrentava uma grave constrição financeira. A fim de preencher a lacuna entre a demanda e o financiamento disponível, o Governo chinês e seus departamentos tentaram resolver o problema através de dois métodos: um era a ampliação de recursos financeiros explorando mais canais para arrecadar fundos para a educação, e a outro era melhorar a eficiência de utilização de recursos educacionais.

O sistema de financiamento chinês de educação superior passou então de um sistema totalmente financiado pelo governo (sem qualquer mensalidade ou taxas) para um sistema que visava à recuperação de parte dos custos. A lógica por trás da cobrança de taxas acadêmicas (mensalidades) era a seguinte:

- a) resolver as dificuldades financeiras no sistema de educação superior;
- b) atender a demanda privada de educação superior;

- c) receber uma contribuição mediante os benefícios privados associados à educação superior;
- d) atender a alguns estudos do Banco Mundial, que concluíram que o sistema de compartilhamento de custos e auxílio estudantil é mais justo e eficiente do que o sistema de educação livre de encargos.

A partir de 1997, todas as instituições de ensino superior em todo o país passaram a cobrar taxas e mensalidades regularmente. A política de recuperação de custos foi então implementada em todas as instituições de educação superior da China. Dessa forma, passaram a contribuir com o sistema os governos, os alunos ou suas famílias, as indústrias e os filantropos. Com esta política, cerca de 25% a 30% das despesas totais da educação superior passaram a ser cobertas pelos próprios estudantes.

A Tabela 39 relaciona a quantia de arrecadação do governo com esta política, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

Tabela 39 - Fee-Chargin Policy, arrecadações totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012

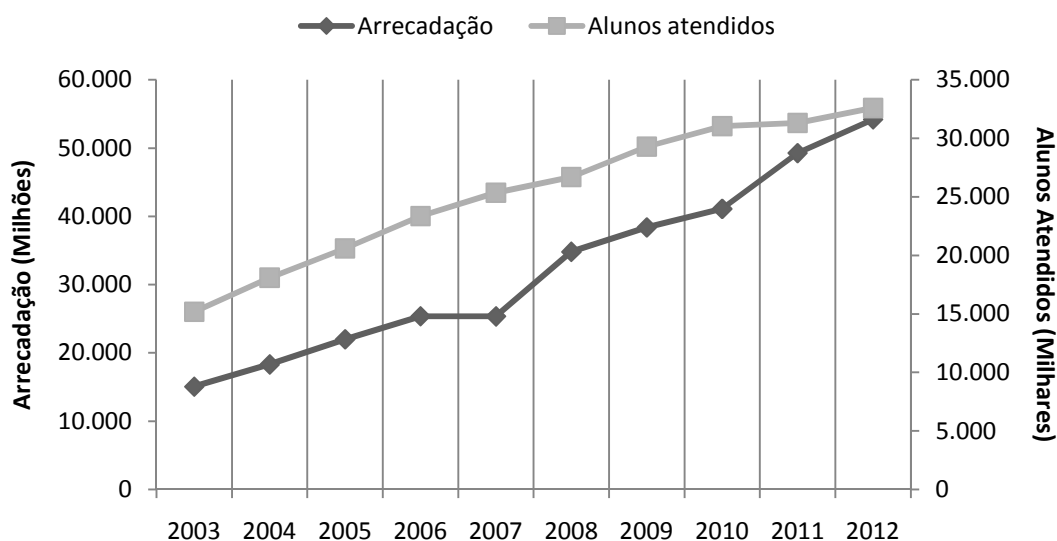
Fee-Chargin Policy		
Ano	Arrecadação (\$ dólar)*	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	15.080.093.143,30	15.186.217
2004	18.327.571.685,08	18.090.814
2005	22.005.400.827,02	20.601.219
2006	25.380.076.485,06	23.360.535
2007	25.368.238.965,72	25.346.279
2008	34.823.385.141,46	26.691.696
2009	38.392.324.009,44	29.295.841
2010	41.110.004.760,87	31.046.735
2011	49.280.388.206,38	31.308.378
2012	54.206.121.426,79	32.585.961

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do National Bureau of Statistics of China (2003-2012).

Nota: *Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 6,25 yuan.

O Gráfico 33 ilustra a evolução da arrecadação pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 33 - Evolução da arrecadação pelo número de alunos atendidos na Fee-Chargin Policy



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 39.

A *Fee-Chargin Policy* foi analisada desde 2003 e nos 10 anos avaliados apresentou um total de arrecadação de U\$ 323,97 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 15,3%. Ao longo do período atendeu 32.585.961 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 8,9% de alunos atendidos por ano. A média de arrecadação por aluno foi de U\$ 1.233,84, sendo que esse valor aumentou em média 10,9% ao ano.

4.4.3. Decentralization Plan

O *Decentralization Plan* (ou Plano de Descentralização) foi uma iniciativa do governo da China que visou conceder autonomia para as províncias gerenciarem parte da educação superior.

Com o objetivo de dar suporte a primeira grande expansão da educação superior chinesa, que ocorreu entre 1986 e 1993, e se preparar para a segunda grande expansão, foi apresentado o documento "*1993 Outline for Educational Reform and Development in China* (ou 1993 Esboço para a Reforma Educacional e Desenvolvimento na China)" que anunciou algumas modificações para o desenvolvimento da educação superior no país, como a descentralização da estrutura administrativa e ampliação da autonomia universitária, uma reorganização das universidades para a eficiência, eficácia e expansão, e uma diversificação das fontes de financiamento para as instituições de ensino superior (algo já explorado na seção anterior). Desta forma, se institucionaliza uma estrutura de dois níveis de governança da educação superior. O governo central iria então administrar diretamente apenas um pequeno

número de instituições chave que buscariam o desenvolvimento nacional, além de servirem de modelos para o resto das instituições, e as demais instituições seriam geridas pelos governos provinciais (ZHA, 2011b).

Muitas das responsabilidades e poderes passam então a serem delegados aos governos provinciais, cujo principal objetivo será coordenar o crescimento da educação superior para atender as necessidades de sua província. As universidades passam então a ganhar autonomia sobre as decisões em relação à oferta de vagas, os programas oferecidos, nomeações de pessoal, desenvolvimento profissional, normas de compensação e as despesas de fundos.

Em 1998 se lança o "*1998 Action Plan for Vitalizing Education for the Twenty-first Century* (ou 1998 Plano de Ação para Vitalizar a Educação para o Século XXI), com um cronograma de 3 a 5 anos para que a estrutura de governança descentralizada efetivamente seja implantada e os governos provinciais assumam o importante papel de coordenar o desenvolvimento da educação superior em suas jurisdições. Em 1999, se reforça a ideia da descentralização como um dos principais objetivos da reforma da educação superior, que passaria a ter uma maior integração do ensino superior com a economia local e regional.

Todas essas mudanças foram destinadas a racionalizar e otimizar a estrutura de educação superior chinesa. O objetivo final do *Decentralization Plan* foi melhorar a competitividade global da China, por meio das instituições centrais (de elite), enquanto, ao mesmo tempo, atendia a demanda social interna, um papel realizado principalmente pelas instituições locais (ZHA, 2011b).

Considerando inicialmente as instituições centrais, a Tabela 40 relaciona a quantia de arrecadação das instituições (englobando todas as fontes de financiamento, como governo, taxas acadêmicas pagas pelos estudantes, empresas, dentre outros), bem como o número de alunos que foram atendidos por este tipo de instituição entre 2003 e 2010:

Tabela 40 - *Decentralization Plan*, arrecadações totais e alunos atendidos pelas instituições centrais no período de 2003 a 2010

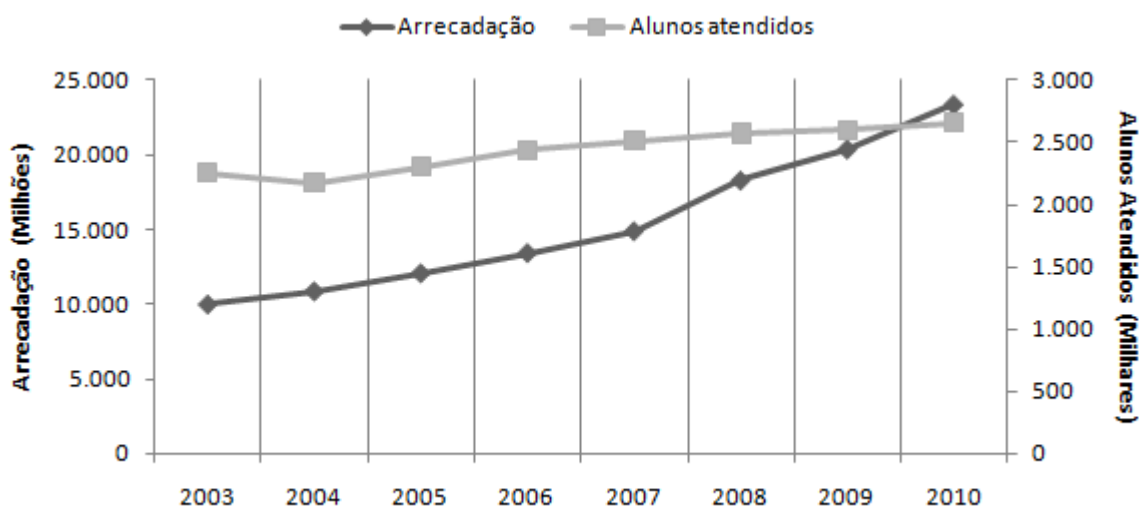
Decentralization Plan (Instituições Centrais)		
Ano	Arrecadação (\$ dólar)*	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	10.001.429.488,14	2.256.318
2004	10.879.705.080,59	2.174.447
2005	12.094.414.065,59	2.302.815
2006	13.451.960.805,50	2.436.091
2007	14.916.035.904,49	2.515.421
2008	18.317.730.999,48	2.569.519
2009	20.409.066.011,52	2.598.320
2010	23.409.293.099,15	2.660.335
2011	N/D	N/D
2012	N/D	N/D

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do National Bureau of Statistics of China (2003-2012). Os anos 2011 e 2012 não foram divulgados até o momento da coleta de dados.

Nota: *Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 6,25 yuan.

O Gráfico 34 ilustra a evolução da arrecadação das instituições centrais pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 34 - Evolução da arrecadação das instituições centrais pelo número de alunos atendidos, *Decentralization Plan*.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 40.

O *Decentralization Plan* (instituições centrais) foi analisado desde 2003 e nos 8 anos avaliados apresentou um total de arrecadação de U\$123 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 12,9%. Ao longo do período atendeu 2.660.335 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 2,4% de alunos atendidos por ano. A média de

arrecadação por aluno foi de U\$ 6.240,35, sendo que esse valor aumentou em média 14,7% ao ano.

Avaliando agora os resultados das instituições locais, a Tabela 41 relaciona a quantia de arrecadação das instituições (englobando todas as fontes de financiamento, como governo, taxas acadêmicas pagas pelos estudantes, empresas, dentre outros), bem como o número de alunos que foram atendidos por este tipo de instituição durante o período de 2003 a 2010:

Tabela 41 - *Decentralization Plan*, arrecadações totais e alunos atendidos pelas instituições locais no período de 2003 a 2010

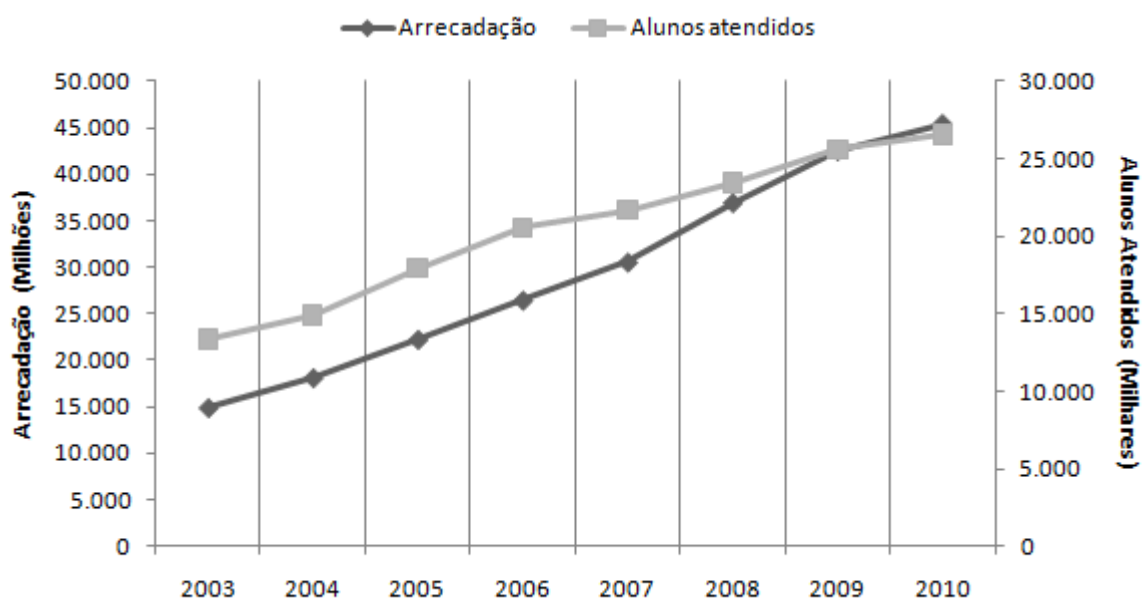
Decentralization Plan (Instituições Locais)		
Ano	Arrecadação (\$ dólar)*	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	14.961.028.152,46	13.339.830
2004	18.175.302.051,84	14.907.720
2005	22.283.803.817,28	17.951.193
2006	26.483.586.659,28	20.555.300
2007	30.574.861.358,40	21.663.598
2008	36.956.046.009,60	23.455.015
2009	42.528.767.999,76	25.613.206
2010	45.441.511.835,04	26.556.398
2011	N/D	N/D
2012	N/D	N/D

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do National Bureau of Statistics of China (2003-2012). Os anos 2011 e 2012 não foram divulgados até o momento da coleta de dados.

Nota: *Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 6,25 yuan.

O Gráfico 35 ilustra a evolução da arrecadação das instituições locais pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 35 - Evolução da arrecadação das instituições locais pelo número de alunos atendidos, *Decentralization Plan*



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 41.

O *Decentralization Plan* (Instituições locais) foi analisado desde 2003 e nos 8 anos avaliados apresentou um total de arrecadação de U\$ 237,4 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 17,2%. Ao longo do período atendeu 26.556.398 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 10,3% de alunos atendidos por ano. A média de arrecadação por aluno foi de U\$ 1.403,62, sendo que esse valor aumentou em média 8,8% ao ano.

4.4.4. Open University of China (OUC)

A *Open University of China* (OUC, ou Universidade Aberta da China) era chamada até o ano de 2009 de *China Central Radio & TV University* (CCRTVU, ou Central de TV e Rádio Universitária da China). O objetivo de sua criação foi levar a educação superior a áreas mais remotas, sobretudo as rurais.

Em 1978, a proposta de criação da CCRTVU foi aprovada e em 1979 começou a oferecer programas de EAD em todo o país. A OUC está sob supervisão direta do Ministério da Educação na China e as TVs e Rádios Universitárias locais estão sob a responsabilidade de sua respectiva jurisdição, mas sob o controle de gestão acadêmica da OUC. A OUC não é só responsável por elaborar critérios, mas também pela avaliação, e tem como objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem e educação de qualidade para todas as pessoas

na sociedade, em especial aqueles em locais remotos, áreas rurais e regiões de minorias étnicas (OUC, 2014).

A OUC mantém a filosofia educacional da "transparência, responsabilidade, qualidade, diversidade e internacionalização". A universidade está em rápida expansão, integrando a tecnologia moderna com a educação para construir uma rota para a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a formação da sociedade e atendendo as necessidades de desenvolvimento dos indivíduos, além de metas de desenvolvimento econômico e social da nação. O nome "Universidade Aberta da China" foi escolhido justamente para representar uma universidade baseada em um modelo novo, "sem muros", aberta a todos os membros da sociedade.

Atualmente, a OUC é o maior sistema de ensino aberto e à distância no mundo e o objetivo do governo Chinês é transformá-la em uma universidade aberta de referência mundial (OUC, 2014).

A Tabela 42 relaciona a quantia de investimentos destinada para a OUC, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

Tabela 42 - OUC, investimentos totais e alunos atendidos

Open University of China (OUC)		
Ano	Investimento (\$ dólar)*	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	N/D**	1.206.500
2004	N/D**	1.603.700
2005	2.712.949.698,35	1.830.040
2006	3.889.465.659,84	1.867.300
2007	4.067.790.043,55	1.986.300
2008	4.194.137.200,85	2.249.700
2009	4.659.480.482,64	2.663.500
2010	5.572.514.403,29	2.953.200
2011	N/D**	N/D**
2012	N/D**	3.590.000

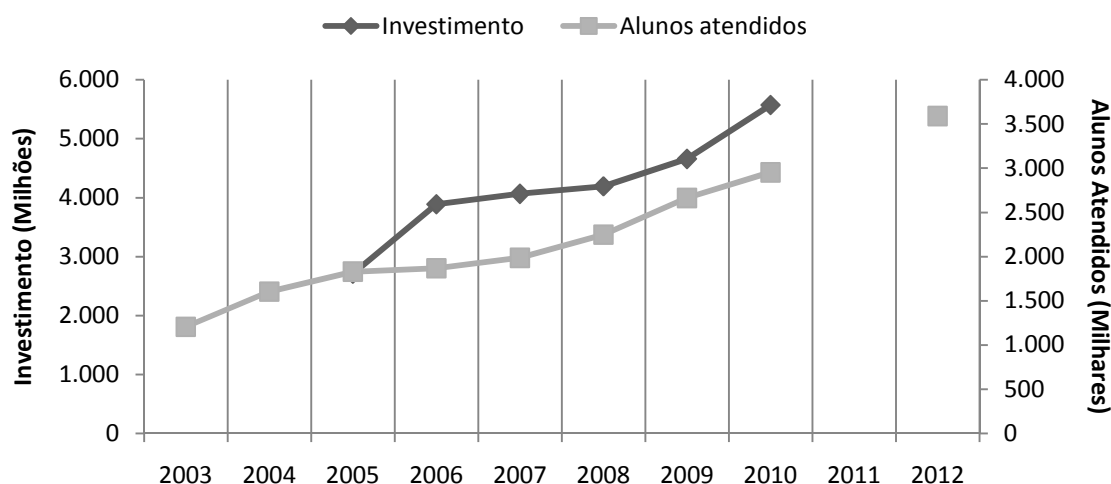
Fonte: Elaborado pelo autor com dados do OUC (2014).

* Nota: Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 6,25 yuan.

** Nota: Os dados referente aos investimentos nos anos 2003, 2004, 2011 e 2012, bem como a quantia de alunos no ano de 2011 não estavam disponíveis nos relatórios anuais da OUC.

O Gráfico 36 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período analisado:

Gráfico 36 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na OUC



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 42.

A OUC foi analisada desde 2003, mas as informações sobre investimento foram obtidas apenas entre 2005 e 2010, quando apresentou um total de investimento de US\$ 25,09 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 15,5%. Ao longo do período atendeu 3.590.000 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 12,9% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno no período entre 2005 e 2010 foi de US\$ 1.852, sendo que esse valor aumentou em média 4,9% ao ano.

4.4.5. Green Passage

O *Green Passage* (ou Passagem Verde), não é necessariamente uma política pública governamental. Trata-se de uma ação institucional para impedir que alunos desfavorecidos economicamente sejam excluídos do sistema. A atuação é semelhante a das fundações assistenciais nas universidades federais brasileiras, locais em que o estudante se registra e caso se confirme uma situação real de carência, aquele estudante terá apoio da instituição ao qual ele irá estudar.

A partir do ano 2000, as instituições de ensino superior na China estabeleceram um sistema de *Green Passage* para garantir a entrada bem sucedida de todos os novos estudantes universitários de famílias pobres. Nesse processo, esses estudantes devem ser autorizados a avançar nos procedimentos de admissão e devem receber auxílio a respeito das diferentes políticas de assistência financeira disponíveis a eles, de acordo com a situação de sua família.

Por esse motivo, o Ministério da Educação exige que todas as instituições de ensino superior estabeleçam o sistema *Green Passage*, pois ele irá permitir que os alunos de famílias

pobres que tenham sido aceitos por universidades iniciem primeiramente a sua matrícula, para depois solicitar ajuda financeira (MENGKUI, 2009).

O intuito das instituições ao abrir uma *Green Passage* é permitir que os estudantes iniciem os estudos antes de pagar as taxas de matrícula e as primeiras mensalidades. Logo, a partir do momento em que o estudante recebe o aviso que foi aprovado, bem como os procedimentos de matrícula, ele já é informado sobre as políticas de ajuda financeira e é introduzido ao *Green Passage*. A idéia é garantir que os alunos desfavorecidos se sintam à vontade na universidade e terminem seu processo formativo sem maiores preocupações.

Para o desenvolvimento desta ação, o Ministério da Educação estabelece cooperação com os bancos e com os departamentos financeiros para realizar todo o auxílio necessário para os estudantes carentes do país. Sempre que se inicia um ano letivo, o Ministério da Educação solicita a todas as instituições para abrirem um processo de *Green Passage* ainda na inscrição, para identificar aqueles estudantes que não conseguem obter dinheiro suficiente para arcar com as possíveis taxas (WILLMANN; SCHUCHER, 2005).

A Tabela 43 apresenta a quantia de investimentos destinada para o *Green Passage* durante o período analisado:

Tabela 43 - *Green Passage*, investimentos totais no período de 2003 à 2012

Green Passage*	
Ano	Investimento (\$ dólar)**
2003	1.294.062.009,25
2004	1.555.791.493,49
2005	1.808.346.612,58
2006	2.424.717.823,93
2007	2.658.685.134,39
2008	4.846.917.072,92
2009	9.378.425.776,44
2010	9.588.729.888,92
2011	11.229.998.338,41
2012	13.611.059.120,25

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do National Bureau of Statistics of China (2003-2012).

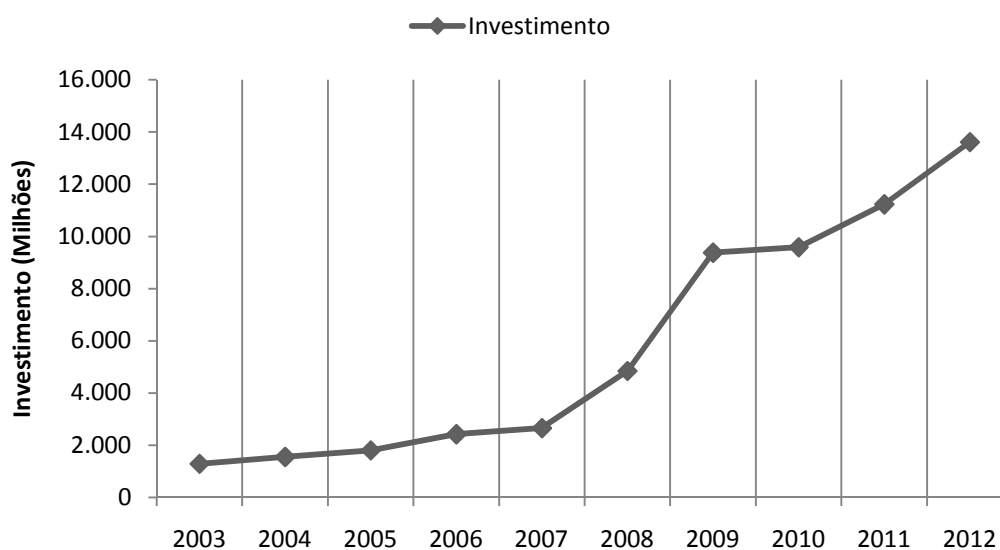
*Nota: Não são divulgados registros específicos para a política *Green Passage*. Esta política é calculada na guia “subsídios estudantis”, do departamento nacional de educação da China.

** Nota: Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 6,25 yuan.

*** Nota: Como se trata de um dado específico de cada instituição, não se obteve informações sobre o total de alunos atendidos no período.

O Gráfico 37 ilustra a evolução do investimento durante o período analisado:

Gráfico 37 - Evolução do investimento na *Green Passage*



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 43.

O *Green Passage* foi analisado desde 2003 e nos 10 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 58,4 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 29,9%. Vale à pena ressaltar que como se trata de uma ação específica em cada instituição, não são divulgados dados consolidados a respeito do *Green Passage*. Esta política é calculada na guia “subsídios estudantis”, do departamento nacional de educação da China. Ademais, não se obteve informações sobre o total de alunos atendidos.

4.4.6. Projetos 211 e 985

Tal como já explanado na seção 2.6.3 da presente pesquisa, os Projetos 211 e 985 foram políticas com o intuito de ajudar as universidades da China a se tornarem universidades reconhecidas mundialmente.

Em resumo, o Projeto 211 é um projeto lançado em 1995 pelo Ministério da Educação chinês voltado as universidades e faculdades nacionais chaves. O objetivo do referido projeto é elevar os padrões de pesquisa das universidades de destaque e cultivar estratégias para o desenvolvimento sócio-econômico.

Atualmente, o Projeto 211 abrange cerca de 6% do total de universidades do país (118 instituições de educação superior) designadas como instituições do Projeto 211 por terem atendido certos padrões científicos, técnicos e de recursos humanos. As instituições presentes no Projeto 211 assumem a responsabilidade da formação de quatro quintos dos

estudantes de doutorado, dois terços dos estudantes de pós-graduação, metade dos estudantes do exterior e de um terço dos alunos de graduação (CAI; KOHTMÄKI, 2014).

O nome do projeto vem de uma abreviação do século XXI e 100 (número aproximado de universidades participantes), virando então "21-1"

Como uma forma de realizar um trabalho ainda mais diferenciado em um número menor de universidades, surge o Projeto 985 em 1998, para promover o desenvolvimento e a reputação do sistema de ensino superior chinês, com foco no desenvolvimento de universidades de classe mundial durante o século XXI. O projeto envolve ambos os governos nacional e locais, alocando grandes quantidades de financiamento para algumas universidades, a fim de construir novos centros de pesquisa, melhorar as instalações, realizar conferências internacionais, atrair pesquisadores e professores de renome mundial e ajudar aos professores chineses participarem de conferências no exterior.

Trinta e nove universidades são participantes desta política, e em 2011, foi anunciado que não haveria mais possibilidades de outras escolas participarem. Com o objetivo de se alcançar indicadores ainda melhores e em menor tempo, foram escolhidas 9 das 39 universidades do Projeto 985 para formar o que a china chamou de *C9 League*, ou seja, as primeiras 9 instituições chinesas que receberiam apoio massivo para se figurarem entre as melhores universidades do mundo (KING; MARGINSON; NAIDOO, 2011).

No caso do Projeto 985, o nome é uma combinação de valores extraídos da data de início do projeto: maio de 1998. Logo, 1998/5 acabou se tornando 98/5.

Pelo fato do repasse de financiamento ser por fases e não anual, não foi possível realizar a série histórica dos projetos 211 e 985. Entretanto, devido à importância que eles representam para a educação superior chinesa, estes projetos são explorados com mais profundidade na análise qualitativa da presente pesquisa.

A Tabela 44 apresenta os recursos totais (por fases) repassados pelo governo para as universidades participantes:

Tabela 44 - Avaliação do Investimento e alunos atendidos (por fases) nas Políticas Públicas Projetos 211 e 985

Projeto 211			Projeto 985		
Ano	Investimento (\$ dólar)*	Alunos Atendidos (cumulativo)	Ano	Investimento (\$ dólar)*	Alunos Atendidos** (cumulativo)
2003		2.418.678	2003	N/D	N/D
2004	970.000.000,00	N/D	2004		N/D
2005		N/D	2005	3.110.000.000,00	N/D
2006		2.797.946	2006		N/D
2007		N/D	2007		N/D
2008		N/D	2008		N/D
2009	1.600.000.000,00	2.927.731	2009		N/D
2010		N/D	2010	5.800.000.000,00	1.734.343
2011		N/D	2011		N/D
2012	N/D	3.327.293	2012	N/D	2.092.005

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: Projeto 211, Cai e Kohtmäki (2014) para os investimentos e National Bureau of Statistics of China (2003-2012) para os alunos atendidos; Projeto 985, King, Marginson e Naidoo (2011) para os investimentos e e National Bureau of Statistics of China (2003-2012) para os alunos atendidos.

*Nota: Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 6,25 yuan.

** Nota: O único dado disponível é em relação ao número de alunos nos anos de 2010 e 2012, os demais anos são classificados pelo governo como "confidenciais".

Em relação ao Projeto 211, foi observado um total de investimento de US\$ 970 milhões no período de 2003 a 2006 e US\$ 1,6 bilhões no período entre 2007 e 2011. Enquanto em 2003 eram 2.418.678 os alunos beneficiados, em 2012 esse valor era de 3.327.293, representando um crescimento médio anual de 3,6%.

Já o Projeto 985 apresentou um total de investimento de US\$ 3,11 bilhões entre 2004 e 2007 e de US\$ 5,8 bilhões entre 2008 e 2011. Enquanto no ano de 2010 o projeto atendia 1.734.343 alunos, em 2012 esse valor subiu para 2.092.005, apresentando um crescimento médio anual de 9,8% no período.

4.4.7. Desempenho comparativo: políticas públicas China

Uma vez que foi realizada uma análise específica das principais políticas públicas voltadas à educação superior na China, intenta-se agora compreender o desempenho das políticas analisadas de forma comparativa, com o intuito de se facilitar a interpretação, bem como a propagação dos dados.

A Tabela 45 apresenta a avaliação do investimento e alunos atendidos (se aplicável) nas políticas públicas analisadas na China:

Tabela 45 - Desempenho comparativo das políticas públicas da China

		G.Pass	(OUC)	Fee-Chargin	GSSLP	Decen. Plan*** (Central Inst.)	Decen. Plan*** (Local Inst.)
Período	Quantidade de anos	10	10**	10	10	8	8
	Ano inicial	2003	2003	2003	2003	2003	2003
Invest./ Arrecad. (\$ dólar)	Total no período (bilhões)	58,39	25,09*	323,97	1,36	123,47	237,40
	Taxa média de cres. anual	29,9%	15,5%*	15,3%	24,1%	12,9%	17,2%
Alunos Atend.	Total no período	-	3.590.000	32.585.961	8.371.500	2.660.335	26.556.398
	Taxa média de cres. anual	-	12,9%	8,9%	18,3%	2,4%	10,3%
Invest. por aluno	Média no período	-	1.852*	1.233,84	158,54****	6.240,35	1.403,62
	Taxa média de cres. anual	-	4,9%*	10,9%	9,1%	14,7%	8,8%

Fonte: Elaborado pelo autor.

* Nota: Considerando apenas o período entre 2005 e 2010

** Nota: Sem informações sobre o investimento de 2003, 2004, 2011 e 2012 e de alunos em 2011.

*** Nota: Sem informação sobre o investimento e o número de alunos nos anos de 2011 e 2012.

**** Nota: O valor de média no período para o investimento por aluno é significativamente inferior que as outras políticas, pois as maiores dos recursos investidos ocorrem via banco (além de haver o retorno dos valores para o governo posteriormente).

Entretanto, tal como no Canadá, vale à pena observar que se trata de políticas com focos diferentes, tanto em composição quanto em objetivos, por este motivo, deve-se avaliá-las com certa cautela. De toda forma, é possível realizar inferências com base nos dados observados na Tabela 45, tais como:

- a) a política de cobrança de taxas acadêmicas, *Fee-Chargin Policy*, foi responsável pela arrecadação de mais de 323 bilhões de dólares no período, o que demonstra a importância desta cobrança para se manter a expansão do sistema e até mesmo das outras políticas, como por exemplo as políticas assistenciais. Adicionalmente, tal política representou um crescimento anual em torno de 9% no número de alunos no sistema;
- b) o *Green Passage* apresentou uma taxa média de crescimento anual (investimentos) levemente superior ao GSSLP, o que sugere uma preocupação do governo chinês em ampliar as políticas assistências;
- c) por outro lado, o GSSLP apresentou um crescimento anual de 18,3% no total de alunos atendidos, o que ainda sinaliza uma oferta representativa de empréstimos estudantis;
- d) no Plano de Descentralização, pode-se observar claramente o papel perfilado pelas instituições centrais e pelas instituições locais. Os indicadores

corroboram com o intuito das instituições locais, que é formar a grande massa visando, sobretudo a mão-de-obra interna no país, e com as instituições centrais, que é fornecer uma educação diferenciada a nível mundial. Destaque para o investimento médio por aluno, que é mais de 4 vezes menor nas instituições locais do que nas instituições centrais, o que comprova ainda mais o papel executado por cada uma;

- e) a OUC apresentou uma taxa média de crescimento anual significativa no número de alunos atendidos, evidenciando a importância que a Educação à Distância tem desempenhado no sistema de educação superior chinês.

4.5. ANÁLISE DE EFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS BRASIL

Com o intuito de se compreender mais profundamente as políticas públicas voltadas para a educação superior no Brasil, foram avaliadas as políticas públicas Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento ao *Estudante do Ensino Superior* (FIES), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Foram calculados os valores totais no período e as taxas médias de crescimento anual, tanto para o investimento realizado quanto para a quantidade de alunos atendidos. Calculou-se ainda a média de investimento por aluno e sua taxa média de crescimento anual.

Finalmente, uma vez que as referidas políticas já foram apresentadas em detalhes na seção 2.3.1.2, a presente análise terá o foco voltado essencialmente para a avaliação de eficiência.

4.5.1. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Em suma, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi uma política com vigência de 5 anos (2008-2012) que tinha como intuito promover uma reestruturação das universidades federais, por meio de adequação da infra-estrutura, criação de novos cursos (sobretudo noturnos), diminuição da relação número de alunos por professor, além da expansão do número de vagas por meio da interiorização de campi das universidades federais em funcionamento, bem como a criação de

novas universidades federais em regiões que demonstraram haver esta necessidade. Para ilustrar, a Tabela 46 apresenta os objetivos e metas do Reuni na dimensão “Ampliação da oferta de educação superior pública”, tendo como exemplo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

Tabela 46 - Análise dos objetivos e dos resultados esperados pelo Reuni na UFSC

Dimensão: Ampliação da oferta de educação superior pública	
Objetivos	Resultados Esperados
	UFSC
Aumento das vagas de ingresso especialmente no período noturno	1.360 vagas novas até 2011, sendo 375 noturno e 985 diurno
Redução das Taxas de evasão	Diminuir para 20% a taxa de evasão ao final do ano de 2010
Ocupação de vagas ociosas	Série de iniciativas visando à redução das vagas ociosas *
Meta Global Reuni	
Aumento da relação do número de professores por aluno	18 alunos para cada professor
Aumento na taxa de conclusão média de graduação	Taxa de conclusão média de 90% na graduação presencial

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados do Projeto Reuni UFSC (2010) e do Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007b).

* Notas: Semestralmente, acompanhar os dados de vagas ociosas e suas causas; Verificar as causas pedagógicas, discutir soluções; Paralelamente, realizar o preenchimento das vagas e a correção necessária de alguma etapa; Ajustar o sistema atual de matrículas, introduzindo maior agilidade, com encurtamento do tempo de início de cada período letivo, a detecção de vagas em disciplinas e seu preenchimento.

A Tabela 47 relaciona a quantia de investimentos destinada para o Reuni, bem como os alunos que foram atendidos durante o período de vigência da política:

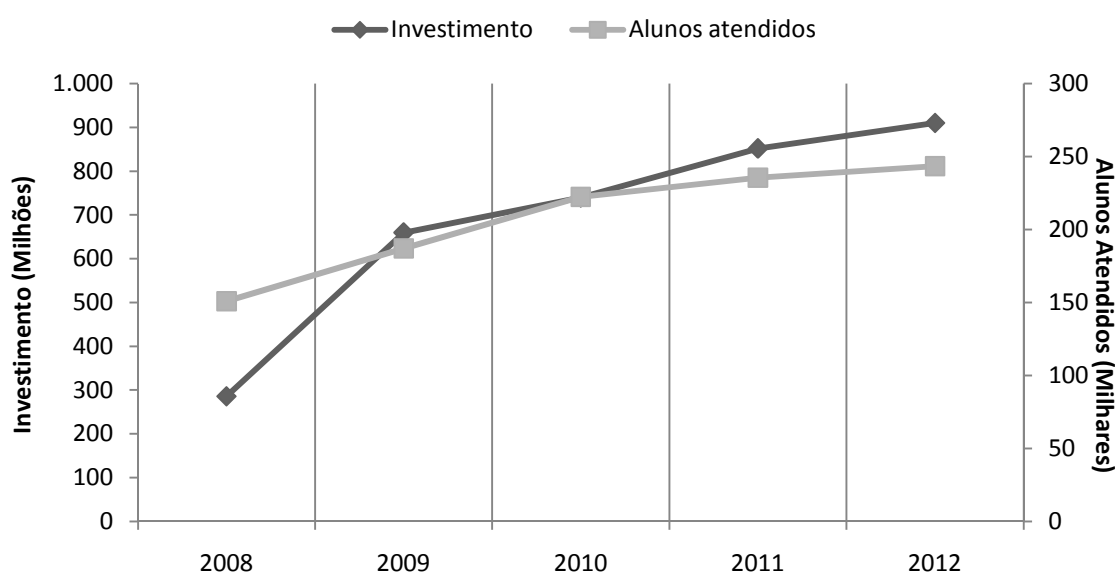
Tabela 47 - Reuni, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2008 a 2012

REUNI		
Ano	Investimento (\$ dólar)*	Alunos Atendidos (cumulativo)
2003	N/D	N/D
2004	N/D	N/D
2005	N/D	N/D
2006	N/D	N/D
2007	N/D	139.900
2008	285.750.410,92	150.900
2009	659.586.125,51	187.000
2010	740.085.135,08	222.400
2011	851.772.242,59	235.600
2012	909.933.830,66	243.500

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de MEC (2013a) para Investimento e MEC (2011) para alunos atendidos.
Nota: *Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 2,38 reais.

O Gráfico 38 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos durante o período de vigência do Reuni:

Gráfico 38 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no Reuni



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 47.

O Reuni teve início no ano de 2008 e nos 5 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 3,45 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 33,6%. Ao longo do período atendeu 243.500 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 12,7% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de U\$ 3.551,79, com crescimento médio de 1,9% ao ano.

4.5.2. Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Iniciado em 2005, mas com dados referentes à renúncia fiscal disponíveis apenas a partir do ano de 2006, o Programa Universidade para Todos (Prouni) é uma política pública cujo objetivo é conceder isenção em impostos para instituições privadas de educação superior em troca do repasse de bolsas de estudo integrais ou parciais (25% e 50%). As bolsas de estudo são concorridas por alunos regularmente matriculados, que tenham alcançado um desempenho de pelo menos 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sem tirar zero na redação, tenham cursado o Ensino Médio em instituições públicas, e que as famílias possuam como renda per capita um salário mínimo e meio para bolsas integrais e até três salários mínimos para bolsas parciais.

A Tabela 48 relaciona o montante total referente à renúncia fiscal do governo para as instituições privadas de educação superior participantes do Prouni, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

Tabela 48 - Prouni, renúncia fiscal total e alunos atendidos no período de 2006 a 2012

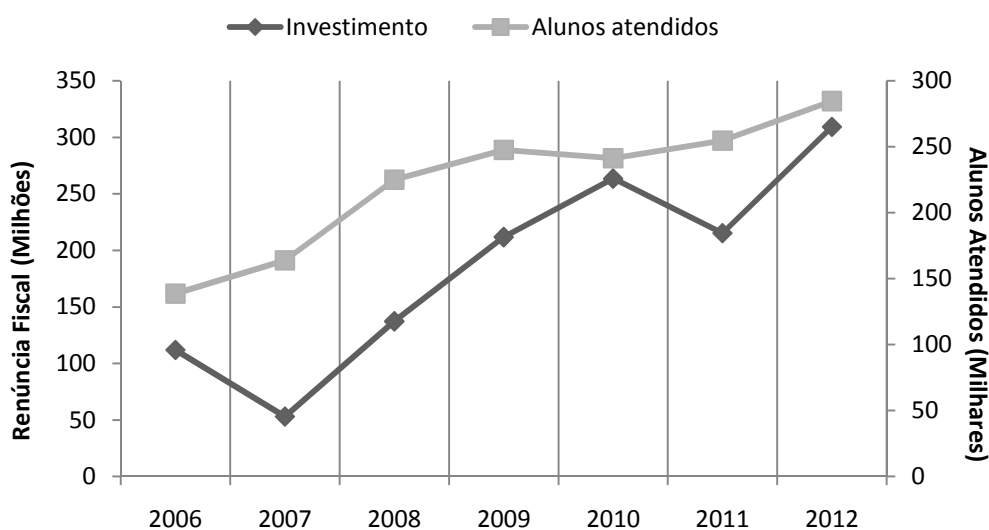
PROUNI		
Ano	Renúncia Fiscal (\$ dólar)*	Alunos Atendidos
2003	NA	NA
2004	NA	NA
2005	NA	112.275
2006	111.999.338,73	138.668
2007	53.125.429,68	163.854
2008	137.309.106,93	225.005
2009	211.857.311,08	247.643
2010	263.567.782,27	241.273
2011	215.324.877,99	254.598
2012	309.311.760,02	284.622

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Receita Federal (2014) para Investimento e MEC (2013b) para Alunos Atendidos.

Nota: *Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 2,38 reais.

O Gráfico 39 ilustra a evolução da renúncia fiscal (quantia “investida” pelo governo federal na política pública Prouni) pelo número de alunos atendidos desde seu surgimento até o ano de 2012:

Gráfico 39 - Evolução da renúncia fiscal pelo número de alunos atendidos no Prouni



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 48.

O Prouni teve início no ano de 2005, entretanto, os valores referentes à renúncia fiscal só foram divulgados a partir de 2006, logo, nos 7 anos avaliados apresentou um total de investimento de US\$ 1,3 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 18,4%. Ao longo do período atendeu 1.667.938 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 12,7% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de US\$ 803,22, com crescimento médio de 5,1% ao ano.

4.5.3. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

Como uma das políticas públicas mais antigas dentre as voltadas à educação superior, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) visa conceder empréstimos estudantis para alunos que tenham realizado o ENEM e enfrentem dificuldade de arcar com as mensalidades nas instituições privadas de educação superior, empréstimos estes que precisam ser reembolsados pelos alunos futuramente. Desde seu surgimento como Fies em 1999 (anteriormente a política era conhecida como Creduc), a política já enfrentou uma série de mudanças, como uma significativa redução de sua taxa de juros, um maior prazo para início da amortização da dívida e uma parceria junto ao Prouni, em que alunos contemplados com bolsas parciais do Prouni poderiam utilizar o Fies para financiar o montante restante.

No final de 2014, foi aprovada uma alteração nas regras da política que exige aos alunos participantes do Fies o mesmo aproveitamento no ENEM estabelecido aos alunos do Prouni, ou seja, mínimo de 450 pontos e não ter nota zero na redação. O governo alega se

tratar de uma medida que visa melhorar a qualidade da educação superior na rede privada, por outro lado, os movimentos estudantis e as instituições privadas alegam que a maior parte dos alunos que solicita o Fies não atinge o percentual solicitado pelo governo, o que faz com que a medida exclua a maior parte dos grupos sub-representados.

A Tabela 49 relaciona a quantia de investimentos destinada para o Fies, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

Tabela 49 - Fies, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012

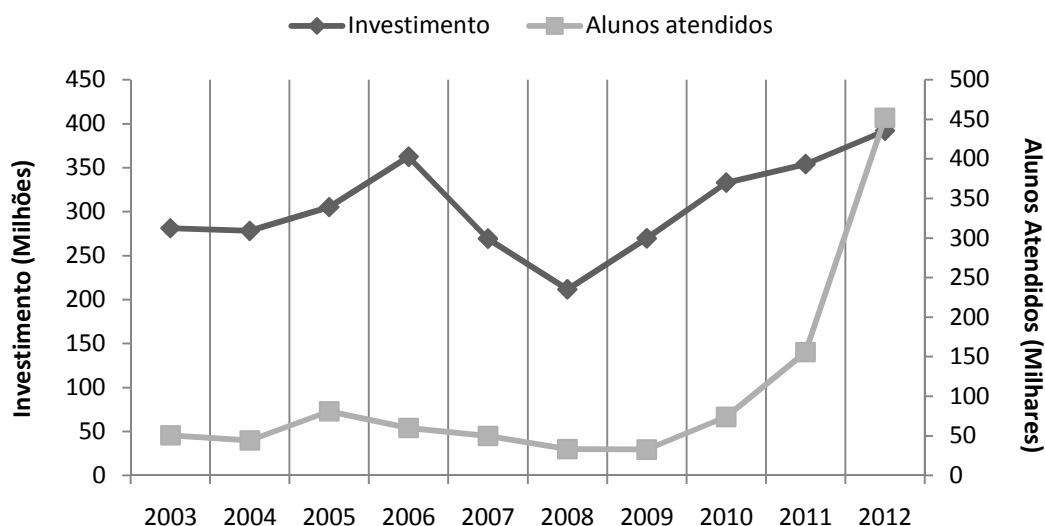
FIES		
Ano	Investimento (\$ dólar)*	Alunos Atendidos
2003	281.114.342,31	50.619
2004	278.164.116,83	44.141
2005	305.137.606,95	80.961
2006	362.456.273,44	60.092
2007	269.313.440,38	49.770
2008	211.794.019,93	33.319
2009	269.734.901,17	32.741
2010	332.954.018,63	74.007
2011	354.027.057,78	155.993
2012	391.958.528,26	452.007

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: Investimentos, Brasil (2009) para os anos 2003 a 2007 e Caixa (2014) para os anos 2008 a 2012. Alunos atendidos, MEC (2011) para os anos 2003 a 2010 e Paim (2014) para os anos de 2011 e 2012.

Nota: *Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 2,38 reais.

O Gráfico 40 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no Fies durante o período analisado:

Gráfico 40 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos no FIES



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 49.

O Fies foi analisado desde 2003 e nos 10 anos avaliados apresentou um total de investimento de U\$ 3,05 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 3,8%. Ao longo do período atendeu 1.033.650 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 27,5% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de U\$ 4.929,77, sendo que esse valor diminuiu em média 18,6% ao ano. Vale à pena destacar o amplo crescimento no número de alunos atendidos nos anos de 2011 e 2012, motivado por mudanças na regras do programa e pela ampliação de financiamentos estudantis por parte do governo.

4.5.4. Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Instituída em 2006, mas passando a contabilizar os alunos em 2007, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) representa o sistema público de educação superior à distância do país. A motivação para sua criação é levar a educação superior a regiões até então carentes deste nível de educação, tendo em vista que o Brasil é um país de dimensões continentais. A UAB esta amparada em uma parceria formada pelo Governo Federal, pelas Instituições Públicas Federais (Universidades e IFETs) e pelos municípios que possuem os pólos de apoio presencial.

A Tabela 50 relaciona a quantia de investimentos destinada para a UAB desde sua criação, bem como os alunos que foram atendidos durante o período analisado:

Tabela 50 - UAB, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2007 a 2012

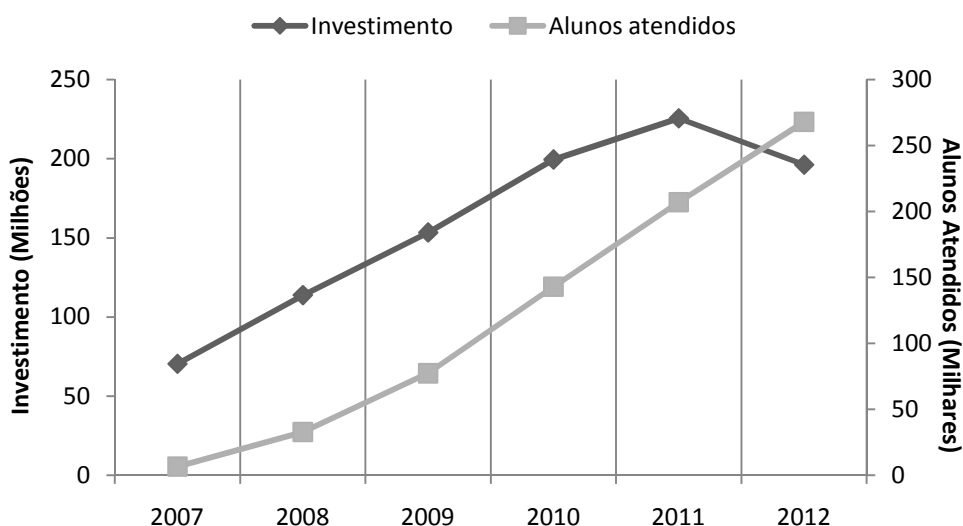
Ano	UAB	
	Investimento (\$ dólar)*	Alunos Atendidos
2003	N/D	N/D
2004	N/D	N/D
2005	N/D	N/D
2006	10.957.980,36	N/D
2007	70.383.950,77	6.659
2008	113.794.771,44	32.836
2009	153.348.750,24	77.386
2010	199.501.926,96	143.008
2011	225.497.909,28	207.035
2012	196.176.125,04	268.028

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: Investimentos, para os anos de 2006 e 2007 - MEC (2010c), para os anos de 2008 à 2012, dados primários da Capes, de acordo com solicitação no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, sob número do protocolo: 23480.012047/2014-70. Alunos atendidos, MEC (2014b).

Nota: *Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 2,38 reais.

O Gráfico 41 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na Uab entre 2007 e 2012:

Gráfico 41 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na UAB



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 50.

A UAB foi analisada desde 2007 e nos 6 anos avaliados apresentou um total de investimento de US\$ 958,7 milhões, com taxa média de crescimento anual de 22,8%. Ao longo do período atendeu 734.952 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 109,4% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de US\$ 3.205,51, sendo que esse valor diminuiu em média 41,4% ao ano.

4.5.5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)

A educação técnica brasileira existe a mais de 100 anos, entretanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), da forma que são conhecidos atualmente, foram regulamentados somente no ano de 2007, por meio de um decreto que promoveu o rearranjo das escolas técnicas federais, além dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em IFETs. Embora o foco da formação seja a capacitação técnica, os IFETs também possuem um importante papel no que se refere à educação superior, com a oferta de diversos cursos de graduação tecnológica, de licenciatura, e até mesmo de pós-graduação *stricto sensu*, por este motivo, estes institutos e a política por trás de sua criação também é contemplada na presente pesquisa.

A Tabela 51 relaciona a quantia de investimentos destinada à rede técnica federal (responsável pelos Ifets), bem como os alunos que foram atendidos, durante o período analisado:

Tabela 51 - Rede técnica federal e IFETs, investimentos totais e alunos atendidos no período de 2003 a 2012

Rede Técnica Federal e os IFETs		
Ano	Investimento (\$dólar)*	Alunos Atendidos* (cumulativo)
2003	421.460.783,07	264.400
2004	505.752.939,69	283.400
2005	590.045.096,30	295.300
2006	590.045.096,30	336.600
2007	716.483.331,23	393.000
2008	1.028.953.315,63	479.200
2009	1.321.286.177,35	537.600
2010	2.051.822.591,56	595.800
2011	2.588.677.437,52	613.485
2012	2.829.612.917,77	734.653

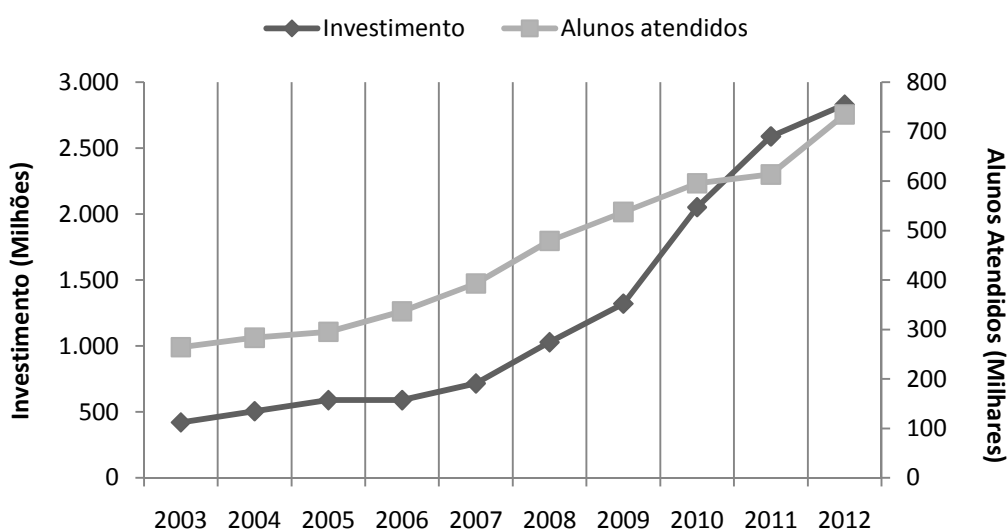
Fonte: Elaborado pelo autor com dados de: Investimentos, para os anos de 2003 a 2007 - SETEC (2010), para os anos de 2008 a 2012 – SETEC (2012). Alunos atendidos, para os anos de 2003 a 2010 - MEC (2011), para os anos de 2011 e 2012 – SETEC (2013).

*Nota: Cotação de 9 de Outubro de 2014, 1,00 dólar = 2,38 reais.

** Nota: Como não há divulgação oficial somente das matrículas em cursos da educação superior, estão incluídos também os alunos de cursos técnicos profissionalizante.

O Gráfico 42 ilustra a evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na rede técnica federal e nos Ifets entre 2003 e 2012:

Gráfico 42 - Evolução do investimento pelo número de alunos atendidos na rede técnica federal e nos Ifets



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Tabela 51.

A rede técnica federal e os Ifets foram analisados desde 2003 (lembrando que o rearranjo da rede técnica federal para estabelecimento dos Ifets se deu somente em 2007) e nos 10 anos avaliados apresentou um total de investimento de US\$ 12,6 bilhões, com taxa média de crescimento anual de 23,6%. Ao longo do período atendeu 734.653 alunos, sendo que foi observada uma média de crescimento de 12% de alunos atendidos por ano. A média de investimento por aluno foi de US\$ 2.507,29, sendo que esse valor aumentou em média 10,3% ao ano. É possível notar o grande salto no número de alunos atendidos a partir de 2007, demonstrando a expansão ocorrida depois do rearranjo das escolas técnicas e dos Cefets em Ifets.

4.5.6. Desempenho comparativo: políticas públicas Brasil

Uma vez que foi realizada uma análise específica das principais políticas públicas voltadas à educação superior no Brasil, busca-se agora compreender o desempenho das políticas analisadas de forma comparativa, com o intuito de se facilitar a interpretação, bem como a propagação dos dados.

A Tabela 52 apresenta a avaliação do investimento e alunos atendidos nas políticas públicas analisadas no Brasil:

Tabela 52 - Desempenho comparativo das políticas públicas do Brasil

		REUNI	PROUNI	FIES	UAB	IFETS
Período	Quantidade de anos	5	7	10	6	10
	Ano inicial	2008	2006	2003	2007	2003
Investimento (\$ dólar)	Total no período (milhões)	3.447,12	1.302,49	3.056,65	958,70	12.644,13
	Taxa média de cresc. anual	33,6%	18,4%	3,8%	22,8%	23,6%
Alunos Atendidos	Total no período	243.500	1.667.938	1.033.650	734.952	734.653
	Taxa média de cresc. anual	12,7%	12,7%	27,5%	109,4%	12,0%
Investimento por aluno	Média no período	3.551,79	803,22	4.929,77	3.205,51	2.507,29
	Taxa média de cresc. anual	1,9%	5,1%	-18,6%	-41,4%	10,3%

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante ressaltar que as políticas públicas analisadas possuem focos diferentes, tanto em composição quanto em objetivos, por esta razão, deve-se avaliá-las com certa cautela. No entanto, é possível realizar inferências com base nos dados observados na Tabela 52, tais como:

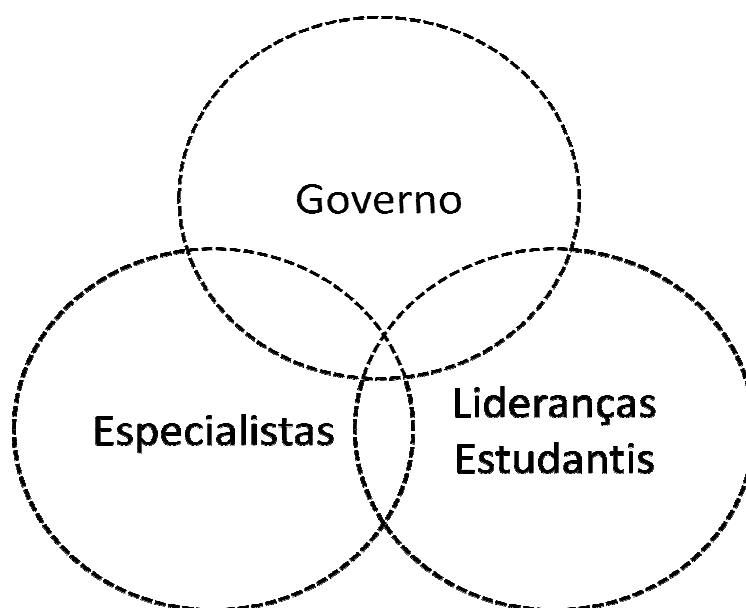
- a) desconsiderando os Ifets, pois atendem também alunos de cursos técnicos profissionalizantes, o Reuni foi a política que recebeu a maior quantia de investimentos, superando os 3 bilhões de dólares. Adicionalmente, a referida política teve a maior taxa média de crescimento anual em relação aos investimentos recebidos, o que mostra uma real tentativa do governo de buscar uma expansão e uma reestruturação das universidades federais. Este desempenho fez com que diversos pesquisadores defendessem, inclusive, a criação de um Reuni II (COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013);
- b) tal como defendido pela Diretoria de Políticas e Programas de Graduação (DIPES), o Prouni é a política que apresenta o menor custo aluno, algo em torno de 800 dólares por ano. O custo/aluno tende a diminuir na medida em que mais alunos entram no programa, pois o valor da isenção fiscal não sofre alterações significativas a cada ano e as instituições acabam por ampliar o número de bolsas ofertadas ano a ano;
- c) o Fies, por outro lado, se destaca como a política pública que possui o custo aluno mais elevado, entretanto, o que é gasto pelo governo federal é reembolsado futuramente pelo estudante que obteve o financiamento. Vale à pena observar que a taxa média de crescimento anual do custo aluno, além de significativa, é negativa (-18,6%), o que demonstra certa otimização do governo na medida em que ampliou o número de alunos contemplados, mas teve uma taxa de crescimento nos investimentos pequena, de apenas 3,8%;

- d) a Uab apresenta uma taxa média de crescimento anual do número de alunos atendidos extremamente significativa, de 109,4%. Este indicador sugere que a educação a distância tem ganhado espaço no cenário nacional, entretanto, é ainda a que mais enfrenta problemas de evasão, desafio a ser solucionado pelo governo federal. Vale à pena destacar que, assim como o Fies, a Uab também apresenta uma significativa taxa média de crescimento negativa em relação ao custo/aluno, o que demonstra que a estrutura base para o funcionamento da política já está montada, e à medida que se aumentar o contingente de alunos (por ser à distância não existem barreiras de infraestrutura física), menor será o custo aluno;
- e) os Ifets possuem o maior investimento dentre todas as políticas, acima dos 12 bilhões de dólares, entretanto, atendem também os alunos dos cursos técnicos profissionalizantes. Contudo, é interessante ressaltar que, a partir da reorganização da rede técnica federal para estabelecimento dos Ifets, em 2007, a taxa de crescimento médio em relação ao número de alunos se mostrou significativa, reforçando o importante papel desempenhado por esta política para expansão da rede técnica federal.

5. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Com o objetivo de reforçar os achados quantitativos, realizou-se uma análise qualitativa com os principais interessados no sistema de educação superior dos três países, conforme Figura 11:

Figura 11 - Dimensões pesquisa qualitativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

a) Governo – Representado pelos dirigentes governamentais, responsáveis por implementar políticas e ações para a educação superior do respectivo país. Os dirigentes governamentais foram questionados, sobretudo em relação a perspectivas futuras, uma vez que estão a frente do planejamento do referido setor.

b) Especialistas - Representado por docentes e pesquisadores de universidades renomadas em seu país de origem, cujos interesses de pesquisa incluem o estudo da educação superior de seu respectivo país. Os especialistas em educação superior foram questionados principalmente em relação à percepção da educação superior, uma vez que atuam nesse ambiente e podem apresentar uma opinião crítica que pode ser confrontada com os relatos dos dirigentes governamentais.

c) Lideranças Estudantis – Representado por estudantes que ocupam cargos em organizações de movimentos estudantis, cujos interesses e debates girem em torno da educação superior. Os líderes estudantis também foram questionados em relação à percepção da educação superior em seu país de origem, uma vez que representam a comunidade discente, que é a principal impactada pela educação que é fornecida. Como as lideranças estudantis vivem o ambiente acadêmico ativamente, podem apresentar também uma visão crítica que confronte tanto as opiniões dos dirigentes governamentais quanto a dos especialistas em educação superior, envolvendo os principais atores no debate.

As investigações qualitativas buscaram elucidar os achados quantitativos, com foco especialmente no financiamento da educação superior do respectivo país. Ademais, analisaram-se questões que envolvem particularidades estruturais, visando à compreensão dos resultados e desafios enfrentados por cada nação, a fim de se identificar políticas e práticas que poderiam ser adotadas pelo governo brasileiro, motivação que rege a presente pesquisa.

5.1 CANADÁ

Diferente do modelo brasileiro, no Canadá a gestão da educação é descentralizada, ou seja, não possui um órgão governamental central que vai definir o caminho de todo o país. A gestão educacional passa a ser então de responsabilidade provincial, podendo cada jurisdição definir suas políticas, padrões e regras. Dentro desta estrutura, esta incluída também a educação superior.

Delimitando então para a educação superior, as províncias possuem uma série de responsabilidades, como administrar as instituições (uma vez que são 100% públicas), estabelecer orçamentos, recrutar professores, negociar contratos, dentre outros. O financiamento da educação superior é subsidiado pelos governos provinciais (em sua maioria), pelo Governo Federal (principalmente verbas para pesquisa e assistência estudantil) e pelos próprios estudantes (mediante a cobrança de *tuition fees*, ou taxas acadêmicas, que equivalem a 1/3 do custo previsto para o processo formativo de um estudante).

Com o intuito de promover a comunicação entre as províncias, o Canadá possui um conselho chamado de Conselho de Ministros da Educação, Canadá (*Council of Ministers of Education, Canada – CMEC*), em que os ministros se reúnem a fim de trocar informações e buscar soluções para problemas encontrados em suas jurisdições.

Pelo motivo de cada jurisdição possuir uma estrutura educacional diferente (bem como políticas públicas, dentre outros), para assuntos especificamente provinciais, optou-se por delimitar o estudo para província de Ontário, conforme já explicitado na justificativa do presente trabalho. Para assuntos gerais, estudou-se o Canadá como um todo.

A partir de então, as próximas seções apresentam temas que norteiam tanto o Canadá como a província de Ontário, visando fortalecer a análise quantitativa e buscar alternativas para o governo brasileiro.

5.1.1 O papel do Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO)

De acordo com o Entrevistado 4, o Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (*Higher Education Quality Council of Ontario*, ou HEQCO) foi estabelecido na legislação de 2005. No referido ano, houve uma revisão da educação superior, por meio de um ex-primeiro-ministro chamado Bob Rae. Nesta oportunidade, foi lhe solicitado realizar uma revisão completa e fazer recomendações ao governo. Este relatório ficou popularmente conhecido como Relatório RAE (*RAE Report*).

O relatório entregue sugeriu uma série de iniciativas para o Ministério de Treinamentos, Faculdades e Universidades (*Ministry of Training, Colleges and Universities, MTCU*) e uma das ações que ele recomendou, dentre todas as outras, foi a necessidade do estabelecimento de uma agência para realizar pesquisas sobre a educação superior. A principal característica, no entanto, era que esta agência deveria se reportar ao governo, mas não estar efetivamente dentro do governo.

O motivo desta recomendação se deu, pois o ex-primeiro-ministro identificou que não havia capacidade suficiente no governo, no dia-a-dia, para condução de grandes pesquisas. A ideia foi então trazer uma agência que permitiria essas ações, podendo enxergar melhor tanto os ambientes macro quanto micro.

Esta recomendação foi aceita pelo governo e quando o ex-primeiro-ministro Bob Rae fez a revisão, ele envolveu todos os interessados no sistema. Nesse processo, percebeu-se então que era uma necessidade que também vinha do próprio setor.

A partir de então, a HEQCO foi estabelecida, com o objetivo de desenvolver pesquisas voltadas ao acesso, qualidade e prestação de contas no segmento da educação superior, demandas previstas em sua legislação. Ademais, a agência deveria aconselhar o governo em relação a estas três áreas, baseado nos resultados de suas pesquisas que não precisam ser necessariamente acadêmicas, mas sim voltadas ao cenário prático e político.

Então, em variadas formas engajadas com o setor, é muito importante para nós não pensar que você faz apenas um pedaço da pesquisa e entrega, não é isso. Isso é só o início. A pesquisa escrita é só o início. Depois disso, você realmente deve engajá-la com o setor, você deve encontrar uma forma de distribuir a pesquisa, você deve encontrar uma forma de falar a respeito da pesquisa. Nós fazemos várias apresentações, não apenas em Ontário como fora, em todo Canadá e internacionalmente também (ENTREVISTADO 4).

A seguir são apresentadas a visão dos dirigentes governamentais, dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis a respeito da percepção que eles têm da HEQCO como um órgão que fornece estratégias novas e diferenciais na gestão da educação superior na província de Ontário.

a) Governo

Para os dirigentes governamentais, a agência HEQCO cumpre um importante papel, entretanto, também possui alguns desafios.

Segundo o Entrevistado 4, a HEQCO possui em torno de 20 colaboradores e um orçamento que gira em torno de 4 milhões de dólares por ano, recebido diretamente do governo. Com estes recursos, eles são capazes de realizar pesquisas em relação às políticas internas do governo de Ontário. Cabe ao governo dizer quais temas devem ser estudados pela HEQCO.

Para divulgar os resultados das pesquisas, e também debater temas correlatos com outros pesquisadores de todo o mundo, é realizada uma grande conferência anual, trazendo vários participantes para workshops, simpósios, e pequenas conferências. Além disso, são convidados vários especialistas da área ao qual eles estão pesquisando para que possam trabalhar em conjunto, visando sanar as necessidades colocadas pelo governo. Todo esse processo é necessário para que haja um total conhecimento do governo em relação aos resultados das pesquisas e as ações que devem ser tomadas, evitando que as pesquisas realizadas caiam no esquecimento.

Se você simplesmente entregar nas mãos do governo o relatório de pesquisa eles irão ignorar. A capacidade deles para agir na pesquisa é mínima, e eles não possuem motivação para isso (ENTREVISTADO 4).

Para o Entrevistado 1, além de estar fazendo pesquisas de alta qualidade, o que fez a HEQCO se tornar única é a ponte que ela representa entre as pesquisas acadêmicas e os

fazedores de política (*police makers*), que muitas das vezes possuem uma “linguagem” e metas diferentes. O maior resultado acaba por ser o esforço de trabalhar nessa lacuna de comunicação entre os pesquisadores acadêmicos e os fazedores de políticas. Ele entende que o governo de Ontário buscou estabelecer uma agência que pode trazer evidências para os debates relacionados às políticas da educação superior com um forte amparo à pesquisa, algo que começa a surgir também em outras províncias:

[...] na Universidade de Alberta, eles possuem escolas de Políticas ou escolas de Educação que estão procurando responder questões relacionadas às políticas públicas e as pesquisas acadêmicas são úteis para ajudar a determinar a política certa para cada assunto (ENTREVISTADO 1).

Corroborando com o Entrevistado 4, o Entrevistado 2 acredita que o governo não está particularmente preparado para fazer pesquisas independentes em tópicos particulares, pois possui diferentes preocupações também em outros ministérios, não permitindo a ele mudar o foco de suas atividades operacionais. Ter um órgão que tem como missão primária olhar questões de alcance geral, que vão de encontro às necessidades observadas, passa então a ser uma ideia muito interessante e um diferencial para o avanço do setor.

Eu penso que nesta perspectiva é um espaço bem interessante, e acho que é importante para nós termos espaços como estes, para reflexão e gastar tempo, tempo que não temos para pensar durante o dia-a-dia. Então, eu acho que é uma boa iniciativa (ENTREVISTADO 2).

Com uma linha de pensamento mais crítica, o Entrevistado 5 apresenta que o ex-primeiro-ministro Bob Rae disse basicamente em seu relatório que o governo provincial não conseguia planejar o que as pessoas precisavam, sobretudo o planejamento a longo-prazo, que era quase inexistente. Isso acontecia porque os ministros estavam preocupados em gerenciar as transações do dia-a-dia.

O Entrevistado 5 acredita que há uma certa divergência no que foi descrito no relatório RAE com a legislação que estabeleceu a HEQCO, sobretudo no aspecto da autonomia. O relatório sugeria que este novo órgão fosse mais independente, possuindo poder de decisão, responsabilidade que seria então retirada do MTCU, o que desagradou o Ministro de educação da província de Ontário na época.

Para o Entrevistado 5, a HEQCO pode tratar de todos os assuntos possíveis, desenvolver iniciativas para gerir o financiamento, estratégias de diferenciação, eficácia, dentre outros, mas se o governo não quiser ouvir, nenhuma ação será tomada. É preciso

respeitar um limite natural imposto pelo ministério, que é o órgão que mantém a HEQCO. Dessa forma, ele entende que o governo possui um modelo caro para receber conselhos externos bons, claros e bem pesquisados, que é o que a agência faz hoje, mas que ele deveria buscar outra alternativa, citando a existência de um modelo na Inglaterra que demonstra o papel que a HEQCO deveria possuir. Ele conta que o Conselho de Financiamento da Educação Superior para Inglaterra (*Higher Education Funding Council for England*, ou HEFCE) é uma organização que realmente gerencia programas para o governo, que não depende de conselhos, não está preso ao governo, gozando a autonomia de “ir” e “vir”, sendo considerado quase um corpo governamental.

A expectativa era que fosse criado um corpo intermediário como na Inglaterra, mas não foi esse o caminho tomado pelo governo de Ontário. De toda forma, o Entrevistado 5 reforça que a HEQCO tem produzido relevantes tópicos para discussão, que é importante a presença deles na província e que espera que eles tenham mais autonomia, pois é um grupo composto de pessoas muito inteligentes, mas reconhece que é uma agência que não influencia tanto o sistema.

Por outro lado, na visão do MTCU, representado pelo Entrevistado 3, este vínculo com o ministério é essencial. Ele acredita ser importante ter uma agência para pensar fora da caixa, uma vez que o governo não possui tempo, devido a uma série de outras atribuições. Ele considera difícil alinhar as pesquisas com as atribuições do dia-a-dia.

Nós entendemos que a HEQCO tem realizado pesquisas significantes, o que nos auxilia, uma vez que o MTCU não realiza pesquisa pura, ele contrata organizações para que possam fazê-las. Normalmente nós (MTCU) construímos a estratégia e passamos para a HEQCO, que desenvolve pesquisas tendo como foco as necessidades do Ministério (ENTREVISTADO 3).

Finalmente, pensando no contexto brasileiro, o Entrevistado 2 acredita que é normal se fazer grandes perguntas que no dia-a-dia ficam perdidas, mesmo que se tenha interesse em respondê-las, devido a ausência de tempo, pessoal e recursos. Por esse motivo, é recomendável ter um corpo que tem como missão primária responder a essas questões.

[...] tem sido uma boa iniciativa aqui e eu acredito que se você não tem algo como isso no Brasil e está buscando o desenvolvimento, então faz sentido ter alguém ou alguma instituição, ou algum tipo de organização respondendo as grandes questões do sistema (ENTREVISTADO 2).

b) Especialistas

De um modo geral, diferentemente dos dirigentes governamentais que em sua maioria defendem a importância e o papel desempenhado pela HEQCO, os especialistas em educação superior possuem um posicionamento mais cauteloso ao se referir a este órgão. Entretanto, compreendem os motivos que levaram sua criação.

De modo a reforçar as contribuições do Entrevistado 4, o Respondente 1 descreve que um conselho como este foi recomendado no relatório Rae (*Rae Report*), que propôs que o governo criasse um órgão que determinaria medidas quantificáveis para o planejamento e avaliação do ensino superior. A HEQCO então iniciou fazendo investigações sobre temas relacionados com políticas específicas, presumivelmente aqueles sobre os quais o governo necessitava de mais informações. O Respondente 2 complementa quando cita a relação da agência com o governo, dizendo se tratar de um órgão consultivo para fazer pesquisas e avaliar os resultados que formam a base de recomendações ao Ministro de Treinamentos, Faculdades e Universidades (*Minister of Training, Colleges and Universities, MTCU*), na província de Ontário. E o Respondente 6 reforça que as principais áreas de atuação são a Qualidade, Acesso e Prestação de Contas dentro do sistema.

De forma adicional, o Respondente 3 classifica a criação da HEQCO e o seu papel como uma tentativa do governo melhorar a transparência perante os cidadãos e também para tentar orientar as direções por meio de um organismo financiado por ele, mas que, em tese, atuaria de forma independente.

Segundo o Respondente 4, o motivo da criação foi para suprir a ausência de outra agência. Ele acredita que o estabelecimento da HEQCO se deu para preencher o vácuo deixado pelo ex-organismo intermediário, o Conselho de Ontário dos Assuntos Universitários (*Ontario Council on University Affairs*), quando foi abolido. Por esse motivo, foi preciso estabelecer um conselho de alto nível que poderia auxiliar o governo sobre as políticas para ensino superior.

Entretanto, os questionamentos em relação à falta de autonomia dessa agência também foram destacados pelos respondentes.

Ao contrário do que apresenta o Respondente 4, para o Respondente 1 a HEQCO não conseguiu suprir a ausência do Conselho de Ontário dos Assuntos Universitários:

O papel da HEQCO é ambíguo. Eu diria que principalmente ela comissiona pesquisa e serve como uma conselheira política ocasional. Este papel é muito diferente, e muito mais limitado do que o antigo Conselho de Ontário dos Assuntos Universitários (*Ontario Council on University Affairs*), ou seu antecessor, a Comissão de Assuntos Universitários (*Committee on University Affairs*), que tinha atribuído papéis de consultoria política (RESPONDENTE 1).

O Respondente 5 também demonstra preocupação com a autonomia da HEQCO para realizar e principalmente aplicar as pesquisas.

Este órgão tem feito algumas coisas interessantes, mas tem limitações. Não há nenhuma exigência para o MTCU aceitar as recomendações deste grupo. Por este motivo é sempre a preocupação de que, se a vontade política e/ou prioridades políticas não estiverem alinhadas com os resultados da pesquisa/avaliação, então as recomendações políticas não serão avançadas (RESPONDENTE 5).

O Respondente 2 também questiona os reais propósitos para o estabelecimento desta agência, mas acredita que houveram boas intenções em sua criação.

Eu acho que os propósitos foram vagos e genéricos, mas bem intencionados e apropriados: tratar questões da qualidade na educação superior em Ontário (RESPONDENTE 2)

O Respondente 2 ainda reforça que, com o passar dos anos, a HEQCO vem ganhando maturidade, e passou a se tornar uma das mais importantes agências na pesquisa aplicada em relação a Educação Superior, não só em Ontário, mas em todo o Canadá, ao mesmo tempo que funciona como uma fonte contínua de idéias para a inovação política.

Finalmente, o Respondente 1 vai além da percepção do Respondente 2, dizendo que atualmente, este conselho tem atuado mais do que apenas em uma função política - avaliando também as primeiras versões do Acordo de Ordem Estratégica (*Strategic Mandate Agreements*), acordo que passou a vigorar a partir de 2013, em que as universidades da província de Ontário precisavam enviar para o Ministério suas estratégias e metas para os próximos anos. Entretanto, contrariando o que era esperado, a HEQCO se recusou a classificar as universidades, fazendo com que o governo reassumisse o controle direto dessa agenda, o que demonstrou um posicionamento firme da agência em uma situação adversa.

c) Lideranças Estudantis

Tal como os especialistas em educação superior, as lideranças estudantis pesquisadas reconhecem a importância da HEQCO, mas não escondem uma expectativa para uma atuação mais efetiva desta agência.

O Respondente 8 acredita que o objetivo central da HEQCO é fornecer uma avaliação permanente do estado da educação superior em Ontário, de forma a acompanhar

todas as suas necessidades e tomar inclusive medidas proativas. Ademais, ele ressalta a importância desta agência desenvolver pesquisas sobre as melhores práticas na educação superior, de modo a auxiliar no avanço da educação superior de Ontário e até influenciar o sistema educacional de outras províncias. Um ponto importante ressaltado pelo líder estudantil é a necessidade da HEQCO também realizar comparações com outras jurisdições dentro do Canadá, uma vez que a educação superior é responsabilidade provincial. Ações como essas seriam um caminho pela busca de uma unidade pautada na excelência.

Para o Respondente 7, além de desenvolver pesquisas relevantes para a província de Ontário, bem como para todo o Canadá, ela também deve fornecer um feedback sobre métricas de qualidade para o sistema de educação superior, de modo a traçar um mapa do que deve ser seguido para aprimorar os resultados no setor.

Entretanto, no que se referem ao financiamento, ambos os líderes estudantis possuem um posicionamento mais crítico. O Respondente 7 acredita que para melhorar a efetividade e a eficiência das pesquisas, é necessário destinar maiores recursos para a agência, que gira em torno de 4 milhões de dólares por ano.

Até agora, a quantidade de financiamento recebido demonstrado pelo do site da HEQCO não parece significativa [...] (RESPONDENTE 7).

Ciente do importante papel de uma organização como a HEQCO, o Respondente 8 demonstra uma expectativa em relação aos resultados que a agência deveria buscar, sobretudo em novas alternativas de financiamento da educação superior, reforçando a importância desta variável para o sistema.

Eles poderiam, no entanto, fazer mais para fornecer caminhos que ajudem Ontário a avançar cada vez mais. Tão importante quanto isso seria fornecer sugestões concretas sobre fórmulas alternativas de financiamento da educação superior (RESPONDENTE 8).

Por fim, embora existam desafios a serem superados e maiores expectativas em relação aos resultados que poderiam ser alcançados, ambos os líderes estudantis reconhecem que a HEQCO tem feito um bom trabalho de avaliação dos cursos, bem como tem explorado estratégias alternativas e práticas de outros sistemas de educação superior.

5.1.2 Educação Superior e sua relação com os princípios Acesso, Qualidade e Prestação de Contas

De acordo com o Plano de Pesquisa 2013-2014 (Research Plan 2013-2014) lançado pelo Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO, 2013), as maiores preocupações do governo é analisar a educação superior baseada nos princípios de Acesso (*Accessibility*), Qualidade (*Quality*) e "Prestação de Contas (*Accountability*)". A presente seção busca compreender qual a importância destes princípios na visão dos principais interessados do sistema.

a) Governo

De acordo com a percepção dos dirigentes governamentais, estes princípios devem nortear a educação superior da província Ontário, de todo o Canadá e até mesmo de outras nações, de acordo com a amplitude que eles alcançam.

Para o Entrevistado 2, estes princípios precisam ser considerados principalmente por que no Canadá o sistema educacional é público, ou seja, funciona devido a uma coleção de investimentos públicos, que provém da sociedade. E, dentro de um sistema público, a sociedade precisa ter certeza que tem oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade e que saiba onde os investimentos estão sendo aplicados, por este motivo, tais princípios estão na legislação da HEQCO.

Bom, eles são uma preocupação primária porque eles estão em nossa legislação. Eu quero dizer ... nossa legislação diz :"-Esta é sua tarefa! Você trabalha nestas três áreas!" (ENTREVISTADO 4).

O Entrevistado 4 acredita que, além de estar previsto na legislação da HEQCO, estes três princípios também remetem um pouco das tradições canadenses, em termos de como pensar a educação superior, concluindo que eles não mudaram muito com o passar dos anos, que as preocupações sempre foram essas. Mesmo quando se analisa outras províncias ou outras nações, estes princípios também aparecem, ainda que de forma implícita, ou com ênfases diferentes, considerando-os universais já que conseguem cobrir as principais preocupações do sistema.

Segundo o Entrevistado 5, não se trata de uma escolha espontânea da HEQCO quais os princípios primários que devam ser pesquisados, é mais uma demanda governamental, e como eles respondem ao governo, eles devem pesquisar sobre isso, já que está associado diretamente ao repasse de verbas. Corroborando com o Entrevistado 5, o Entrevistado 1

defende que são atributos que perpassam por todas as províncias e a melhor maneira de compreendê-los, é analisá-los individualmente para posteriormente ter uma noção do todo.

A partir deste pressuposto, o Entrevistado 1 demonstra que a preocupação em relação ao acesso tem sido uma preocupação em todo o país por um longo tempo, já que precisou se fazer um esforço significativo para expandir a participação na educação superior e por conseguinte o capital humano intelectual, que ajuda a promover a inovação, a saúde, o crescimento econômico, e uma sociedade melhor. Vale à pena destacar que o Canadá teve um grande crescimento demográfico nas últimas décadas, devido ao movimento de imigração, e a educação superior precisou acompanhar esta expansão. Entretanto, mesmo com uma satisfatória taxa de crescimento, o maior desafio do acesso é para com as pessoas excluídas do sistema, sobretudo por razões sócio-culturais.

A assertiva supracitada é reforçada pelo Entrevistado 2, que, usando uma expressão tipicamente canadense, diz que não é possível ter talentos “*embaixo da mesa*”, ou seja, não descobertos e legitimados, principalmente por se tratar de um país pequeno em número de habitantes. O dirigente defende que independente de quem for o indivíduo, ele deve ter acesso a este nível de educação, pois irá ajudar na construção de uma sociedade melhor, algo também defendido pelo Entrevistado 5. Indo na mesma linha, o Entrevistado 3, que representa o MTCU, clarifica quais são os indivíduos atualmente excluídos do sistema:

O Acesso é importante, pois precisamos incluir pessoas que estão fora para dentro do sistema, como indivíduos de famílias economicamente desfavorecidas, aborígenes, pessoas que não possuem ninguém na família com ensino superior, dentre outros. É muito difícil alcançar todos estes grupos e a HEQCO estuda como inserir tais grupos dentro do sistema (ENTREVISTADO 3).

Conta o Entrevistado 4, representante da HEQCO, que nos primeiros 4 a 5 anos de criação da referida agência, a maior preocupação se dava em torno do acesso. A pergunta que eles buscavam responder era como eles iriam conseguir colocar mais pessoas no sistema, sobretudo os excluídos. Uma vez que eles conseguiram avançar no princípio do acesso, e o mundo sofreu uma grave crise econômica no ano de 2008 que afetou bastante o Canadá, houve uma mudança na direção dos princípios, e eles passaram a se preocupar em como ter um sistema de alta qualidade com pouco dinheiro.

Agora que nós conseguimos aumentar nosso número de matrículas, aumentar nossa taxa bruta e o nosso acesso. Como você realmente acomoda todos estes estudantes no sistema de uma forma a preservar a qualidade? Então, o setor mudou um pouco e nosso foco mudou de acesso para qualidade, e, de uma forma estendida, para eficiência financeira (ENTREVISTADO 4).

O Entrevistado 1 entende que qualidade é uma constante que está sempre presente, pois esta relacionada particularmente com o benefício esperado da educação superior, se o sistema esta indo além e promovendo a idéia de que as pessoas devem perseguir a educação superior e se este benefício é sustentável ao longo do tempo. A equação é buscar acomodar vários tipos de estudantes enquanto fornece um sistema de alta qualidade. Entretanto, o conceito de qualidade pode ser dúbio, por este motivo, o Entrevistado 3 ressalta que a HEQCO identifica primeiramente o que é qualidade, ou o que seria aceitável como algo de qualidade, depois identifica como medir esta qualidade, para verificar o nível desta qualidade nas universidades.

O Entrevistado 5 apresenta um olhar crítico a respeito do princípio qualidade, dizendo que até o momento ninguém “*tinha colocado o dedo nele*”, mas sabiam da importância e que deveria ser estudado. O dirigente associa o princípio com a prestação de contas e diz que as responsabilidades por este princípio transcendem o papel do governo, sendo diretamente relacionado às instituições.

O campo da educação superior possui variadas metas, existem variadas definições de qualidade, mas como medir a qualidade? Temos vários indicadores, mas apresente 1 ou 2? Então eu acho que a idéia da agenda de qualidade certamente esta ligada a agenda da prestação de contas. Nós não atingiremos qualidade enquanto não fizemos com que as instituições prestem contas sobre a qualidade. Esta é a idéia (ENTREVISTADO 5).

A prestação de contas então pode ser trabalhada sob o ponto de vista da educação que está sendo fornecida, bem como dos recursos que estão sendo aplicados. O Entrevistado 3 explica que a HECQO realiza pesquisas de forma a tornar mais transparente os recursos recebidos e aplicados nas universidades. Para isso, é definida uma série de indicadores que auxiliam na medição desta prestação de contas, pois a sociedade quer ver os resultados do que eles estão efetivamente pagando. Este princípio se faz importante devido ao momento que o país esta vivendo, conforme relata o Entrevistado 1:

E a parte referente à prestação de contas, então, eu digo que é algo que esta em muita evidência atualmente. Nós estamos em um período em que nós acabamos de sair de uma recessão, os governos em todo Canadá estão tentando encontrar uma forma de voltar a uma situação fiscal estável e sempre em períodos como esse existe uma preocupação com a prestação de contas no financiamento público (ENTREVISTADO 1).

Portanto, o Entrevistado 4 conclui que qualidade e prestação de contas são realmente para mostrar aos contribuintes que eles possuem um sistema de alto nível por meio do dinheiro que eles investem. O dirigente ainda lembra que o Canadá costumava ser um país de economia baseada em recursos e manufaturas, mas agora esta se movendo para uma economia baseada no conhecimento, algo que só acontece pelo motivo do país ter um bom sistema de educação superior.

Vale à pena destacar que o sistema de educação superior canadense possui resultados significativos, pois investe no aluno em toda sua formação, desde o jardim de infância. O Entrevistado 2 relata que o país tem um forte compromisso com a educação básica, de forma que a qualidade de ensino que os alunos trazem consigo é igual. Para o dirigente, não é efetivo investir nos princípios debatidos apenas na educação superior, é necessário também considerar a educação básica, sendo então “[...] *duas peças que devem andar juntas [...]*”.

Finalmente, o Entrevistado 2 classifica como básico a utilização dos princípios acesso, qualidade e prestação de contas em um país democrático que quer melhorar os resultados da educação e os resultados gerais para a sociedade, acreditando, inclusive, que os mesmos podem trazer bons resultados caso sejam efetivamente aderidos pelo sistema brasileiro.

Educação é então um ponto chave. Você quer ter certeza que sua população esta engajada, que quando eles estiverem engajados que eles receberão qualidade que irá ajudar a eles e a sociedade e então há alguém olhando para ter certeza de que os resultados foram atingidos. Eu não posso imaginar como não seria bom para o Brasil também (ENTREVISTADO 2).

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior reconhecem a legitimidade de se estudar a educação superior considerando os princípios acesso, qualidade e prestação de contas. Entretanto, apresentam uma visão crítica a respeito da real aplicabilidade deles dentro do sistema.

De acordo com o Respondente 1, estes princípios têm sido os principais aspectos da política de educação superior de Ontário por algum tempo, já o Respondente 3 acredita que eles estão em evidência nos trabalhos da HEQCO somente porque foi um direcionamento dado a eles por seus chefes políticos, além do mais, o referido especialista considera que estas são três palavras que estão na moda atualmente, e que o governo acredita estar de acordo com a expectativa dos cidadãos.

No que se refere ao acesso, o Respondente 4 enxerga duas dimensões: ser capaz de acomodar todos aqueles que desejam prosseguir nos estudos superiores em algum lugar e aumentar as oportunidades de grupos historicamente desfavorecidos. O que corrobora o Respondente 6, uma vez que entende como a busca por fazer a educação superior acessível e acolhedora para as comunidades marginalizadas, incluindo as populações indígenas e imigrantes.

Todavia, existem algumas críticas a respeito da real aplicabilidade deste princípio. Para o Respondente 1, o acesso é um direito de todos os estudantes qualificados para ter um lugar na educação superior (faculdade ou universidade), mas essa política nunca foi explicitamente aplicada à pós-graduação ou para os programas profissionais - onde os alunos qualificados não necessariamente possuem acesso, sobretudo aos programas profissionais. O acesso também não pode ser tratado como uma simples meta, como defende o Respondente 5, ele conta que o MTCU estabeleceu uma meta de ter uma taxa de acesso na educação superior de 70%, mas que para conseguir isso, a educação superior precisaria ser acessível. Segundo o especialista, ainda há muitas barreiras para se alcançar o objetivo proposto, onde finanças/custo não de ser um dos mais significativos. O aumento puro e simples do número de matrículas não significa mais acesso.

Nós continuamos correndo o grande risco de ter acesso limitado para a educação superior. E, no entanto, durante os últimos anos, o aumento de matrículas tem sido o foco da maioria das instituições, numa tentativa de equilibrar seus orçamentos. É evidente que esta não é uma estratégia sustentável (RESPONDENTE 5).

A ampliação do acesso deve vir acompanhada da qualidade, caso contrário todo o sistema ficará comprometido. O Respondente 2 acredita que a qualidade é a experiência de ensino, em todos os aspectos, vivida por aqueles que acessam o sistema. Complementando a assertiva anterior, o Respondente 6 entende que o princípio também está relacionado com a capacidade dos alunos participarem da sociedade de uma forma eficaz após a graduação. O Respondente 1, por outro lado, destaca a dificuldade das instituições proporcionarem a experiência supracitada, devido a falta de recursos por aluno, problema que assola as instituições do país. Ademais, tal como já apresentado pelo Entrevistado 5 e agora endossado pelo Respondente 4, o conceito de qualidade não é claro, o que atrapalha em sua medição.

A Qualidade não está bem definida. Isso certamente inclui as percepções que os empregadores têm a respeito dos formandos e das habilidades que são necessárias para ser produtivo no trabalho. Mas, além disso, existem vários outros pontos de vista referentes à qualidade que devem ser considerados (RESPONDENTE 4).

Para o terceiro princípio, prestação de contas, o Respondente 6 entende que é uma ação do governo para garantir que os fundos públicos sejam gastos de forma eficaz no campo da educação pública, idéia também compartilhada pelo Respondente 2, que complementa dizendo que a prestação de contas também deve verificar se esta sendo gerada uma educação de qualidade aos alunos inseridos no sistema. Já o Respondente 4 entende a importância desse princípio mas destaca a ausência de termos como custo, eficiência e eficácia, que deveriam ser mais explícitos.

O Respondente 1, ao contrário, apresenta uma opinião mais severa em relação a aplicabilidade deste princípio.

Não há muita evidência de que os dados referentes à prestação de contas desempenhem qualquer papel que afere na alocação de recursos. As Universidades são obrigadas a fazer um monte de trabalhos burocráticos (muito ineficiente) para fins puramente políticos. Mas o governo precisa de uma justificativa para os gastos, então ele usa esses critérios para as universidades e para HEQCO (RESPONDENTE 1).

Em conclusão, nota-se que o princípio prestação de contas afere diretamente no financiamento, que é a espinha dorsal de um sistema de educação superior, o que faz dele imprescindível desde que bem aplicado. Para o Respondente 5, esse princípio é agora uma preocupação por causa dos recursos limitados que o sistema possui para alcançar seus resultados. Esses limites exigem que as instituições garantam que elas estão fornecendo o máximo de valor esperado para o dinheiro que está sendo investido, tanto pelo indivíduo através de taxas acadêmicas quanto pelo governo através de seu repasse para essas instituições. Para o especialista, ainda que os três princípios sejam inter-relacionados, ele acredita que nesse momento a prestação de contas é a maior prioridade.

c) Lideranças Estudantis

Uma vez que são os usuários diretos no sistema, os líderes estudantis, aqui representando os estudantes da província de Ontário (OUSA) e de todo Canadá (CASA), possuem uma visão muito clara e bem definida do que deveria ser contemplado nos princípios de acesso, qualidade e prestação de contas. Para o Respondente 8, estas três grandes áreas

abrangem a maioria das expectativas do aluno, do governo e da população em torno do sistema de educação superior. Por esse motivo são as principais áreas de investigação e elaboração de relatórios da HEQCO.

Quando se analisa a percepção das lideranças estudantis em relação ao acesso, percebe-se uma grande preocupação com os indivíduos excluídos socialmente. O Respondente 8 acredita que o acesso deve buscar proporcionar oportunidades iguais para todos no sistema de educação superior, incluindo os de diferentes estratos sociais, situação financeira ou de outras barreiras que impactam o alcance a este nível de educação. Além disso, ele defende a necessidade de ter uma agenda de acesso mais ampla, em que a proporção da população frequentando a educação superior em Ontário seja estrategicamente aumentada.

O Respondente 7 apóia os mesmos ideais, entendendo que o acesso deve ser tratado como um sinônimo de inclusão:

A questão do acesso pode ser definida como a garantia de que todos os alunos com a capacidade de concluir a educação superior tenham os recursos financeiros disponíveis para cursá-lo. Isto significa uma maior equidade das taxas de conclusão da educação superior entre pessoas de renda e origens sociais diferentes (RESPONDENTE 7).

A qualidade é outro fator que emana grande expectativa por parte dos líderes estudantis. Para o Respondente 7, a qualidade é a garantia de que a educação que os estudantes recebem é abrangente, enriquece suas vidas e promove seus objetivos de carreira futura. O Respondente 8 delinea um verdadeiro mapa de quais indicadores podem ser classificados como relevantes para que se consiga gerar qualidade por meio da educação superior.

Eu entendo qualidade como se referindo a essas medidas, e intangíveis, que indicam uma experiência de aprendizagem positiva e um bom ambiente de estudo para os alunos. Isso pode ser entendido em termos de resultados da aprendizagem; aumentos mensuráveis em habilidades críticas; taxas de conclusão e empregabilidade dos alunos; carreira ou habilidades disciplinares relacionadas; capacitação para educadores e pesquisadores; um forte ambiente de pesquisa nas universidades de Ontário; e um abrangente sistema de assistência estudantil (RESPONDENTE 8).

A prestação de contas, na visão do Respondente 7, significa que existem métricas e um sistema de feedback disponíveis, de forma que a sociedade passe a compreender como se dá a aplicação dos recursos e o nível de educação fornecido. A transparência é um fator também defendido pelo Respondente 8, como algo que deve estar presente no referido princípio.

Eu entendo a Prestação de contas como medir a eficiência nas instituições de ensino superior de Ontário, bem como a disponibilidade ou a transparência dos dados relativos a elas. Isto também se refere a dados em torno da eficácia do nosso sistema e as práticas de ensino (RESPONDENTE 8).

Em resumo, o Respondente 7 reconhece que estas são as principais preocupações para a maioria das partes interessadas, porque o acesso promove as metas de taxas de conclusão, a qualidade garante que a educação possui valor, e a prestação de contas monitora as métricas definidas.

5.1.3 Taxas Acadêmicas e sua relação com a manutenção e expansão do sistema

Diferente do Brasil, o Canadá tem a totalidade de sua educação superior oferecida pelo sistema público, mas que cobra uma taxa acadêmica de seus estudantes, chamada de “*Tuition fees*”. Uma vez que conhecemos este cenário, a presente seção busca compreender junto ao governo, aos especialistas e aos líderes estudantis, qual a perspectiva por trás da cobrança das taxas acadêmicas, como essa cobrança pode estar relacionada com a expansão e a qualidade do sistema e a percepção a respeito de uma educação superior pública 100% gratuita.

a) Governo

Os dirigentes governamentais, em sua unanimidade, são a favor da cobrança das taxas acadêmicas nas universidades públicas. Todavia, eles demonstram que é necessário um bom sistema de assistência estudantil para que o acesso de pessoas excluídas socialmente não fique comprometido. Uma vez que se tenha essa preocupação, há uma garantia da parte deles de que a cobrança das taxas não diminui o percentual de matrículas e nem o acesso.

Para o Entrevistado 1, não há um claro relacionamento entre possuir taxas acadêmicas no seu sistema e a habilidade para promover o acesso a educação superior, ao contrário, ele acredita que as taxas possuem uma certa habilidade para deixar os sistemas maiores e melhores, porque, de forma simples, elas ajudam a aumentar os recursos financeiros dentro do sistema. Essa opinião é reforçada pelo Entrevistado 2, que advoga em favor das taxas dizendo que pesquisas já comprovaram que taxas não afetam realmente o acesso. Para o dirigente as pessoas tendem a pensar que se trata de uma barreira, mas ele acredita no que os

pesquisadores dizem e que não há nenhuma barreira, desde que haja limites para esta cobrança, que não pode ser abusiva.

O Entrevistado 4 também se mostra favorável a cobrança das taxas, dizendo que, tradicionalmente, as pessoas que vão para a educação superior são provenientes das classes média e alta, e elas podem arcar com esses custos, não havendo motivo para que esse nível de educação seja subsidiado a elas. Outro ponto sistematicamente defendido, tanto pelo Entrevistado 3 quanto pelo Entrevistado 4, são os ganhos particulares que um graduação pode oferecer a um indivíduo, que passa a ter uma melhor recolocação profissional, remuneração e qualidade de vida, ou seja, a educação superior não pode ser classificada apenas como um bem público e o estudante deve contribuir durante esse processo formativo. Já o Entrevistado 5 acredita que este processo vai de encontro com a própria cultura do país.

Canadenses não gostam de ver as coisas serem entregues de graça, mas eles também não gostam de pagar muito. Não pode ser de graça, pois o acesso seria muito baixo. Não pode ser muito caro porque é difícil pagar (ENTREVISTADO 5).

Segundo o Entrevistado 4, há um retorno muito específico para o investimento na educação superior, e a intenção do governo não é prejudicar os participantes e nem cobrar taxas exorbitantes. A filosofia do governo é cobrar taxas que cubram em torno de 1/3 (um terço) do custo real de se educar um estudante, o que dá um valor bem abaixo da Inglaterra e dos Estados Unidos, que são considerados pares do Canadá neste segmento. O Entrevistado 1 ainda reforça que independente do valor pago pelo estudante, o montante vai direto para os custos do fornecimento de uma educação superior pública, que sempre contará também com um subsídio do governo.

Eu ainda acho frustrante ouvir pessoas sugerindo que se as taxas são 1.000 dólares, há subsídio público envolvido, agora se as taxas são 4.000 dólares, não há subsídio público envolvido, e há um enorme subsídio público envolvido em ambos os casos. [...] existe uma quantia massiva de dinheiro público no sistema, em todos os sistemas, em todas as províncias e territórios (ENTREVISTADO 1).

As taxas acadêmicas representam um importante papel no sistema, conforme apresenta o Entrevistado 2. Para o dirigente, mesmo que haja um relevante investimento público envolvido, somente esse subsídio não seria capaz de manter as universidades saudáveis. O Entrevistado 5 vai mais além, quando relata que a educação superior no Canadá tem chegado próximo de ser um sistema universal, e com isso as taxas acadêmicas passam a funcionar como um apoio financeiro maior, o que não seria possível se o sistema fosse excludente e frequentado por poucas pessoas. O dirigente conta que as taxas nunca afetaram o

acesso no país e nem na província de Ontário, ilustrando que o sistema possui em 2014 o maior número de matrículas de sua história.

Ao serem questionados em relação à gratuidade completa na educação superior pública, os dirigentes demonstraram que tal medida não seria benéfica para o sistema.

Na visão do Entrevistado 1, o país não possui recursos financeiros disponíveis para uma ação como essa, considerando até difícil mensurar quanto seria preciso gastar para subsidiar as taxas acadêmicas para todos os estudantes que potencialmente iriam para educação superior. Complementando a fala do Entrevistado 1, o Entrevistado 4 apresenta uma teoria de um inevitável encolhimento do sistema caso uma medida como esta fosse adotada. Para o dirigente, não é possível ter um sistema do tamanho que eles possuem atualmente se ele for de graça, pelo motivo de não haver dinheiro para suportá-lo. Por esse motivo, a saída seria ter um sistema bem menor, o que traria um grande impacto em termos de acesso, sobretudo para os indivíduos de grupos socialmente excluídos.

Nós na verdade pensamos que um sistema de graça não seria acessível para estudantes sub-representados como o sistema que nós temos atualmente. Então o que nós fazemos, nós temos um plano de assistência financeira muito generoso para os estudantes com mais necessidade (ENTREVISTADO 4).

O Entrevistado 3 ainda reforça que nas últimas décadas houve a cobrança das taxas acadêmicas e não é possível perceber nenhuma perspectiva de mudança neste sentido. O dirigente ressalta também que o governo possui outras responsabilidades, e não pode destinar todos os seus recursos somente para uma área.

Entendemos que não é possível ter gratuidade de 100% para todos na educação superior, pois o governo precisa se preocupar com outras áreas, como a saúde e a segurança. Não podemos focar somente na educação superior (ENTREVISTADO 3).

Finalmente, o Entrevistado 5 admite que já houve alguns debates em torno da educação superior pública 100% gratuita nos anos 60 e 70, mas que em nenhuma das oportunidades a ideia se mostrou representativa, e ele pessoalmente acredita que nunca irá se mostrar, pois eles precisam das taxas acadêmicas para alimentar o sistema.

b) Especialistas

Os Especialistas em educação superior não se mostram radicalmente contra a educação superior pública totalmente gratuita, entretanto, se mostram cautelosos ao tratarem o tema por considerarem que, no atual momento, as taxas são absolutamente essenciais para o bom funcionamento do sistema.

Para o Respondente 5, o governo quer que os estudantes paguem as taxas acadêmicas, uma vez que quando alguém faz um investimento pessoal, esse indivíduo se torna mais engajado. O Respondente 2 complementa essa ideia, pois acredita que as taxas acadêmicas são um equilíbrio de pressões políticas, preocupações com o acesso, necessidade de aumentar a receita para o sistema, e uma sensação de que aqueles que se beneficiam devem pagar pelo menos uma parte da educação que recebem. De toda forma, há também uma preocupação em garantir que as taxas continuem a ser razoáveis e não funcionem como uma barreira, resultando em diminuição de acesso. O Respondente 5 conta que é comum se deparar com situações em que há exigência de reservar uma determinada porcentagem para recebimento de bolsas de estudo, bem como políticas que procuram controlar/limitar taxas que são cobradas para além do convencional. Para o respondente 4, se trata de uma situação mais complexa, uma vez que o processo formativo completo não pode ser cobrado de todos, já que é usado apenas por uma parte da sociedade.

Eu acho que o governo sabe que o financiamento do ensino superior exclusivamente da receita fiscal geral é altamente regressivo, porque as pessoas de famílias de baixa renda também pagam impostos, mas estão sub-representadas no ensino superior (RESPONDENTE 4).

O Respondente 1 apresenta uma visão diferente acerca do fato. Para ele, as Universidades, em geral, gostariam de cobrar taxas acadêmicas mais elevadas, o que seria o ideal para o governo. Entretanto, politicamente não é viável, porque as famílias de classe média estão relutantes em pagar mais. Um protesto estudantil que ocorreu na província de Quebec em 2013 contra o aumento das taxas fez com que os governos ficassem preocupados em relação a isso. As taxas desregulamentadas também trazem prejuízos para o sistema, conforme conta o Respondente 6, pois faz com que determinados programas fiquem inacessíveis para muitos. No entanto, a ótica das altas taxas acadêmicas ainda é algo difícil para o governo compreender, por isso ele tenta sempre moderar o aumento das taxas, mas sem nenhuma perspectiva de eliminá-las.

Quando se analisa a perspectiva de retirar as taxas acadêmicas do modelo atual, alguns especialistas são céticos. O Respondente 5 relata que não enxerga Ontário caminhando

para um modelo de ensino 100% gratuito, pois o custo da operação do setor de educação superior é significativo e não pode ser carregado sozinho pelo contribuinte. Quando se leva em consideração que mais da metade dos fundos provinciais vão para a saúde, conclui-se que o acesso e a qualidade sofreriam tremendamente no caso de uma educação superior 100% gratuita. O Respondente 2 é ainda mais severo em sua avaliação, classificando a medida como uma “*má política*”.

Nenhuma cobrança de taxas acadêmicas é uma má política em matéria de eficiência, equidade e equalização das finanças públicas (RESPONDENTE 2).

Por outro lado, alguns especialistas classificam a medida como válida, desde que o governo honre com suas obrigações e continue financiamento o sistema com uma quantia semelhante ao modelo com as taxas. O Respondente 3 expõe que não possui nenhuma objeção com um sistema de educação superior 100% gratuito, desde que o governo forneça o dinheiro que chega atualmente às universidades por meio de taxas acadêmicas. Para o especialista, as universidades não conseguem funcionar sem dinheiro, elas precisam de um financiamento adequado, caso contrário, se terá acesso, mas para um ensino que não vale a pena ter. O Respondente 6 se mostra otimista com esse modelo, acreditando que essa é a única maneira verdadeiramente justa para tornar o ensino superior acessível. Por fim, o Respondente 1 se mostra favorável ao modelo gratuito, mas realista quanto ao modelo atual.

A minha opinião é que o ensino superior, no mundo ideal, seria livre. Mas isso nunca vai acontecer. Além disso, os alunos não entendem que a educação superior livre e gratuita limita o acesso, pois significa que as universidades precisarão oferecer menos vagas no ensino superior. Nos locais em que as taxas acadêmicas são mais altas no Canadá, o acesso também é maior, por outro lado, o acesso é mais baixo em províncias onde as taxas acadêmicas também são mais baixas (RESPONDENTE 1).

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis demonstram ter opiniões levemente contrárias em relação a esta questão, embora ambas concordem que as taxas acadêmicas são relevantes para o bom funcionamento do sistema.

Para o Respondente 7, que atua em uma organização estudantil de abrangência nacional, as taxas acadêmicas são uma importante fonte de financiamento para a maioria dos

programas de educação superior. Ele também acredita que elas incentivam os programas a verem os alunos mais do que apenas uma despesa, já que também oferecem uma contrapartida.

Por outro lado, o Respondente 8, que atua em uma organização estudantil de abrangência provincial, demonstra certa insatisfação com as taxas cobradas em Ontário. Ele relata que as taxas acadêmicas tem sido o meio pelo qual as universidades oferecem a educação e expandem suas próprias operações no contexto de declínio ou estagnação de outra forma de financiamento governamental para a educação superior de Ontário. Para exemplificar, ele expõe que enquanto o total do financiamento "por aluno" em Ontário permaneceu constante em dólares reais, as proporções relativas das taxas acadêmicas *versus* outras receitas têm crescido em favor das taxas como um meio de satisfazer o financiamento por estudante, algo que tem sido debatido na organização estudantil que ele atua.

A OUSA acredita que um modelo de compartilhamento de custos justo é um em que os alunos pagam menos do que atualmente, e não mais de um terço do custo total da formação de um aluno por meio de taxas acadêmicas. A OUSA apoiaria qualquer movimento em direção a redução das taxas acadêmicas (RESPONDENTE 8).

No que se refere à abolição completa das taxas acadêmicas, ambos os líderes estudantis acreditam que tal medida traria mais prejuízos do que lucros para o sistema de educação superior canadense. Segundo o Respondente 7, independentemente de saber se as taxas acadêmicas poderiam existir em um sistema ideal, tendo em vista os atuais níveis de financiamento, não seria possível eliminá-las totalmente sem comprometer seriamente a qualidade da educação oferecida, o que faria as universidades serem muito mais discriminatórias em suas admissões, bem como limitar a capacidade do sistema de se expandir para servir as gerações futuras de estudantes.

Se houvesse um aumento significativo nos níveis de financiamento para as universidades, que de acordo com a política financeira atual é pouco provável, esta mudança ainda teria um impacto maior sobre o acesso para priorizar doações e empréstimos, para manter o nível que antes era coberto pelas taxas acadêmicas (RESPONDENTE 7).

Já o Respondente 8, mesmo estando descontente com o valor das taxas praticadas em Ontário, reconhece que os alunos devem arcar com pelo menos alguma parte de sua educação, devido aos benefícios pessoais significativos que vêm junto de ter uma educação superior. Ele

ainda reforça que há evidências que suportam que a cobrança de uma taxa acadêmica pode diminuir as taxas de evasão e aumentar o desempenho individual dos estudantes.

5.1.3.1 Alternativas para a inclusão de grupos sub-representados

Uma vez que no Canadá a educação superior pública não é totalmente gratuita, e assim como em todo sistema, existem grupos sub-representados, com destaque para os indivíduos desfavorecidos economicamente, buscou-se compreender de que maneira os estudantes de baixa renda são servidos pelo sistema, para que se estabeleça uma educação superior verdadeiramente universal.

a) Governo

É uma equação simples: se você ganha bem, você paga, se você não ganha bem, você recebe ajuda (ENTREVISTADO 3).

Os dirigentes governamentais demonstraram que esta é uma demanda intensamente debatida no Canadá nos últimos anos, considerando que os avanços na área da assistência estudantil podem ser avaliados como um marco para o país.

Para o Entrevistado 1, esta questão é ainda mais relevante que a estrutura das taxas acadêmicas, ele relata que nos últimos 20 anos houve um fortalecimento do sistema de suporte financeiro aos estudantes em cada jurisdição. As províncias começaram a trabalhar a ideia de um modelo tradicional de auxílio aos estudantes visando aumentar a necessidade que os estudantes tinham por suporte do governo, ajudando a subsidiar os custos que eles tinham para se manter na educação superior. O dirigente ainda ressalta que todos os níveis de governo têm conseguido investir em auxílios estudantis que não precisam ser pagos pelos estudantes de volta, tipo bolsas de estudo e suportes financeiros, o que faz um equilíbrio com os empréstimos estudantis, em que o montante precisa ser devolvido posteriormente ao governo.

O Entrevistado 2 reforça o relato supracitado, dizendo que foi realizado um compromisso para os estudantes que tem as taxas como uma barreira para o acesso. Se eles não conseguem ir para a escola devido às taxas serem muito altas, então eles contam com o auxílio de uma variedade de ferramentas, a nível Federal, Provincial e até mesmo Institucional. Para ilustrar, o Entrevistado 3 conta que em Ontário existe uma política de 30% de desconto para todos os alunos cujas famílias possuem uma determinada remuneração anual

(30% OTG). O dirigente considera esta uma política tão inclusiva que em torno de 90% dos alunos são elegíveis a ela. São ações como essas que fazem o Entrevistado 2 acreditar que esse é o motivo do Canadá não se preocupar em ter um sistema 100% financiado pelo governo. Com o objetivo de clarificar melhor a operação, o Entrevistado 4 explica de que forma são estabelecidas as assistências estudantis.

A nossa assistência estudantil, da forma que funciona, é uma concessão, que você não precisa pagar de volta, combinada com um empréstimo financeiro, que você precisa pagar de volta. Quanto menor a sua renda, maior sua concessão e menor o seu empréstimo. Quanto maior sua renda, maior o empréstimo e menor a concessão. E desta forma, estudantes que vem de situações melhores precisam pagar de volta, mas os estudantes que vem de situações piores não precisam pagar de volta (ENTREVISTADO 4).

Para facilitar ainda mais o processo, o dirigente informa que os empréstimos são cobrados no sistema de tributos, depois que o estudante concluir o curso, o que seria basicamente uma parcela dos rendimentos que vem acompanhada dos impostos. Ainda assim, se o aluno adquirir uma parcela de empréstimo financeiro e apresentar dificuldades para amortizar a dívida, caso seja de baixa renda, ele pode ser perdoado. Tanto a Austrália quanto a Inglaterra também adotaram esta prática, que se chama “Pagamento de empréstimo contingente de renda” (*Income contingent loan payment*), algo que tem despertado o interesse de vários países.

Entretanto, o Entrevistado 1 faz questão de ressaltar que não existem taxas maiores ou taxas menores em uma mesma instituição. Segundo o dirigente, as taxas acadêmicas são as mesmas independentes da condição financeira do estudante. O que eles fazem é oferecer um tratamento diferenciado baseado na situação de cada um, nos rendimentos da família, se possui filhos, se os suporta, se ainda vive com seus pais, dentre outras variáveis que ajudam a fazer distinções. Essa classificação pode fazer boa parte dos estudantes chegarem a taxas próximas de zero, conforme detalha o Entrevistado 5, usando como exemplo a província de Ontário.

Se a família de um estudante ganha 44 mil dólares canadenses por ano e ele tem uma média relativamente boa no ensino básico, ele vai para a universidade de graça. Ele ganha 3 mil dólares canadenses de desconto do governo de Ontário, no mínimo, por meio de concessões. Ele ganha 6 mil dólares canadenses de desconto do governo do Canadá, no mínimo, por meio de concessões. Ele iria ganhar 2,1 mil dólares canadenses de volta dos impostos pagos que ele pode usar, e as próprias universidades dão bolsas de estudos. Então não é difícil conseguir, mas nós não colocamos em um pacote para as pessoas perceberem que pode ser de graça (ENTREVISTADO 5).

O dirigente explica que neste processo, os estudantes vão lá e pagam dinheiro e os governos o pagam de volta, via concessões, bolsas, dentre outros. Ele reconhece que, para alunos de tempo integral de cursos de graduação que vieram da escola secundária, os preços têm caído com o passar dos anos. Mesmo quando os preços sobem, o custo final pago tem caído, pois não se trata apenas das taxas, é um combinado de taxas, é o que o estudante paga no total.

Mesmo que se tenham todas essas ferramentas, o Entrevistado 1 admite que o Canadá não encontrou uma solução completa para essa situação, sendo ainda um desafio não apenas para eles como para muitos outros lugares. O dirigente sugere que o debate em torno do tema continue, principalmente porque várias pessoas são tão excluídas que não possuem sequer o acesso as oportunidades disponíveis. Além de se pensar em assistência estudantil, é necessário nivelar a informação para esses grupos, respondendo a perguntas como:

- a) Eles acham que vale a pena investir 2 anos ou 4 anos na educação superior?
- b) Eles acreditam que irão conseguir um emprego?
- c) Eles sabem o que eles querem fazer, estudar?
- d) Eles sabem no que são bons e eles conseguem enxergar isso em um programa de universidade ou faculdade?
- e) Eles têm alguém que podem lhes ajudar a navegar no processo de aplicação e de admissão, preencher os formulários?

Assim sendo, não se pode limitar o debate apenas a preço e custo. Se o debate é limitado a esses dois tópicos, o governo não será capaz de fazer progresso em uma agenda de ter mais pessoas e pessoas com diferentes *backgrounds* na educação superior.

b) Especialistas

Na visão dos Especialistas em educação superior, os alunos de baixa renda devem receber assistência estudantil, mas esta deve ser estudada considerando também a inclusão de indivíduos que sequer chegam a vislumbrar este nível de educação no horizonte de suas vidas, tal como já defendido pelo Entrevistado 1.

O Respondente 1 explica que os estudantes de baixa renda têm acesso a uma combinação de bolsas de estudos e empréstimos, e que muito estudantes pobres estão aptos a receber a maior parte dos auxílios estudantis. Indo de encontro a esta informação, o

Respondente 3 afirma que tais iniciativas são imprescindíveis, para evitar que os estudantes carentes não passem todo o seu tempo no trabalho ao invés de estudar. Adicionalmente, o Respondente 4 reforça o importante papel das Faculdades (*Colleges*) em relação as Universidades, como um local mais adequado aos estudantes de baixa renda, por serem mais acessíveis, com ambientes mais amigáveis, com um foco direto no mercado, além de prestar um apoio mais acadêmico-social.

Em uma linha mais crítica, o Respondente 6 considera que os estudantes de baixa renda possuem poucas opções, que seriam: Empréstimos estudantis, que vão gerar uma dívida representativa aos estudantes quando se formarem; Trabalhar para financiar os estudos, que vai impactar diretamente no desempenho discente, devido a falta de tempo para estudos além de um cansaço motivado a dura rotina profissional; e Bolsas de estudo, que por serem poucas em termos numéricos não conseguem ajudar a maioria. Ademais, o Respondente 5 aponta que os princípios por trás do modelo assistencial específico para a província de Ontário, o OSAP (*Ontario Student Assistance Program*) são sólidos, mas o sistema precisa ser revisto para evitar que os alunos assumam dívidas que podem ser impossíveis de pagar.

No entanto, a questão que mais desperta preocupação em relação aos especialistas se diz respeito aos indivíduos que sequer chegam ao sistema. Para o Respondente 2, precisa ser feito mais para superar as barreiras culturais de acesso a educação superior. Tal afirmação também é defendida pelos Respondentes 1 e 4, que analisam esta a grande questão.

O problema é que os alunos pobres muitas vezes não têm consciência ou capital social para fazer com que eles comecem participar do sistema. Para receber estes benefícios, primeiro é necessário estar na educação superior, e essa é a grande lacuna (RESPONDENTE 1).

Minha impressão é que os principais fatores que impedem os estudantes de baixa renda de freqüentar universidades e faculdades exercem sua influência, em grande parte, antes dos estudantes chegarem à idade de ingresso no ensino superior. Dessa forma, o sistema de ensino superior consegue atender apenas os alunos de baixa renda que venceram as probabilidades negativas e chegaram ao ensino superior razoavelmente bem. Infelizmente o sistema não atende aqueles que são eliminados ou desmoralizados antes mesmo de chegarem à educação superior (RESPONDENTE 4)

Ambos os Especialistas, corroborando com o que relatou o dirigente governamental referenciado como Entrevistado 1, acreditam que o debate precisa ser mais profundo do que simplesmente gerar meios dos alunos financiarem seus estudos.

c) Lideranças Estudantis

Os líderes estudantis comungam da opinião dos dirigentes governamentais e dos especialistas quando defendem a necessidade de assistência estudantil para os indivíduos de baixa renda, mas também trazem uma variável que não havia sido referenciada pelos demais participantes, que é a questão da permanência.

Para o Respondente 7, os estudantes de baixa renda devem ser servidos por uma combinação de empréstimos, bolsas de estudo, opções de trabalho-estudo e controles sobre os custos das taxas acadêmicas. Além disso, a informação precisa chegar até eles, como defende o Respondente 8.

Os estudantes de baixa renda devem ser bem informados sobre os benefícios positivos de uma educação superior (RESPONDENTE 8).

O líder estudantil ainda complementa dizendo que a maioria dos estudantes de baixa renda tende a possuir aversão a dívidas, por este motivo, uma parte grande de sua assistência financeira deve ser reembolsável e todas as opções devem ser comunicadas de forma clara, para que ele não assuma um compromisso que não estava preparado. Na opinião do Respondente 7, em casos como estes, os empréstimos também precisam ser com juros baixos e oferecer opções de pagamento flexíveis para ajudar a cobrir o resto dos custos.

De modo a introduzir uma nova variável ao debate, os líderes estudantis chamam a atenção para a questão da permanência, que deve ser um fator considerado para o universo dos estudantes de baixa renda que adentraram ao sistema. Para o Respondente 8, os estudantes desfavorecidos economicamente também devem receber ajuda financeira que cubram todos os custos da educação, incluindo livros, moradia, viagens e as taxas acadêmicas. O Respondente 7 defende ainda que tais estudantes recebam um subsídio adicional para que não precisem deixar a educação superior para trabalhar.

Deixar a escola mais acessível significa se certificar de que os alunos são capazes de ter acesso a ajuda financeira, bem como ganhar alguma renda enquanto estudam. Subsídios iniciais mostraram que possuem um grande impacto sobre as decisões de estudantes de baixa renda para participar da educação superior, e deveriam ser priorizadas como uma medida para promover a participação (RESPONDENTE 7).

O líder estudantil ainda abre espaço para um debate incomum, se baseando nos estudantes menos abastados que precisam trabalhar para ajudar na composição da renda e no sustento da família. Segundo ele, enquanto as taxas são um fator importante no custo da educação, os custos mais significativos são a “*perda de ganhos*” que o aluno teria se estivesse

trabalhando, pois ele precisa frequentar a escola ao invés de trabalhar, além de ter as despesas de subsistência durante os estudos. Ele defende que mesmo em um cenário de ensino gratuito, a “*perda de ganhos por não trabalhar*” e as “*despesas de renda e de vida*” ainda exigiriam uma ajuda financeira significativa para os estudantes de baixa renda, ratificando a necessidade de também se considerar a questão da permanência.

5.1.4 Desafios e oportunidades na descentralização da gestão da educação superior

No Canadá, a gestão da educação superior é realizada de forma descentralizada, sendo uma responsabilidade provincial. O Governo federal repassa os recursos para as províncias que por sua vez irão aplicar na educação. Dentro desse sistema, as províncias possuem autonomia para criar suas próprias regras, definir suas taxas acadêmicas, políticas de assistência estudantil (embora também existam políticas a nível Federal) e demais ações que julgarem necessárias.

O órgão que visa dar oportunidade para os ministros de todas as províncias se reunirem se chama Conselho de Ministros da Educação, Canadá (*Council of Ministers of Education, Canada – CMEC*), que na presente pesquisa, é representado pelo Entrevistado 1. Como uma breve introdução, ele conta que o CMEC é a mesa em que todos os Ministros sentam juntos, trocam ideias de políticas, e quando observam benefícios eles trabalham em um dos assuntos. O objetivo do CMEC é tentar encontrar ideias que podem ser úteis a todas as províncias.

Segundo o dirigente governamental, os ministros não procuram por soluções, por prescrições, não dizem o que uma ou outra província deve fazer, ou mudar suas políticas, eles procuram por estruturas (*frameworks*) que todos podem se adaptar e que possam ser aplicados em sua jurisdição de uma forma que faça mais sentido para eles. O entrevistado acredita que cada um pode aprender com o outro, pois quando as províncias caminham juntas, elas de fato acabam por se ajudarem.

A partir de então, a presente seção busca compreender dos maiores interessados no sistema, quais os desafios e as oportunidades provenientes da gestão do financiamento público para educação superior como uma responsabilidade provincial (descentralizada). Adicionalmente, investiga se há alguma espécie de unidade nas decisões tomadas entre as províncias.

a) Governo

Em sua grande maioria e com poucas críticas ao modelo, os dirigentes governamentais consideram a descentralização de gestão como a melhor estrutura para atender as necessidades do país.

Para o Entrevistado 2, este modelo funciona pois existe um compromisso inerente dos próprios canadenses, que se comprometem em prol de um sistema de educação saudável. Uma vez que não existe educação privada no país, eles precisam trabalhar juntos na construção de um sistema público que ajude no crescimento do país. Logo, mesmo que atuem de forma descentralizada, existe uma filosofia e uma disposição por trás da construção de um modelo eficiente. O Entrevistado 1 reforça essa ideia, e destaca que muitas pessoas não conseguem compreender como se dá o funcionamento e a efetividade deste sistema.

[...] se as pessoas estão procurando por unidade, elas ficarão desapontadas, porque não é como o Canadá trabalha. E você não precisa ter uma decisão unanime em cada área para promover a coerência entre os sistemas. Pode ser que dê mais trabalho e leve mais tempo do que você ter um governo central que diga: “*Aqui esta a política, e nós realmente não ligamos se você gostou ou não!...*” (ENTREVISTADO 1).

Indo de encontro com a passagem acima, o Entrevistado 4 afirma que as províncias andam juntas todo o tempo, motivadas principalmente pelos encontros promovidos pelo CMEC, que acontecem duas vezes ao ano com o intuito de trabalharem em um número de ações. Na medida em que ações forem definidas, outros encontros são originados com o objetivo de tratar aquele tema em específico, como é o caso das assistências de financiamento estudantil, programa em conjunto do governo federal com todas as províncias, em que elas se encontram duas a três vezes ao ano para realizar a gestão. Além dessa ação, existem várias outras que são tratadas em conjunto, como a transferências de crédito e a mobilidade entre províncias. Somente o orçamento que é destinado de forma isolada da província para suas respectivas instituições.

Para exemplificar o funcionamento da estrutura, o Entrevistado 1 lembra que há alguns anos atrás, quando a união europeia iniciou o Processo de Bolonha, todos ficaram muito interessados no que estava sendo feito, especialmente em assuntos relacionados à qualidade e mobilidade estudantil. Então, os ministros criaram e adotaram a Estrutura de Qualificação da Graduação Canadense (*Canadian Degree Qualifications Framework*), concordando que em todas as jurisdições os estudantes deveriam ter seus graus considerados em nível de habilidades. Essa ação foi formalizada em um contrato e todas as jurisdições concordaram, inclusive em verificar quando novos programas fossem propostos, se eles

atenderiam a estrutura já pré-definida. Ou seja, as províncias não dizem umas para as outras como fazer, o que elas realizam é estabelecer importantes aspectos em uma estrutura que pode guiar o trabalho. Com isso, o sistema passa a ter certa coerência na educação superior.

O Entrevistado 1 acredita se tratar de um mecanismo muito importante tanto para o país quanto para o mundo, uma vez que eles definem em conjunto um padrão seguro de qualidade. O mesmo processo também é adotado para a transferência de créditos, que facilita os trâmites para um estudante quando migra de uma província para outra. Contudo, a maior conquista se deu a duas décadas: os ministros concordaram que se um estudante fosse de uma província para outra para frequentar uma instituição de ensino superior, eles deveriam obter a permissão de manter seu auxílio estudantil: empréstimos, bolsas de estudo, benefícios recebidos pelo governo provincial, dentre outros.

Por exemplo, se você decidia deixar Ontário e estudar em Saskatchewan, o governo de Ontário não lhe daria nenhum dinheiro para fazer isso. Mas, provavelmente a vinte, vinte e cinco anos, isso passou a ser absolutamente possível, ir para qualquer lugar, mantendo seu benefício estudantil, para arcar com suas despesas estudantis independente de onde você estiver (ENTREVISTADO 1).

Ainda que a gestão da educação superior e de seu financiamento seja uma responsabilidade provincial, não se pode desconsiderar o papel do governo federal, conforme explica o Entrevistado 4. Ele explica que há três áreas que o governo federal trabalha diretamente na Educação Superior: uma é o financiamento para pesquisa, então eles têm conselhos para concessão de financiamento e boa parte dos recursos destinados as universidades para realização de pesquisa vem do governo federal; a segunda é a assistência financeira aos estudantes, com metade da responsabilidade provincial e a outra metade federal; e a terceira é algo chamado de “Transferência social saudável do Canadá” (*Canada social health transfer*), que é uma considerável quantia de recursos financeiros que vai do governo federal para as províncias, baseadas em suas receitas fiscais, e é especificamente usada para educação, saúde e programas sociais. Vale à pena ressaltar que o governo federal não pode dizer como as províncias devem gastar esse dinheiro, podendo elas usar todo o montante para a saúde, ou todo o montante para educação, ou realizar um balanceamento, pois a decisão é unicamente daquela jurisdição.

O Entrevistado 3 complementa as ações do governo federal, dizendo que além de eles terem um importante papel na área das pesquisas, é o governo federal que fomenta o maior banco de dados do país, o Estatísticas do Canadá (*Statistics Canada*), que na parte específica da Educação se dá por meio do CMEC. O governo federal também financia várias

agências de pesquisas, como por exemplo, o Instituto Canadense de Pesquisas em Saúde (*Canadian Institutes of Health Research - CIHR*), o Conselho de Pesquisas em Ciências Naturais e Engenharia do Canadá (*The Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada - NSERC*), dentre outros. Segundo o dirigente, nos últimos 10 anos foi possível observar um grande aumento do financiamento governo federal canadense destinado a pesquisas.

No que se refere à parte específica do financiamento para educação superior, o Entrevistado 2 considera que eles alcançaram um modelo justo e igual. O dirigente conta que existe uma espécie de equalizador do sistema. Para ilustrar, ele explica que em todo Canadá, existem províncias chamadas popularmente de “províncias que têm” e outras como “províncias que não têm”, algo que está diretamente relacionado com o quão saudável é uma província financeiramente. Nessa lógica, as “províncias que não têm”, recebem transferência, por exemplo, de Ontário, que é tradicionalmente uma “província que tem”, via governo federal. Então, tipicamente, as províncias ajudam a outras que podem ter ou não ter os recursos necessários. Isto faz parte de uma complexa transferência de verba federal pelo sistema de políticas canadense, em todas as áreas e não apenas na educação. A esse processo dá-se o nome de “fórmula de equalização”, que visa assegurar que haja níveis de similaridade em todo o país.

Algumas províncias possuem óleo, e algumas províncias possuem uma economia muito depressiva, como na costa leste, que a economia é baseada na pesca, então o governo federal equaliza por meio de transferências (ENTREVISTADO 4).

Para o Entrevistado 2, o mais interessante de ter um tipo de entrada de recursos provincial é que as universidades conseguem identificar as necessidades locais, por exemplo, a província de Saskatchewan, que possui muitas minas e eles utilizam o financiamento recebido para criar cursos e mecanismos que visam potencializar a respectiva área.

Por outro lado, existem também algumas deficiências que são apontadas no modelo descentralizado. Para o Entrevistado 5, não existe uma unidade completa nas decisões tomadas pelas províncias, elas apenas reagem de forma similar a pressões externas. Ele acredita que o processo é facilitado pelo fato das instituições de ensino serem isomórficas, com metas semelhantes, e por isso, tentam encontrar soluções similares. O dirigente reforça que não existe um *benchmark* oficial entre as províncias, mas se uma adota alguma medida que funciona, pode também ser adotado em outra. Esta assertiva é apoiada pelo Entrevistado 3, que considera a necessidade de mais cooperação.

No que se refere à relação interprovincial, acredito que elas deveriam colaborar mais, mas existe um diálogo entre elas. No caso específico de Ontário, nós sempre pesquisamos o que as outras províncias estão fazendo e nos preocupamos em sempre estabelecer um contato com elas (ENTREVISTADO 3).

Mesmo com esses desafios, o Entrevistado 1 enxerga o Canadá como um grande navio, que quando você tentar virar, pode levar um tempo para o barco se mover naquela direção, mas ele se move. O dirigente confessa que a maior falha que outras pessoas acreditam haver no sistema é a ausência de decisões vindo “*de cima para baixo*”, uma vez que as decisões são tomadas “*em cada canto*” do país e ele não acredita que isso possa ser considerado uma deficiência. Fazendo referência ao Brasil, o dirigente afirma que o grande vizinho da América do Sul é parecido com o Canadá em vários casos: é um país grande geograficamente, possui várias regiões diferentes, e a vida pode ser muito distinta de uma região para outra.

Eu não sei quais são as experiências do Brasil, mas no Canadá, algumas vezes é difícil de imaginar que você pode escrever a política pública perfeita que irá trabalhar de forma igualmente efetiva em um país tão grande quanto o nosso, com diferença demográfica, com diferença de *background* cultural. Então, existem várias coisas... os canadenses são muito diferentes em várias formas de uma costa a outra, viver em uma província e viver em outra pode ser muito diferente, e você precisa ter a flexibilidade de construir políticas que reflitam estas diferenças, e é por isso que a descentralização na educação superior funciona muito bem no Canadá (ENTREVISTADO 1).

Finalmente, por estar seguro de que o modelo atual é o melhor para o sistema educacional canadense, o dirigente desabafa:

[...] algumas das pessoas no Canadá criticam nosso modo de abordar a educação no país, dizendo que não é centralmente organizada, que não é decidida por um governo federal, e que isso não pode ser bom. E eu raramente ouvi uma boa explicação sobre qual problema precisa ser resolvido em que a solução seja um poder mais centralizado. Então, eu freqüentemente digo... eu acho que essas pessoas já tem a solução e estão procurando por um problema (ENTREVISTADO 1).

b) Especialistas

Os especialistas apresentam uma opinião relativamente distinta em relação aos desafios e oportunidades de uma gestão descentralizada na educação superior. Enquanto alguns criticam a falta de unidade, outros acreditam que as províncias tendem a seguir umas as outras.

Para o Respondente 1, a experiência geral da educação superior tem mais semelhanças do que diferenças. Entretanto, a forma como as províncias tratam o setor varia, uma vez que há mais integração entre os setores de universidades e faculdades na Columbia Britânica do que em Ontário, por exemplo. De toda forma os governos estão se movendo na direção de uma maior integração. Segundo o especialista, as universidades em Ontário têm resistido a isso por um longo tempo.

O Respondente 2 considera que as províncias tendem a seguir mais ou menos o mesmo caminho, com exceção da província de Quebec, que é a que mais se diferencia das outras. Já para o Respondente 3, as Províncias acabam por copiar uma da outra, por isso, quando se faz alguma coisa diferente (como permitir universidades privadas, se fosse o caso) outra iria copiar. O especialista considera que o principal benefício de um sistema mais centralizado é a imagem externa, por exemplo, para prospecção de estudantes internacionais, pois pode transmitir mais legitimidade ao sistema.

Corroborando com as assertivas acima, o Respondente 5 acredita que as boas práticas são copias de uma província para outra, mas que isso não pode ser considerado uma unidade.

Todo mundo olha para outras jurisdições, para os sucessos e as melhores práticas, a fim de tentar implementar nos seus próprios sistemas, mas eu não vejo a unidade organizada nas decisões entre as províncias (RESPONDENTE 5).

Para o Respondente 4, o principal desafio da gestão descentralizada é fazer com que as províncias forneçam mais e melhor ensino em nível de graduação. A maior dificuldade se dá porque as universidades têm outras prioridades e o governo federal tem pouco controle sobre elas, uma vez que a gestão é totalmente provincial. A pressão por uma quantia maior de recursos é conduzida de forma mais eficaz em Ontário, uma vez que é o maior sistema, privilégio que províncias menores não gozam, conforme explica o Respondente 1.

Ontário tem a vantagem de ter um grande sistema para que as universidades possam coletivamente, através do Conselho de Universidades de Ontário (*Council of Ontario Universities*, COS), pressionar o governo. No entanto, elas ainda competem individualmente por recursos. Os governos de outras províncias, por serem menores, podem sofrer mais influência em suas universidades, algo que pode limitar parte de sua autonomia (RESPONDENTE 1).

No entanto, contradizendo a opinião acima, o Respondente 6 afirma que cada província parece ter uma política muito diferente para o financiamento da educação superior e que a política de Ontário é o pior. O especialista explica que se trata da província mais populosa do Canadá, mas oferece o menor financiamento per capita. Com isso, as

universidades em Ontário estão constantemente pressionadas com cortes no orçamento, congelamento nas contratações, e a necessidade de buscar contratos baratos com o corpo docente, como professores de tempo parcial.

O Respondente 5 também enxerga claros desafios. A ausência de união enfraquece as províncias e as universidades, em um ambiente que os custos são cada vez maiores, mas a capacidade de pagamento é limitada. Por esse motivo, existe a necessidade de se concentrar na preocupação da prestação de contas para assegurar que as universidades estão fornecendo o máximo de valor para o dinheiro gasto. Ele também percebe certa dificuldade em haver um maior envolvimento do setor privado na Educação Superior, algo que não é bem visto pelo colegiado, mas que seria relevante para angariar recursos que ajudariam as universidades e o sistema evoluírem conjuntamente.

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis conseguem enxergar pontos positivos e negativos na gestão descentralizada, entretanto, apontam dificuldades vividas pela comunidade discente que contrariam alguns avanços descritos pelo Entrevistado 1 em seu relato.

Como vantagem, o Respondente 8 afirma que as províncias podem ser mais sensíveis às necessidades mais específicas, por exemplo, províncias com populações rurais mais elevadas podem traçar um plano de ajuda e expansão em torno desse segmento. Nessa linha de raciocínio, uma abordagem federal poderia ser menos flexível. Outra vantagem é que as províncias também podem usar fundos para priorizar a educação de seus alunos, como é o caso de Quebec, que possui uma taxa acadêmica doméstica mais barata do que as demais.

Em relação aos desafios, alguns são apontados como críticos pelas lideranças estudantis. Segundo o Respondente 7, uma das dificuldades provenientes do financiamento provincial são as preferências dadas aos alunos na sua província de origem, o que limita a capacidade de muitos estudantes deixarem sua província natal para estudar em outras regiões, algo que desfavorece os estudantes das províncias menores. O Respondente 8 ainda destaca que há certa falta de clareza sobre os custos para estudantes que querem ir para uma escola em outra província. Além disso, os programas de empréstimos estudantis federais/provinciais também são um complicador, pois podem ser desvantajosos para os estudantes em algumas províncias. O líder estudantil também relata dificuldade na transferência de créditos de província para província. Outro desafio apontado pelo Respondente 7 é a diferença econômica

entre as províncias, que inevitavelmente gera uma certa “discriminação” em relação à assistência fornecida aos estudantes.

Além disso, pelo motivo da saúde econômica de diferentes províncias variar, algumas regiões conseguem ser mais generosas com ajuda financeira aos estudantes (RESPONDENTE 7).

Conta o Respondente 7 que cada província tem seus programas de empréstimos e assistência financeira administrados pela sua jurisdição, assim como regula também o programa de taxas acadêmicas. Pelo motivo das instituições serem organizações isomórficas, podem-se observar algumas ações comuns que os sistemas de educação superior fazem entre as províncias, mas o líder estudantil relata que a maioria das decisões provinciais não são adotadas pelas outras províncias, ilustrando a diferença entre elas.

A Nova Escócia tem um sistema de faculdades comunitárias robusto, onde, as maiorias dos lugares têm faculdades (*colleges*) individuais. A Columbia Britânica tem mais camadas de educação superior e uma maior mobilidade. Alberta tem um sistema de empréstimo estudantil mais completo em termos de necessidades não satisfeitas, mas tem menos bolsas de estudos do que Ontário (RESPONDENTE 7).

Por fim, o Respondente 8 entende que a unidade e centralização do sistema pode ser identificada em alguns programas de assistência de abrangência nacional, como o Programa de Empréstimo Estudantil do Canadá (*Canada Student Loans Program*, CSLP) e o Programa de Subsídios ao Estudante do Canadá (*Canada Student Grants Program*, CSGP), em que se observa um grau de coordenação nas áreas de política, mas em outras áreas e políticas isso não é observado.

5.1.5 Perspectivas e percepções nos investimentos para a educação superior canadense

Segundo dados do OCDE (2013, p. 185), o Canadá investe em educação superior em torno de 2,4% à 2,8% do PIB. A partir de então, buscou-se investigar junto aos dirigentes governamentais, aos especialistas em educação superior e as lideranças estudantis até que ponto seria necessário o aumento desse investimento, ou se a quantia investida pelo país é suficiente, considerando que os recursos sejam propriamente aplicados.

a) Governo

Acredito que quanto maior for à quantia destinada, melhor, mas reconheço que a quantia atual não está ruim (ENTREVISTADO 3).

A passagem acima reflete, em resumo, a opinião dos dirigentes governamentais em relação ao investimento do Canadá na educação superior. Eles sabem que existem alguns desafios a serem superados, acreditam que mais investimento seria bom, mas reconhecem que para os padrões mundiais, o Canadá ainda se destaca como um dos países que mais investe em educação.

Para o Entrevistado 4, o Canadá possui uma das melhores participações em Educação Superior nos países membros do OCDE, com o índice de pelo menos 70% da população possuindo um diploma de educação superior. O dirigente ainda enfatiza que o salário dos professores lidera a média de suas nações pares, além de possuírem um grande número de universidades nos rankings mundiais e nos rankings de pesquisa. O Entrevistado 2 também acredita que o Canadá tem um bom sistema, o que explica o motivo de muitas pessoas irem estudar no país, que possui altos padrões de qualidade. Ainda que o financiamento tenha decrescido nos últimos anos, conforme afirma o Entrevistado 4, ele lembra que o país está se recuperando de uma recessão, assim como o resto do mundo.

Na visão do Entrevistado 5, o Canadá gasta mais do que qualquer um em educação superior, pois possui um sistema caro, que conta com “*níveis escandinavos*” de financiamento público, aliado as taxas acadêmicas cobradas dos alunos. Para o dirigente, há uma tendência de se estar próximo de um limite do investimento possível, motivada pelos excelentes indicadores já conquistados.

Eu perguntei uma vez “-*Quem acha que há mais dinheiro no sistema hoje do que havia 50 anos atrás?*”, a maioria das pessoas levantou as mãos. Daí eu perguntei: “-*Quantas pessoas acham que tem mais dinheiro disponível depois da inflação?*” A maioria das mãos desceu as mãos. Daí eu perguntei: “-*Quantas pessoas acreditam que há mais dinheiro por estudante depois da inflação?*”, ninguém levantou a mão. Mas na verdade, aumentou em 40%! Eu disse “-*Caras, esta é a história!*”. E ninguém levantou as mãos, eles ficaram sem falas, foi um momento realmente muito quieto, tipo ... “-*Oh, é verdade isso?!*” (ENTREVISTADO 5).

O Entrevistado 2 também acredita que o volume de investimento está próximo de um limite, o que o deixa constantemente em risco, uma vez que a educação divide a mesma pasta com a saúde. O Canadá é um país com uma população em idade avançada crescendo demograficamente, e é mais fácil o governo optar por cortar o orçamento da educação ao

invés do orçamento dos cuidados da saúde. No entanto, o dirigente reforça que eventuais cortes seriam temerários, pois a educação superior é crítica para geração de mão de obra qualificada e empregos.

Insensatos são os países que não investem em Educação, particularmente porque precisam ter mais trabalhadores e eles precisam ser mais eficientes, e ser mais eficientes significa serem mais espertos com o que trabalham. E para fazer isso, eu penso que nós precisamos ser mais conscientes com o investimento em educação superior (ENTREVISTADO 2).

A solução para as inquietações acima se resumem em uma palavra, eficiência. O Entrevistado 4 acredita que a pergunta fundamental para o país é: a medida que você tenta aumentar o seu sistema para incluir mais pessoas e você não tem mais dinheiro para fazer isso, como você irá manter a qualidade?

Mesmo com o financiamento em um risco constante devido a pressões externas, o Entrevistado 2 defende que além do ensino, não se pode também esquecer a importância da pesquisa, que requer consideráveis investimentos. Pelo motivo de se estar em um crescimento contínuo da chamada “economia do conhecimento”, que tem a pesquisa como chave, esta variável também deve ser considerada na pasta de investimentos, sobretudo porque irá auxiliar o governo na produção de mais inovações que irão dirigir a economia do país. A necessidade de se atender de forma satisfatória tanto o ensino quanto a pesquisa torna o desafio da eficiência dos gastos públicos ainda maiores.

O Entrevistado 5 reconhece que o Canadá poderia gastar o dinheiro investido de uma forma melhor, pois não acredita que há uma perspectiva de aumentar esse montante de forma significativa em um futuro próximo. O dirigente analisa que um aumento poderia acontecer talvez no longo prazo, justificando que poucos países investem mais do que o Canadá em educação superior, o que já cria um limite natural para a quantia destinada.

O Entrevistado 1 abre uma nova discussão, dizendo que a análise do montante a ser investido é muito mais complexa do que parece, motivada principalmente pela estrutura descentralizada presente no país. Para que se chegue a um valor, é preciso ter objetivos e metas devidamente quantificados, e não é fácil traçar estes indicadores.

Você não pode olhar o Canadá e dizer quais são as metas para o Canadá na Educação Superior. Você deve dizer, “-Qual a meta de cada jurisdição para o sistema de educação superior?” e “-Como eles pretendem atingir estas metas?”. Então você talvez seja capaz de olhar para os recursos que eles estão colocando no sistema e fazer este tipo de julgamento (ENTREVISTADO 1).

Esta particularidade do modelo canadense faz com que muitos grupos e organizações, dentre elas a OCDE, tenham dificuldades ao tentar realizar uma análise macro do país, algo ilustrado pelo dirigente.

Por exemplo, a cada dois anos a OCDE escreve um relatório dos países membros e há dois anos o relatório na seção de educação superior para o Canadá teve alguns desvios, e nós tivemos uma longa conversa com eles a respeito de vários assuntos, como por exemplo, a transferência de créditos, pois eles queriam dizer que a transferência de créditos no Canadá precisa ser aperfeiçoada, mas quando conversamos com eles, eles não explicaram claramente qual a proposta e a recomendação, porque eles não sabiam explicar quando as pessoas estavam se mudando de lugar ou não. Então é um desafio unificar esses dados no Canadá (ENTREVISTADO 1).

Finalmente, mesmo com estas particularidades e conhecendo os reais desafios do país, o Entrevistado 5 considera que é interessante que não haja praticamente ninguém a frente do Canadá, que é um dos países que possui a educação mais bem financiada do mundo. Entretanto, o dirigente reflete que eles não aplicam os recursos da maneira ideal, que ainda não possuem um pensamento sistêmico e que não investem em soluções que os permitiriam serem mais eficientes, concluindo que seria mais produtivo se os recursos fossem aplicados de maneira mais apropriada: *“-Não acho que estamos indo mal, mas nós podemos ir melhor...”*.

b) Especialistas

Os especialistas apresentam opinião dividida. Alguns defendem o aumento da quantia de investimentos, já outros consideram a quantia suficiente. Entretanto, há um consenso de que os recursos poderiam ser investidos de forma mais eficiente.

O Respondente 1 aponta a contratação de recursos humanos como um fator chave para o aumento dos recursos. O especialista conta que as Universidades têm financiado o seu crescimento principalmente com professores de tempo parcial e não-titulares e isso criou uma estrutura de ensino/equipe técnico-administrativa de dois níveis, o que não é saudável para o ambiente acadêmico.

As Universidades necessitam de mais financiamento para que um corpo docente qualificado e em tempo integral seja contratado e atenda às demandas. A Qualidade exige isso (RESPONDENTE 1).

O mesmo é defendido pelo Respondente 6, que acredita que as universidades ainda carecem de uma atenção maior no que se refere ao repasse de recursos financeiros. Já, para o

Respondente 4, a quantia atual não é ruim e ele até considera que a pasta da educação superior poderia receber um pouco mais para trazer melhores resultados, todavia reconhece que existem outras necessidades sociais, o que leva a crer que é razoável para o ensino superior se contentar com o valor que ele recebe agora.

Para o Respondente 3, os recursos poderiam ser melhor aplicados. Ele ainda defende que não há necessidade de se aumentar o financiamento público, mas que deveriam ser traçados novos caminhos para incrementar os investimentos via iniciativa privada, ajudando a ampliar os recursos sem prejudicar os cofres públicos.

As empresas são muitas vezes as maiores beneficiárias de diplomados altamente treinados, então elas deveriam estar contribuindo mais, quer através de impostos ou doações, de preferência o primeiro (RESPONDENTE 3).

Para o Respondente 5, pelo motivo da educação dividir a pasta com outras áreas críticas, como por exemplo a saúde, não há mais o que fazer em termos de maximização do valor do dinheiro atualmente investido, pois ao fazer isso, não haveria fundos adicionais liberados para atender às necessidades presentes e/ou financiar novas iniciativas. Se não houver eficiência na aplicação dos recursos atuais, maiores quantidades poderão significar em desperdício.

Não devemos apenas derramar dinheiro novo no sistema (RESPONDENTE 5).

Em conclusão, o Respondente 2 afirma que a quantia é suficiente, e pode ser considerada até relativamente alta para os padrões dos membros da OCDE. O maior entrave não é aumentar ou diminuir os investimentos e sim que eles sejam gastos de forma mais apropriada. Logo, ele sugere que as agendas referentes à qualidade e principalmente à prestação de contas (que inclusive são princípios norteadores da HEQCO) sejam o melhor caminho a se percorrer.

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis reconhecem que o valor investido pelo governo canadense é suficiente, e demonstram sentir até um pouco de orgulho quando relacionam esse percentual com a média aplicada pelos demais membros da OCDE. No entanto, também acreditam que a eficiência nos gastos poderia representar um diferencial para os resultados do país.

O Respondente 8 informa esse papel de destaque do Canadá, como um país que aplica mais que a média da OCDE, e que não seria necessário uma quantia maior, desde que os recursos passem a ser devidamente aplicados. Ele ainda reforça o destaque que o sistema dá para os recursos humanos, tanto no Canadá como na província de Ontário:

Tendo como referência o contexto de Ontário e do Canadá, não há razão para pensar que deveria haver uma maior contribuição para o sistema. O mais significativo é que o pessoal administrativo e os professores canadenses são os mais bem pagos na OCDE, e isso gera custos significativos (RESPONDENTE 8).

Corroborando com a especialista em educação superior nomeada de Respondente 3, o Respondente 7 também defende que não haveria necessidade de se aumentar o financiamento público desde que se aumente o percentual do financiamento privado aplicado a educação superior. Se houvesse uma melhor proporcionalidade entre essas fontes de financiamento, o sistema poderia ser ainda mais bem servido.

O Respondente 8 segue uma linha parecida, quando descreve que a maioria das pesquisas realizadas no Canadá são feitas em universidades, o que concede ao Canadá uma das maiores taxas de pesquisas realizadas em universidades do mundo, que inevitavelmente gera diversos custos associados. Um aprofundamento da cooperação entre universidade-empresa poderia ajudar na redução desses dispêndios.

Finalmente, o Respondente 7 volta a enfatizar que o Canadá gasta com a educação superior uma proporção do PIB maior do que a maioria dos seus pares, logo, o problema não é a falta de recursos, e sim a forma de aplicação dos mesmos.

[...] a manutenção de nossa competitividade deve depender mais da forma de alocação de recursos, ao invés de simplesmente aumentar os gastos gerais (RESPONDENTE 7).

5.1.6 O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as percepções do Canadá em relação ao sistema universal

O caminho comumente buscado pelas nações é deixar de ser um sistema de elite, passando para um sistema de massa, para finalmente se tornar um "sistema universal" (CLARK *et al.*, 2009, p. 23).

Um dos maiores debates diz respeito à perda de qualidade aliada à ampliação do acesso e ao crescimento do sistema. Uma vez que o Canadá já percorreu este trajeto, buscou-se elucidar este assunto com os principais interessados na área, de forma a verificar se um

sistema de educação superior de massa (*mass higher-education*) pode influenciar na qualidade. Ademais, investigou-se junto aos participantes se eles consideram que a província de Ontário, bem como o Canadá, já havia alcançado o almejado “sistema universal”.

a) Governo

Os dirigentes governamentais apresentaram opiniões essencialmente distintas em relação a este tema. Enquanto alguns consideraram que não há impacto direto, outros já admitiram perceber uma perda da qualidade devido a uma inevitável mudança do sistema. Adicionalmente, alguns defenderam que só não haverá impacto negativo se os investimentos financeiros aumentarem de forma proporcional ao número de novos alunos no sistema.

Para o Entrevistado 1, aumentar o número de matrículas não irá efetivamente diminuir na qualidade, ele inclusive acha arriscado pensar dessa forma, pois pode comprometer na democratização do sistema. O dirigente sugere que o Canadá precisa trabalhar para encontrar uma forma de medir o aprendizado na educação superior em relação ao acesso, além de buscar perceber como as instituições estão influenciando a equalização e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes que estão nelas alocados. Essa seria a única forma de ter certeza se expandir os sistemas ou contraí-los os deixa melhores ou piores. De toda forma, ele apresenta uma visão pessoal crítica a respeito dos que consideram a expansão inimiga da qualidade.

[...] algumas pessoas, não todas, mas algumas, podem argumentar dizendo que se colocarmos muitas pessoas dentro do sistema, a qualidade, as experiências, irão diminuir, que os estudantes não irão se esforçar, não irão aprender. Nós escutamos essas coisas de mais, e eu acho que algumas dessas pessoas estão na verdade falando em códigos, e esses códigos significam: “-Eu não gosto de ensinar para esse tanto de pessoas.” “-Eu não gosto de ensinar para este tipo de pessoa.”. Então eu apresento muitas críticas para esta perspectiva [...]. (ENTREVISTADO 1).

Assumindo uma opinião mais diplomática, o Entrevistado 4 relaciona a necessidade de expansão junto dos investimentos. Ele acredita que se você quer colocar mais pessoas no sistema e as pessoas que você insere são as pessoas que tradicionalmente, por um motivo ou outro, estavam excluídas da educação superior, então são pessoas com desabilidades de aprendizado e que não possuem um aproveitamento acadêmico muito alto. Baseado nesta premissa será necessário oferecer mais suporte a estes estudantes. Outra variável também é o tamanho das turmas, que irá aumentar e com isso os alunos tendem a ter menos contato com os professores. Dessa forma há um número de situações que acontecem no sistema, todas ao

mesmo tempo, que influenciam na qualidade, daí a necessidade de investimento, algo também defendido pelo Entrevistado 3.

Pode influenciar na qualidade se houver um aumento do número de estudantes e não houver aumento no número de docentes e nem melhora na infra-estrutura (ENTREVISTADO 3).

Para o Entrevistado 4, a pergunta é “o que fazer”, porque as duas variáveis podem ser competidoras, acesso e qualidade, e é necessário pensar em soluções criativas, pois é preciso que o sistema seja mais universal e que permita mais acessos, uma vez que a educação superior se tornou um caminho cinequanon para se ter sucesso no mundo. Entretanto, mesmo com essa tendência pela busca ao terceiro grau, o dirigente defende que é preciso ampliar as opções para aqueles que não possuem nenhum interesse em buscar este tipo de formação.

Eu também acho que devemos fornecer outras escolhas se eles não quiserem. Nós precisamos fornecer outros caminhos para eles irem para o mercado de trabalho e outros caminhos para ter uma vida de sucesso. Nós não podemos dizer que apenas por que você não foi para a educação superior, você está fora e não terá nenhum futuro (ENTREVISTADO 4).

O Entrevistado 4 então conclui que o Canadá precisa garantir todas as pessoas no sistema, mas se auto indaga em como fazer isso com dinheiro limitado e de uma forma que não afete qualidade, respondendo a si mesmo logo em seguida “*Eu não sei. É nisso que nós estamos trabalhando! Mas eu acho que esta é a meta!*”

Ao contrário da percepção dos demais entrevistados, o Entrevistado 5 assegura de forma convicta que há sim influência na qualidade. Ele defende esse entendimento afirmando que uma expansão muda a experiência do alunado. Para justificar esta opinião, o dirigente explica que a busca pela educação superior sobre o ponto de vista do consumidor é que se trata de um bem material, ou seja, vale à pena ter se o outro não a possuir, para lhe dar vantagem no mercado de trabalho, pois o indivíduo que investe dinheiro depois quer fazer dinheiro. Para ilustrar, ele cita o exemplo da Noruega, que não cobra nenhuma taxa em todo seu sistema. O dirigente explica que o referido país é tão balanceado em termos de salários que praticamente não existe retorno privado, logo, se houver a cobrança de taxas, irá assustar as pessoas, mesmo elas tendo condições de pagá-las. Diferente da Noruega estão o Brasil e o Canadá, conforme ele relata.

É claro que em lugares como o Brasil e até o Canadá, você tem um retorno material. Então a questão é a seguinte: quando você torna um sistema universal, como você

manterá o “jogo privado”? E uma das saídas é fazer as pessoas buscarem por uma formação superior adicional, como MBAs, cursos profissionais, dentre outros (ENTREVISTADO 5).

Além do impacto sob o ponto de vista mercadológico, ele também defende que a experiência nas universidades muda, dizendo que as relações próximas que os alunos tinham com seus professores nas décadas de 60 e 70 não terão na maioria das universidades hoje. Como exemplo, ele cita o próprio Canadá, que entre os anos 2000 e 2010, aumentou em 30% o tamanho do sistema, algo que inicialmente gerou um inevitável impacto na experiência.

Mas é claro que ninguém estava esperando, [...] então acho que não preparamos nossos professores para ensinarem em turmas grandes, para ensinar para turmas em que os alunos eram menos significativamente preparados academicamente do que eles eram a 10, 20 anos atrás (ENTREVISTADO 5).

Uma vez que a tendência é o crescimento do sistema, o dirigente defende que os docentes devem ser preparados para as mudanças, algo já realizado no Reino Unido. Ele também demonstra que há duas maneiras de se expandir o sistema, investir no modelo público (mais oneroso), e no modelo privado (mais barato), usando o exemplo da América Latina. Entretanto, independente de qual modelo for o escolhido, é preciso se adequar as mudanças para mitigar ao máximo os impactos na qualidade.

Na América Latina, em uma grande parte da América Latina, para fazer isso de uma forma bem barata eles abrem as portas para as universidades privadas. Esta é a forma que Pinochet e os sucessivos governos no Chile fizeram! Então você privatiza o setor para alcançar isso. O Brasil é muito semelhante, a Argentina não, a Argentina é em sua maioria pública. Enfim, este é um dos caminhos encontrados ao redor do mundo. O Canadá escolheu colocar todos os estudantes em instituições públicas de alta classe, e este é o principal motivo da gente gastar tanto julgamento (ENTREVISTADO 5)!

Para o Entrevistado 2, só haverá perda na qualidade se os investimentos não acompanharem a expansão. O dirigente acredita que certamente aumentar o número de pessoas na universidade irá necessitar de um compromisso de investimento, pois se há uma mudança para um sistema de massa e não há uma alteração do nível de investimento, algo irá ceder, com grande predisposição para ser a variável qualidade. Contudo, este investimento não pode ser apenas no sistema, deve ser também no estudante individual que precisará de um suporte adicional, pois pode ter vindo de uma parcela tradicionalmente excluída da sociedade.

Por fim, o dirigente estabelece que a palavra de ordem para se expandir a um sistema de massa sem comprometer a qualidade deve ser planejamento, pois serão necessárias muitas

mudanças e adaptações que não podem ser realizadas no curto prazo, como adequação da infra-estrutura, maior número de PhDs, maiores e melhores planos de assistência estudantil, dentre outras variáveis. Se esta base for desenvolvida e acompanhar a expansão, os impactos negativos tendem a ser bem menores.

b) Especialistas

Em geral, os Especialistas em educação superior acreditam que a massificação do acesso pode sim influenciar na qualidade, a menos que haja investimentos para garantir que todas as mudanças necessárias para acompanhar a expansão sejam efetuadas da forma correta e em um prazo adequado.

No entanto, o Respondente 6 apresenta uma perspectiva diferente do que pode acabar por representar uma certa qualidade em um sistema de massa. De acordo com o especialista, os sistemas de elite fornecem um determinado tipo de qualidade, pois é mais restrito, ampliando a atenção para cada estudante. No caso de um sistema de massa, a qualidade pode ser observada sob outros aspectos:

[...] como neste tipo de sistema há uma quantidade enorme de alunos, todos podem aprender uns com os outros, de modo que a diversidade de origens, experiências e perspectivas podem enriquecer o ensino superior (neste sentido) mais do que em um formato elitista (RESPONDENTE 6).

Em defesa da linha de pensamento dos impactos negativos, o Respondente 1 acredita que há sim uma redução da qualidade, sobretudo devido a forma de contratação do corpo docente que impera neste modelo de educação. O especialista expõe que a qualidade declina sem professores em tempo integral, que podem conduzir pesquisas e desenvolver outras ações na universidade.

O corpo docente em tempo parcial acaba por gerar uma mão de obra precária e o impacto sobre a qualidade é negativo (RESPONDENTE 1).

O Respondente 2 reforça esta idéia, ao afirmar que em todos os casos observados, nunca há tanto dinheiro disponível para realizar, em curto prazo, todas as mudanças necessárias, que são várias.

Os Respondentes 3 e 5 acreditam que tudo depende dos investimentos e repasses que serão realizados pelo governo, e o prazo que acontecerá estas ações. Para o Respondente 5, o

elemento chave é a velocidade em que a massificação pode influenciar a qualidade e o tempo que leva para fazer as mudanças necessárias. Vale à pena observar que essas mudanças irão fatalmente demandar um investimento igualmente massivo, argumento defendido pelo Respondente 3.

Por último, o Respondente 4 apresenta que a qualidade estará presente ou não de acordo com o posicionamento de cada instituição, que devem se adequar para um novo momento.

Eu acho que é possível ter qualidade em um sistema de massa de ensino superior, desde que a meta de cada instituição não seja se tornar uma universidade de pesquisa de classe mundial. Se cada instituição tenta fazer isso, a maioria vai deixar de atingir seu objetivo (RESPONDENTE 4).

O especialista defende que é melhor para as instituições possuírem diferentes missões e objetivos, e cada uma tentar ser excelente no cumprimento da sua missão particular, o que para algumas poderia ser simplesmente oferecer um excelente ensino de graduação.

c) Lideranças Estudantis

Os líderes estudantis acreditam que a massificação da educação superior não irá necessariamente afetar a qualidade, desde que haja o planejamento necessário.

Para o Respondente 8, é possível ter um sistema de educação superior de massa com qualidade, informação complementada pelo Respondente 7, quando afirma que os efeitos na qualidade de um sistema de educação de massa, universal ou elite depende, em grande parte, que as métricas de qualidade sejam bem definidas e estejam sendo examinadas, considerando que cada nação pode trabalhar com indicadores diferentes..

O Respondente 7 ainda acrescenta que em termos da própria educação a ser fornecida, desde que os suportes apropriados estejam disponíveis para uma ampla gama de estudantes, não há nenhuma razão para esperar qualquer redução nas competências adquiridas pelos alunos.

A mesma filosofia acima é defendida pelo Respondente 8, e baseado nela, faz uma crítica direta a província de Ontário.

No entanto, a abordagem de Ontário tem sido fornecer financiamento incentivando o crescimento, mas que atende parcialmente este crescimento - o que significa menos recursos por aluno, apesar de marginalmente aumentar o financiamento total do sistema. Nesse sentido, a qualidade tem sofrido (RESPONDENTE 8).

Apresentando uma linha de raciocínio semelhante a do Entrevistado 5, a respeito da vantagem particular da educação superior para a vida de um indivíduo, que investe recursos financeiros na expectativa de obter uma diferenciação no mercado que o permita maximizar seus ganhos no futuro, o Respondente 7 sugere que a educação perde um pouco de sua vantagem em um sistema de massa bem como em um sistema universal.

Em termos dos efeitos da educação sobre a renda, movendo-se em direção a um sistema universal provavelmente vai reduzir a vantagem da educação, simplesmente devido a ampliar o número de graduados incluindo uma parcela maior da sociedade (RESPONDENTE 7)

Como uma conclusão de seus pensamentos e ao considerar todas as particularidades apresentadas, o Respondente 8 alerta que mesmo havendo mudanças no sistema e novos desafios a serem enfrentados, os indicadores acesso e qualidade não podem ser considerados mutuamente excludentes, sobretudo para uma nação que pretende progredir.

5.1.6.1 Canadá e a província de Ontário: panorama de um sistema universal

Um sistema universal é defendido teoricamente como um sistema que inclui mais de 50% da faixa etária pertinente matriculada na educação superior (TROW, 2006). Entretanto, para uma corrente de pensamento crítica aos indicadores meramente quantitativos, um sistema universal é um sistema que consegue absorver a todos que tenham o interesse e desejo de cursar o terceiro grau, desde que consigam chegar até a educação superior, independente das taxas estarem acima ou abaixo de 50%. Considerando estas particularidades, a presente secção buscou compreender junto aos participantes se o Canadá, bem como a província de Ontário, atingiram o nível de maturidade “sistema universal”, superando indicadores pré-definidos e também estando aberto para aqueles que vislumbram a educação superior no horizonte de suas vidas.

a) Governo

Os dirigentes governamentais se mostram otimistas em relação aos indicadores alcançados pelo Canadá, mas consideram que para ser verdadeiramente universal, o sistema ainda precisa ser mais inclusivo.

Para o Entrevistado 1, ao invés de questionar se o sistema alcançou o nível universal, a pergunta deve ser se o sistema é capaz de absorver todos aqueles que querem ir para a educação superior, pois isso os fará refletir se possuem prédios suficientes, professores disponíveis e se o sistema está realmente adaptado. E respondendo sua própria pergunta, ele acredita que no Canadá exista espaço na educação superior para qualquer um que desejar ir. Entretanto, se trata de uma situação muito mais complexa, pois alguns almejam acessar o terceiro grau, mas não conseguem chegar até ele, logo, é necessário ter uma visão voltada aos indivíduos que possuem uma vida difícil, que enfrentam barreiras raciais, sociais, em particular para os aborígenes. Ele considera então que ainda existem vários desafios para as instituições para receberem a todos.

A percepção do Entrevistado 1 também é referendada pelo Entrevistado 2, que considera que ainda existem certas barreiras para alguns estudantes, pois a educação superior ainda é baseada no princípio do mérito, ou seja, não é apenas preencher um formulário e ir, o indivíduo precisa ter uma certa nota para conseguir entrar, o que marginaliza algumas populações.

[...] os estudantes que vivem em locais onde a mãe trabalha durante todo o dia, ele precisa ficar em casa cuidando dos irmãos, a vida é mais apertada, eles não possuem computadores “chiques” e eles não tem tempo disponível para se dedicar aos deveres escolares... este estudante pode, as vezes, ser muito inteligente, mas ele talvez não tenha como atingir a pontuação que outra pessoa atingiria (ENTREVISTADO 2).

O dirigente reflete que ainda existem estudantes que são deixados para trás, então é preciso estar sempre em alerta, pois mesmo em um sistema universal, estudantes talentosos podem ser deixados para trás.

Embora o Entrevistado 2 não use a nomenclatura “sistema universal”, ele afirma que o Canadá atingiu um sistema excelente e muito saudável, mas isso não significa que não se deve ficar alerta com quem fica de fora. Já, para o Entrevistado 3, o sistema não é universal, mas já é maduro, afinal, o índice de alunos matriculados é muito alto. O dirigente afirma que se for considerado o indicador de número de alunos, pode-se considerar um sistema bem desenvolvido e robusto, mas que precisa ser ainda mais inclusivo.

O Entrevistado 5 se mostra mais direto em sua análise, confirmando que se for usada a definição de Trow (2006), o Canadá se tornou um sistema universal há muitos anos atrás.

Entre 70% e 80% de pessoas abaixo de 21 anos, 80% das pessoas já foram para algum tipo de educação superior. Pode ser uma faculdade, pode ser uma

universidade, pode ser uma academia de treinamento, mas sabe, nós estamos conversando atualmente em 85% a 90% dos estudantes terminarem o ensino médio antes dos 20 anos, e destes, 80% à 90% vão ter alguma experiência na educação superior (ENTREVISTADO 5).

O dirigente admite que possa haver evasão durante este percurso, algo trabalhado pelo governo atualmente, mas ainda assim reforça que os números são surpreendentes. Dentro deste percentual, ele classifica como mais difíceis de alcançar os últimos 15% a 20% do alunado, que era representado em sua maioria por pessoas que até então não alcançavam a educação superior.

E estes 15% a 20% foram difíceis! Eles foram muito difíceis de conseguir! Quanto mais próximo você chega do final, mais difícil é de colocar estas pessoas lá, é muito, muito caro, e ninguém quer gastar este tanto de dinheiro (ENTREVISTADO 5).

Para se alcançar os últimos 15% a 20%, não bastava apenas “abrir as portas” das universidades e deixar todos entrarem, era necessário repensar as instituições e também conversar com a sociedade, opinião que também é defendida pelo Entrevistado 1, que considera não fazer sentido você ter uma quantia significativa de pessoas indo para a educação superior, para evadirem, ou serem reprovadas, ou terem uma vida difícil lá. Ele explica os maiores desafios para se atingir este grupo.

Talvez eu não esteja sendo muito claro, mas será que conseguimos encontrar o lugar certo para cada pessoa? A instituição certa? O curso certo? Se vai ser na universidade, na faculdade (*college*), se receberá bolsas, financiamentos? Isso é fundamental para uma pessoa falhar ou ter sucesso (ENTREVISTADO 1)

As opiniões dos Entrevistados 1 e 5 também são evidenciadas pelo Entrevistado 4, que classifica como um facilitador o fato do Canadá trabalhar com dois sistemas, o sistema das faculdades (*Colleges*) e o sistema das universidades, que trabalham juntos mas são dois sistemas diferentes. O sistema de faculdades tende a ser mais profissional e técnico, já o sistema das universidades tende a ser mais acadêmico, com o primeiro sendo mais inclusivo. Dessa forma, o dirigente considera que o Canadá provavelmente atingiu um sistema universal, uma vez que possui disponível infra-estrutura, bons programas, assistência financeira ao estudante, transferência de crédito, transferência de faculdades para universidades, dentre outras variáveis que conseguem atender os indicadores para se alcançar esse nível. Contudo, o dirigente chama a atenção para um fator ainda mais importante do que apenas preparar o sistema da educação superior para atender e receber mais alunos, que é a organização da educação básica.

Então, eu penso que o acesso não se inicia no momento da entrada, sabe, quando você começa a faculdade ou a universidade. O acesso inicia de trás, no ensino médio, no ensino fundamental, quando as pessoas começaram a tomar as decisões de para onde elas vão, o que elas irão fazer e como elas irão fazer, e devem receber o suporte para isso, e a informação para isso (ENTREVISTADO 4).

Então a busca para um sistema universal é algo contínuo, que começa desde a base, e é com esta meta que o governo trabalha. O Entrevistado 1 também reforça a importância dessa meta, pois acredita que ainda existam dificuldades para encaminhar os alunos para o tipo certo de educação superior, o tipo certo de instituição, algo que ele terá sucesso. A eficiência nesse processo garante o sistema universal, e mesmo quando esse nível é atingido, continuará em um processo de melhoramento contínuo, conforme defende o Entrevistado 2.

Nenhum sistema vai chegar ao ponto em que digam “-Ok, não precisamos fazer mais nada...”. A educação esta envolvida na sociedade e nós precisamos nos desafiar sempre para sermos melhores (ENTREVISTADO 2).

Finalmente, mesmo com desafios aparentes, o Entrevistado 1 admite que o Canadá possui um bom sistema, com altas taxas de acesso, resultados representativos no OCDE, no relatório PISA, dentre vários outros indicadores que o credenciam a uma das melhores educações superiores do mundo.

b) Especialistas

Os especialistas apresentam opiniões divididas e um embate teórico/filosófico a respeito do tema, com uma leve maioria não considerando o sistema de Ontário e do Canadá como universal. A questão que levanta mais discussão se diz respeito ao acesso para o sistema, que de acordo com alguns é inclusivo e para outros não.

Para o Respondente 3, a análise deve se pautar em torno da disponibilidade de acesso para aqueles que chegam a educação superior, ou seja, há não exclusão de alunos por falta de vagas ou estrutura adequada, e nesse ponto, o Canadá consegue ter um bom desempenho.

Sim, o sistema é universal. Eu acredito que todo mundo com a capacidade de se beneficiar da educação superior já tem acesso adequado (RESPONDENTE 3).

O Respondente 2, por sua vez, apresenta uma opinião ambígua, considerando como “sim” e “não” o fato do sistema ter alcançado o patamar de universal. Ele analisa que embora

muitos estudantes já tenham o acesso adequado, o que garante os indicadores teóricos para um sistema universal, outros que ainda não têm acesso à educação superior deveriam ter. Além disso, o sistema deveria ser mais efetivo, uma vez que alguns que vão para a faculdade (*college*) deveriam ir para a universidade e vice-versa, falta então este direcionamento para que o sistema seja filosoficamente universal. O Respondente 5 analisa apenas sobre o ponto de vista filosófico, o que o faz caracterizar o sistema como não sendo universal.

Não é universal. Um sistema universal seria acessível para mais pessoas, oferecendo uma educação com foco e flexibilidade para a evolução das necessidades dos alunos e dos empregadores. Nós não estamos lá ainda (RESPONDENTE 5).

Compartilhando de uma percepção filosoficamente semelhante, o Respondente 6 também não considera o sistema como sendo universal, pois acredita que em um sistema universal a única barreira de entrada seria o desejo de participar da educação superior, e muitos que almejam este objetivo ainda não conseguem realizá-lo.

Embora o Respondente 1 não manifeste de forma clara seu entendimento a respeito da classificação do sistema, ele defende que se trata de um sistema público no qual a educação e ensino superior são de alta prioridade. Ele também reforça que uma graduação é percebida como essencial para o mercado de trabalho, mesmo que isso já não seja tão verdadeiro à luz da incerteza econômica. Ou seja, independente da classificação do sistema, a educação superior tem perdido parte de seu prestígio junto ao mercado, situação que precisa ser revertida. Esta opinião também é partilhada pelo Respondente 4, que percebe que muitos jovens acabam por ter formações acadêmicas de nível superior relativamente irrelevantes, e que isso precisa ser revertido.

Muitos desses graduados estão deixando de desenvolver o seu potencial, que consistiria, pelo menos, em obter um diploma de bacharelado em um campo aplicado e relevante de estudo. Até que mais estudantes alcancem estes resultados e este nível de escolaridade, eu não descreveria o nosso sistema como tendo alcançado o estágio de educação superior universal (RESPONDENTE 4).

Por outro lado, o mesmo especialista reconhece que em termos de números absolutos de pessoas obtendo acesso ao nível superior, sobretudo se for considerado a definição de Trow (2006), a província de Ontário bem como o Canadá tem um dos índices mais altos do mundo e, portanto, se encaixam na definição teórica de um sistema universal.

c) Lideranças Estudantis

Os líderes estudantis basearam suas percepções sob o ponto de vista filosófico, o que os fizeram classificar o sistema como não sendo universal.

Para o Responde 7, analisando especificamente Ontário, ele acredita que a província ainda não atingiu um nível verdadeiramente universal do ensino superior, pois percebe que há lacunas na concessão de empréstimo e financiamento que impedem que alguns alunos tenham acesso a eles. O líder estudantil relata que dependendo do caminho desde a educação básica até a educação superior, da vida pessoal e grau de apoio da família, além do histórico de trabalho e renda per-capita, um estudante pode ou não ser contemplado. O Respondente 8 complementa esse raciocínio quando apresenta que houve uma relativa diminuição dos grupos sub-representados no sistema, mesmo com a ampliação do mesmo.

Ao longo do crescimento recente, em Ontário, a participação de estudantes de baixa renda, os alunos com deficiência, estudantes indígenas, dentre outros, acabou por diminuir (RESPONDENTE 8).

Refletindo agora a nível nacional, o Respondente 8 considera que o Canadá não será um sistema universal até que haja taxas de participação iguais, ou pelo menos uma boa evidência do motivo disso não poder ser alcançado, entre as populações sub-representadas. A ausência desses grupos também é lembrada pelo Respondente 7, considerando esta uma grande lacuna para se considerar um sistema filosoficamente universal.

Adicionalmente, estudantes não tradicionais, tais como alunos adultos que retornam à educação, estudantes com deficiência e problemas de saúde mental, dentre outros, não têm o apoio que poderia por fim fechar as lacunas no atendimento da educação superior (RESPONDENTE 7).

Para concluir, o Respondente 8 apresenta uma perspectiva singular. Segundo o líder estudantil, o Canadá e a província de Ontário alcançaram o que pode ser um ponto de saturação, em termos de população em geral. No intuito de esclarecer, ele explica que o crescimento populacional tem sido menor do que a participação relativa em, pelo menos, a juventude demográfica e logo vai chegar a um ponto em que a maioria dos participantes estará representativa se comparada a população geral, o que garante um sistema universal em termos numéricos, mas não em sua essência.

5.2 CHINA

Com leve semelhança a estrutura educacional canadense, a China também possui a gestão da maioria de suas instituições de ensino de forma descentralizada, sendo de responsabilidade dos governos provinciais. Entretanto, diferente do Canadá, a China possui o Governo Central, que dá direcionamento aos governos provinciais de qual devem ser as estratégias seguidas para o respectivo nível de educação.

Dessa forma, o Ministério da Educação (*Ministry of Education*, MoE), define a estratégia e os governos provinciais atuam de forma particular para se cumprir as respectivas ações previamente demandadas.

O financiamento da educação superior é subsidiado pelos governos provinciais, pelo governo central (principalmente verbas para pesquisa e para as universidades centrais) e pelos próprios estudantes (também mediante a cobrança de *tuition fees*, ou taxas acadêmicas, que equivalem em torno de 1/3 do custo previsto para o processo formativo de um estudante). Adicionalmente, a estrutura de educação superior na China conta também com instituições privadas, responsáveis por em torno de 20% das matrículas totais.

Ao alcançar a educação superior, o aluno possui quatro opções de instituições: Universidades centrais públicas (requerem 3 a 4 anos de estudo; normalmente são as de maior qualidade, recebem financiamento via governo central e via cobrança das taxas acadêmicas junto aos alunos), Universidades provinciais/locais públicas (são as que detêm o maior número de vagas, requerem 3 à 4 anos de estudo; são de responsabilidade de cada jurisdição, recebem a maior parte do financiamento via governo provincial, também cobram taxas acadêmicas dos alunos), Faculdades, ou *Colleges* públicos (requerem 2 a 4 anos de estudo; também recebem financiamento das províncias e cobram taxas acadêmicas dos alunos), Universidades privadas (requerem 3 à 4 anos de estudo; o funcionamento se dá mediante a cobrança de mensalidades dos alunos participantes).

Assim sendo, as próximas seções apresentam temas que norteiam toda estrutura educacional chinesa, uma vez que se envolveu entre os participantes representantes do Ministério da Educação (MoE) chinês, além de estudiosos em educação superior de várias jurisdições da China, bem como pesquisadores que atuam em universidades estrangeiras, mas que também possuem a China como objeto de pesquisa. O intuito é fortalecer a análise quantitativa e buscar alternativas para o governo brasileiro com base nos reflexos observados.

5.2.1 Expansão da Educação Superior *versus* Crescimento Econômico

Nas últimas décadas, o mundo observou o grande crescimento econômico chinês. Ao mesmo tempo, a partir 1999, o crescimento da educação superior chinesa foi tão grande ao ponto de transformá-la no maior sistema educacional do mundo (com 33 milhões de alunos matriculados em todos os tipos de educação superior, no ano de 2012).

A partir de então, buscou-se compreender junto aos dirigentes governamentais, especialistas em educação superior e lideranças estudantis, a percepção sob o ponto de vista desta relação, investigando se foi à expansão da educação superior que ajudou no crescimento econômico da China ou, por outro lado, se foi o crescimento econômico que ajudou na expansão da educação superior, com o objetivo de compreender a influência de cada uma dessas forças para o país.

a) Governo

De um modo geral, os dirigentes governamentais acreditam que a influência exercida pela educação superior auxiliou mais no desenvolvimento econômico do que a situação inversa, embora reconheçam também a importância do papel desempenhado pela economia para os avanços da educação superior chinesa.

O Entrevistado 7 conta que entre 1998 e 1999, alguns economistas sugeriram ao governo chinês investir mais em educação superior, pois seria muito útil para o crescimento da economia. Ao receber essas orientações, a China percebeu que a educação superior teria um papel crucial para o desempenho econômico, por que o país passaria a contar com mais pessoas capacitadas para trabalharem no mercado de trabalho, o que poderia aquecer a economia. Então, a partir disso, as políticas foram adotadas para expandir o sistema de educação superior. O Entrevistado 6 complementa este relato, dizendo que a educação superior foi expandida para fornecer mais capital intelectual talentoso, de alta qualidade, para verdadeiramente fornecer uma melhor mão de obra para economia. O dirigente confirma que a expansão da educação superior foi promotora do crescimento econômico chinês.

O Entrevistado 8 também segue a mesma linha de raciocínio quando analisa esta relação.

O motivo da expansão da educação superior foi para estimular o crescimento econômico. O nosso governo pensou que a educação superior poderia ser útil para auxiliar no crescimento econômico, e de fato auxiliou (ENTREVISTADO 8)!

O dirigente ainda complementa, reforçando que esta necessidade fez com que tanto as pessoas da China quanto o governo chinês investisse muito dinheiro na educação superior. Ele faz uma reflexão e admite que a expansão da educação superior teve um efeito positivo, pois trouxe para mais pessoas a oportunidade de receberem o terceiro grau. Mesmo havendo críticas em relação ao tipo de educação que era fornecida, o dirigente defende que independente da qualidade da educação superior que foi expandida, pelo menos aqueles que a receberam obtiveram mais conhecimentos e habilidades.

O Entrevistado 8 também ratifica a percepção defendida pelos entrevistados 6 e 7, quando sugere que pelo motivo da China ter crescido economicamente, o mercado demandou mais pessoas capacitadas, buscando mais inovação e melhor força de trabalho. Por este motivo, foi necessário investir mais em educação superior para gerar conhecimentos que tenham um impacto positivo no mercado e no trabalho.

De toda forma, o dirigente não elimina por completo o papel que o brilhante desempenho econômico teve para impulsionar a educação superior, reconhecendo a existência de uma “mão-dupla” para o alcance de alguns resultados.

Ambas a economia e a educação superior são importantes e estão relacionadas. Elas possuem esta relação, uma ajuda a outra. A economia ajuda na expansão da educação superior e a expansão da educação superior ajuda na economia (ENTREVISTADO 8).

Tal percepção também é amparada pelo Entrevistado 6, que mesmo reconhecendo o papel preponderante da educação para o crescimento econômico, reconhece que para alguns fatores, como por exemplo o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, houve uma via de mão-dupla nessa relação. Ele expõe que inicialmente ambos estavam estagnados, e depois foi possível ver maiores desenvolvimentos nas duas áreas.

b) Especialistas

Para os especialistas em educação superior, economia e expansão do sistema estão inter-relacionados, pois cada um apresenta uma característica que depende essencialmente do outro para supri-la. Politicamente, houve um maior incentivo do governo para a ampliação do sistema educacional como um gatilho para o crescimento econômico, entretanto, a ascensão

da economia fomentou ainda mais o sistema, fazendo com que ele atingisse os surpreendentes números atuais.

O Respondente 10 relata a decisão do governo Chinês em relação ao incentivo para a educação superior.

Como tem sido comumente entendido, a força motriz por trás da rápida expansão das matrículas no final da década de 90 se dá devido a uma preocupação para com a economia em resposta à estagnação econômica após a crise econômica asiática, em 1997. Era esperado que o aumento das matrículas, juntamente com a cobrança de taxas acadêmicas, iria estimular o crescimento econômico para não só resolver a crise financeira das universidades, mas também impulsionar indiretamente o mercado consumidor, estimulando assim a economia doméstica (RESPONDENTE 10).

Para o Respondente 12, os dois pontos são representativos. Ele acredita que a Expansão da educação superior levou a enormes investimentos em novos campi, contratação de corpo docente, dentre outros, o que estimulou o consumo e emprego. Além disso, a expansão da educação foi estimulada pelos próprios cidadãos chineses, que tem a educação como um dos bens mais preciosos que um indivíduo pode alcançar, com isso, à medida que se abriam mais vagas, mais vagas eram preenchidas. Isso acontecia, pois os pais estavam muito ansiosos para que seus filhos ingressassem na educação superior e passaram a usar suas economias para arcar com as taxas das universidades, alimentando ainda mais o sistema.

Os Respondentes 14 e 16 também compartilham desses pensamentos, sinalizando que essa relação é uma questão fundamental na educação superior, que se apoiaram em prol do crescimento mútuo.

O Respondente 11 defende a linha de pensamento que houve uma busca por mão de obra qualificada, motivo que fez a China abrir seus olhos para educação superior. Para o especialista o grande crescimento econômico chinês demanda trabalhadores muito mais capacitados para serem envolvidos no mercado de trabalho, e faz com que os governos tenham muito mais apoio financeiro para expandir a educação superior. Contudo, ele sugere que as universidades ainda não estão conseguindo atender o governo e o mercado dentro de suas necessidades, razões que remetem a um maior aprofundamento do papel do sistema.

Juntamente com a massificação da educação superior, as instituições de educação superior tentam dar muito mais apoio para o desenvolvimento social e econômico, no entanto, a maioria delas ainda não encontrou as melhores abordagens para atender as exigências do governo (RESPONDENTE 11).

O Respondente 13 também sustenta a crença de que o crescimento econômico influenciou no desenvolvimento da educação superior pelo motivo de aumentar a demanda por trabalhadores qualificados, o que gerou inevitáveis investimentos nesse nível de capacitação, no entanto, admite que depois de qualificados, os novos trabalhadores acabam por estimular os resultados econômicos do país.

Sim. Eu acredito que há impactos bi-direcionais entre o setor da educação superior e o setor econômico. E, obviamente que na China, a expansão da educação superior tem melhorado a qualidade e quantidade de força de trabalho e, assim, estimularam o crescimento econômico (RESPONDENTE 13).

Ao contrário do relatado acima, o Respondente 9 considera esta uma pergunta clássica e apresenta uma visão diferente dos especialistas que consideram que a necessidade por força de trabalho impulsionou a educação superior. Baseado em estudos empíricos, ele conta que enquanto muitos acreditam que a expansão da educação superior deve ajudar a melhorar a força de trabalho, que por sua vez ajuda o crescimento econômico, alguns estudos empíricos mostram nenhuma ou fracas correlações entre a expansão do ensino superior e do crescimento econômico (por exemplo, na América Latina e África). Ele acredita que não existe uma resposta definitiva para esta questão, mas pessoalmente sugere que é o crescimento econômico que empurra para cima a demanda social por educação superior, em primeiro lugar, mas, a longo prazo, um novo e sustentável desenvolvimento da economia da China vai se beneficiar da melhoria da qualidade da força de trabalho do país.

No intuito de encontrar um meio termo nessa relação, o Respondente 15 reflete sob o importante papel exercido por cada uma destas forças.

Eu acredito que ambos os sentidos se ajudam. De um lado, o crescimento econômico ajudou a expansão do ensino superior em termos de impostos, possibilidade financeira e do emprego. Por outro lado, as IES fornecem recursos humanos que são elemento vital para promover o crescimento econômico (RESPONDENTE 15).

Por fim, o Respondente 10 endossa esta opinião, ao afirmar que a expansão da educação superior e do crescimento econômico estão inter-relacionados e se apóiam um no outro, mas que enfrentam certos desafios. O especialista considera que a principal contribuição da expansão da educação superior foi o fornecimento de uma abundante força de trabalho para o mercado de trabalho. No entanto, este ponto ainda enfrenta um desafio, que é a qualidade da educação fornecida. Ele recomenda que para melhorar a qualidade do ensino

nas universidades será necessário mais investimento público e privado, que por sua vez depende da situação econômica do país.

c) Liderança Estudantil

Para a liderança estudantil, o papel desempenhado pela educação superior foi crucial para o surpreendente performance econômica da China.

O Respondente 17 demonstra a importância da variável educação para o sucesso de um país, algo inclusive presente em um ditado chinês.

É claro que a expansão da educação superior ajuda no crescimento econômico. É como diz o ditado: "*O desenvolvimento de um país deve ser por meio da ciência e da educação*". O principal papel da educação é cultivar talentos para servir a sociedade (RESPONDENTE 17).

O líder estudantil defende que a expansão da educação superior ajudou no crescimento econômico por ter como principal objetivo promover e ajudar as pessoas a se tornarem melhores e mais capacitadas. Então, a pessoa talentosa passa a se dedicar ao desenvolvimento social e ajuda na construção da economia no país. O respondente ainda apresenta uma perspectiva diferente quando analisa a relação inversa, economia influenciando a educação. Ele acredita que esta influência pode atrapalhar os objetivos da educação, que devem ser maiores do que simplesmente servir a economia.

Não podemos dizer que no contrário aconteceria a mesma coisa. A economia aquecida fornece dispositivos avançados de educação e tecnologia. No entanto, com a educação voltada apenas a responder as necessidades econômicas do país, ela pode desviar-se da intenção original (RESPONDENTE 17).

Para o Respondente 17, à medida que a economia vai se desenvolvendo, novas ciências e tecnologias crescem rapidamente, mas a educação se afasta de sua finalidade essencial, que é ajudar as pessoas a se tornarem melhores.

O líder estudantil conclui que, com certeza, o crescimento econômico tem uma influência na educação, mas esta longe do efeito que a educação tem em relação ao crescimento econômico, demonstrando uma visão levemente diferente dos dirigentes governamentais e dos especialistas.

5.2.2 Efetividade dos recursos públicos via Projetos 211 e 985

Tal como explanado em seções anteriores, a China possui dois projetos que visam potencializar um seleto grupo de universidades, com o intuito de torná-las universidades de classe mundial: Projeto 211, que conta com a participação de 118 universidades e Projeto 985, que conta com a participação de 39 universidades, que recebem uma quantia de investimento ainda mais significativa do que a destinada no projeto 211.

Com o intuito de investigar a efetividade destas ações, buscou-se compreender inicialmente se os recursos provenientes destes projetos atendem integralmente as necessidades das universidades participantes.

Por se tratar de uma considerável quantia de investimentos, averiguou-se também a percepção dos participantes em relação a uma divisão mais justa desse montante, incluindo as universidades provinciais e locais, uma vez que absorvem 95,3% de todas as matrículas.

a) Governo

No geral, os dirigentes governamentais admitiram que o intuito do financiamento proveniente destes projetos é, em sua maioria, para melhorar no desenvolvimento de pesquisas. Embora já possa se perceber uma melhora considerável nas universidades participantes, a quantia de investimento sempre poderia ser maior. Ademais, nota-se um descontentamento com essa alocação de fundos que poderia privilegiar mais universidades, ao invés de ser um seleto grupo apenas.

Para o Entrevistado 8, o principal foco destes projetos é a pesquisa e a inovação, uma vez que a intenção do governo foi ajudar as universidades destes projetos se tornarem universidades de classe mundial. Entretanto, as quantias não são suficientes a todas as universidades, que precisam de muitos investimentos. O dirigente governamental ainda apresenta uma posição mais crítica em relação à limitação de instituições participantes para o repasse dos recursos, que são notáveis.

Em minha opinião, os fundos não atendem as necessidades das universidades, porque a alocação de fundos não é balanceada e científica. Várias universidades famosas receberam uma quantia excessiva de dinheiro enquanto que outras universidades menos conhecidas receberam uma quantia insuficiente (ENTREVISTADO 8).

De acordo com o Entrevistado 7, as metas que as universidades participantes do projeto recebem são incompatíveis com a quantia de financiamento recebida, mesmo sendo uma quantia vultosa. O dirigente explica que as universidades possuem diferentes metas, e em ambos os projetos 211 e 985 as universidades tentam se tornar universidades de nível mundial, o que carece de muito investimento. Uma vez que as metas são tão arrojadas, o dinheiro nem sempre é suficiente.

O dirigente ainda explica que o governo precisa analisar cuidadosamente quais são as metas, para destinar a quantia necessária para cada universidade. Dentre todas as metas especificadas, ele conta que a principal é fornecer uma boa base que auxilie na realização de pesquisas, em todas as universidades participantes. Os projetos devem então auxiliar as universidades nesse sentido.

O Entrevistado 6 acredita que os projetos tem cumprido um importante papel, quando relata o desenvolvimento observado nas universidades participantes, mas confessa se tratar de metas muito audaciosas, e que não serão fáceis de alcançar.

Então, nós podemos observar os benefícios destes dois projetos de maneira geral e nós podemos observar as melhoras individualmente em cada universidade, que atingiram um nível esperado de desenvolvimento, mas ainda há um longo caminho a percorrer, pois nós queremos ter várias universidades de nível mundial na China e nós ainda não temos, e sabemos disso (ENTREVISTADO 6).

Finalmente, o dirigente reforça o importante papel da educação atualmente e confirma que a China irá buscar, de todas as maneiras, ser uma das principais referências no mundo em relação a esse nível de educação.

b) Especialistas

De acordo com a maior parte dos especialistas, a quantia de financiamento público destinada pelo governo para as universidades por meio dos projetos 211 e 985 é muito boa, mas ainda assim é incapaz de atender integralmente as necessidades das universidades participantes. Em alguns casos foi apontada a necessidade de se obter mais financiamento, em outros, a inevitabilidade das instituições aplicarem de forma mais eficiente os recursos, que são abundantes.

De acordo com a percepção do Respondente 11, a quantia de investimento destinada pelo governo para as universidades participantes consegue atender as necessidades das mesmas. Ele acredita que para a maioria das instituições (Projeto 211 beneficia mais de cem

universidades e o Projeto 985 beneficia 39 universidades, que também estão na lista do Projeto 211), os financiamentos concedidos pelos governos faz com que elas tenham dinheiro suficiente para melhorar o seu nível de pesquisa e competir com seus pares ocidentais.

Essa opinião também é compartilhada pelo Respondente 16, que ressalta que os projetos 211/985 não são apenas sobre o financiamento puro e simples, e sim sobre desenvolver e impulsionar as IES chinesas. Embora o especialista considere difícil dizer se o financiamento atende ou não a necessidade das universidades participantes dos projetos 211/985, ele acredita que o financiamento contribui com o desenvolvimento dessas universidades.

Ao contrário dos respondentes acima, o Respondente 13 considera que os recursos obtidos não conseguem atender às necessidades das universidades participantes, pelo motivo delas necessitarem diversificar as fontes de financiamentos para conseguirem cumprir suas metas. O mesmo é defendido pelo Respondente 15, que relata que as universidades possuem muitas áreas que carecem de investimento.

Eu acredito que os fundos são significativos, mas não satisfazem plenamente as necessidades de instituições participantes. Os fundos são utilizados em três grandes áreas: infra-estrutura, programas acadêmicos, benefícios e compensação de pessoal (RESPONDENTE 15).

Corroborando com as opiniões acima, o Respondente 15 afirma que o financiamento proveniente dos projetos 211 e 985 é apenas uma parte (pequena) dos principais gastos das universidades. O especialista admite que esta verba ajuda as instituições, mas considera que não consegue satisfazer plenamente as necessidades das universidades participantes.

Para o Respondente 10, as quantias são relevantes, mas não foram destinadas baseadas nas necessidades das universidades, o que pode ser um entrave. O especialista considera ambos os projetos como iniciativas nacionais para atender as necessidades de desenvolvimento. Para ele, a lógica por trás dos projetos é que o governo espera concentrar o investimento público em um pequeno número de universidades de destaque que fornecerão conhecimentos e recursos humanos para as necessidades de desenvolvimento econômico do país. Entretanto, para efetuar o repasse, o governo não considera o que as instituições participantes efetivamente precisam e sim destinam um valor padrão. Por outro lado, ele admite que as universidades chinesas tenham dificuldades de demonstrar suas reais necessidades, criando um problema crônico de comunicação entre instituições e governo.

É muito importante saber quais são as necessidades das universidades participantes. Isso pode ser um problema na educação superior chinesa, uma vez que as IES não são muito claras da forma que elas precisariam ser (RESPONDENTE 10).

Este desvio em relação ao repasse e as reais necessidades das instituições acabam por criar alguns problemas, desde a falta de recursos até a má aplicação pelo motivo de se receber recursos em abundância, conforme explica o Respondente 12.

Há sempre mais necessidades, mas o financiamento foi substancial, especialmente para 985 e há uma preocupação de que alguns podem ter sido desperdiçados em provisões de equipamentos e prédios que não eram necessários (RESPONDENTE 12).

Finalmente, o Respondente 9 entende como muito bons os investimentos, lembrando que são montantes que complementam o que já seria recebido pelas mesmas instituições e acredita se tratar de uma situação de eficiência dos gastos, algo que precisa ser aprimorado pelas universidades chinesas, que durante muitos anos enfrentaram certa escassez de recursos e agora precisam administrar grandes quantias.

[...] a julgar pelo desempenho das universidades participantes dos Projeto 211 e 985, parece que elas não são realmente eficientes em termos de utilização desses financiamentos fornecidos para os sistemas universitários de elite (RESPONDENTE 9).

c) Liderança Estudantil

Para o Respondente 17, a quantia de financiamento público destinada pelo governo para as universidades por meio dos projetos 211 e 985 não é suficiente para atender as reais necessidades das instituições, sobretudo se fizer uma relação da quantia investida em função do PIB chinês.

Não, eu não concordo. A proporção recursos que entram na educação por meio destes projetos não é tão representativa em relação ao PIB (RESPONDENTE 17).

Desconsiderando o percentual do PIB e considerando apenas o montante repassado, a liderança estudantil ainda avalia a quantidade de fundos como deficiente para atender as necessidades das universidades, que são várias e transcendem apenas o desenvolvimento de pesquisas. Além desta área específica, as universidades também possuem diversas demandas de infra-estrutura, pessoal, assistências aos estudantes, dentre várias outras questões, que

deveriam ser igualmente consideradas, pois impactam diretamente no acesso e na qualidade da educação fornecida.

5.2.2.1 Projetos 211 e 985 como ferramentas para democratização da educação superior chinesa

De acordo com Zha (2011b, p. 41), “as instituições provinciais e locais absorvem 95,3% de todas as matrículas, e, por este motivo, possuem a tarefa de transmitir a maior parte do conhecimento e das habilidades geradas pelo sistema de educação superior”. Tendo como referência esta premissa, buscou-se compreender junto aos participantes se o repasse de verba dos projetos 211 e 985 poderiam ser divididos para um maior número de universidades, de forma a ampliar o contingente de estudantes impactados por este investimento. Ademais, foi verificado se uma mudança dessa natureza poderia trazer impactos positivos na democratização do sistema ou se desqualificaria as reais propostas dos projetos.

a) Governo

Os dirigentes governamentais apresentaram opiniões distintas em relação ao papel que poderia ser desempenhado pelos projetos 211 e 985 em prol da democratização do sistema chinês. Enquanto alguns dirigentes consideram que o foco deve ser mesmo investir em um seleto grupo de universidades, sobretudo para o desenvolvimento da pesquisa, outro dirigente realizou uma reflexão em torno do repasse dessa quantia para um grupo maior de universidades, que enfrentam diversos desafios para se manterem.

Para o Entrevistado 6, os propósitos dos projetos são claros, investir em um distinto grupo de universidades para ampliar o desenvolvimento de pesquisas. Qualquer ação que se distancia dessa poderia comprometer os objetivos primários dos projetos.

Os projetos 211 e 985 foram desenvolvidos com o objetivo de aumentar a qualidade, sobretudo no que se refere a pesquisas em algumas universidades na China, em torno de 1/5 (um quinto) do total de universidades, de instituições de educação superior na China (ENTREVISTADO 6).

O Entrevistado 7 complementa esta opinião, dizendo que o propósito dos projetos nunca foi auxiliar na expansão da educação superior na China, e sim ampliar o desenvolvimento e a realização de pesquisas para destacar as universidades participantes a

nível mundial. Segundo o dirigente, o professor Zha (2011b) está certo em sua afirmação, pois as instituições locais e provinciais são as que possuem a maioria dos estudantes na China, que foram as reais responsáveis pela expansão da educação superior. As chamadas “universidades de pesquisa”, como as participantes dos projetos 211 e 985, não tiveram um papel preponderante na expansão. Partindo desse pressuposto, os dois projetos não contribuíram para a expansão da educação superior e nem possuem este intuito.

Defendendo um posicionamento diferente, o Entrevistado 8 acredita que os investimentos desses programas poderiam auxiliar na obtenção de recursos para um número maior de universidades, sobretudo porque algumas possuem muitas dificuldades. Uma vez que as instituições provinciais e locais são responsáveis por formar a maioria da mão-de-obra do país, qualquer investimento nelas seria benéfico.

Eu acho que é necessário distribuir o financiamento dos Projetos 211 e 985 para mais universidades. Os governos locais e provinciais estão frequentemente com poucos recursos o que impede que eles gastem mais dinheiro com a educação superior (ENTREVISTADO 8).

O dirigente ainda ressalta que a falta de recursos traz impacto na qualidade da formação dos alunos, dificultando para que eles encontrem futuramente bons empregos, até mesmo na região em que estão suas universidades, aumentando ainda mais uma lacuna econômica entre as províncias.

Para o Entrevistado 8, a forma de classificar as instituições para os projetos 211 e 985 e gerenciar as instituições, respectivamente, é um dos principais problemas considerados pelos setores de educação da China, pois muitas universidades gostariam também de ser contempladas pelos projetos. Dentro desse cenário, a maneira como as instituições de ensino superior servem a economia local e a sociedade é uma consideração importante a ser tratada e observada, pelo fato do papel preponderante que desempenham para o país.

O dirigente sugere que o distanciamento entre as “universidades de pesquisa” e as cidades locais gera uma lacuna, que não é construtiva para o sistema educacional chinês.

Ou seja, as grandes universidades chinesas não têm uma relação tão estreita com cidades locais (ENTREVISTADO 8).

Em conclusão, o Entrevistado 8 acredita que o governo deveria enviar mais dinheiro para a educação superior, sobretudo as instituições locais e provinciais, e os projetos 211 e 985 poderiam cumprir este papel.

b) Especialistas

Os especialistas, em unanimidade, sugerem que os recursos dos projetos 211 e 985 não sejam destinados a um maior número de instituições de ensino superior, pois desqualificaria completamente a proposta. Uma vez constatada a necessidade de aplicação de mais recursos, o governo deveria então criar novas políticas para atender as demandas observadas, pois qualquer ação envolvendo os projetos já em andamento poderia gerar um impacto negativo nas metas que eles propõem alcançar.

Para o Respondente 10, se a China resolveu limitar os grandes investimentos a um número restrito de universidades, o motivo se dá pelo fato de ela não ter condições de investir quantias significativas em todas as universidades do país, que são numerosas.

Eu acho que a razão pela qual o governo chinês aprovou os projetos 211/985 é por causa da escassez de recursos de financiamento, o que significa que é impossível apoiar financeiramente todas as IES com uma quantidade razoável de dinheiro (RESPONDENTE 10).

A mesma opinião é defendida pelo Respondente 11, que não considera uma boa ideia a divisão dos investimentos. O especialista justifica dizendo que os Projetos 211 e 985 focam em promover a capacidade de pesquisa nas melhores universidades nacionais e provinciais, tendo então um alvo diferente da simples massificação.

O embate quantidade *versus* qualidade também é ressaltado pelo Respondente 15.

Eu acho que essa iniciativa desqualifica a proposta dos projetos, pois os dois projetos pretendem melhorar a qualidade e não ampliar a quantidade (RESPONDENTE 15).

O Respondente 14 acredita que diferentes projetos ou financiamentos servem para atender a diferentes necessidades e missões e a transferência de financiamentos dos projetos 211 e 985 não deve ser dividido em um número maior de universidades. Ele ainda sugere uma restrição maior em relação ao número de universidades contempladas, uma vez que o projeto 985 tem como prioridade transformar 39 universidades em instituições de classe mundial, o que é uma meta muito audaciosa e difícil de alcançar. Para ser mais efetivo, o dirigente explica que tanto ele, como outros dos principais estudiosos da área, indicam que deveria ser incluído um número menor, por exemplo 2 a 3 ou, no máximo, 5 universidades no Projeto 985. Uma vez que estas universidades se tornassem de nível mundial, outras poderiam passar pelo mesmo processo.

A opinião do Respondente 14 é amparada pelo Respondente 12, que acredita que investir em um número limitado de instituições reflete as próprias tradições chinesas.

Esta é obviamente uma questão política fundamental. A escolha de se concentrar em um pequeno número de potencialmente maiores instituições reflete fortemente a herança intelectual da China e uma sensação de que a excelência no topo é mais importante para o país (RESPONDENTE 12).

Segundo o Respondente 9, ações como estas estão presentes em outros países. É necessário se conseguir trabalhar os fatores expansão e diferenciação da educação superior, que se tornaram fenômenos gêmeos em todo o mundo. Quando o sistema de educação superior atinge um tamanho relativamente grande, pode ser um desafio manter uma abordagem igualitária para alocação de recursos, ao contrário do que observa em sistemas menores. No entanto, dependendo da natureza da governamentabilidade, diferentes respostas ou abordagens podem ser observadas, por exemplo, estrutura hierárquica nos EUA e Ásia e arranjo binário na Europa.

Finalmente, os Respondentes 13 e 16 acreditam que o governo central não deve redistribuir os financiamentos provenientes dos projetos 211 e 985 para um número maior de universidades, em vez disso, eles devem aumentar o investimento global e o orçamento em todo o setor da educação superior pública e apoiar o ensino superior como um bem imprescindível para o país.

c) Liderança estudantil

Indo de encontro com a opinião dos especialistas, o Respondente 17 não é a favor da repartição dos recursos dos projetos 211 e 985 com outras instituições locais e provinciais. Embora o líder estudantil reconheça o importante papel realizado por estas instituições, sobretudo para a expansão da educação superior na China, estes projetos têm como finalidade estabelecer um padrão de qualidade mundialmente reconhecido para as universidades participantes (que já são muitas). Redistribuir este financiamento provavelmente não resolveria o problema das instituições locais e traria um impacto negativo na meta das universidades de pesquisa.

Eu acho que essa iniciativa desqualifica a proposta dos projetos (RESPONDENTE 17).

Uma vez observadas necessidades, o governo central deve criar ações junto aos governos provinciais para ai sim realizar uma distribuição justa e igualitária, de forma a não prejudicar nenhuma das propostas previamente estabelecidas.

5.2.3 Taxas acadêmicas e seu papel para a notável expansão do sistema chinês

Da mesma forma que o Canadá, mas como uma estratégia mais recente, a China também passou a cobrar taxas acadêmicas dos estudantes em suas universidades públicas, sendo elas de nível central, provincial ou local.

Na presente seção, buscou-se compreender qual é a perspectiva do governo na cobrança das taxas acadêmicas e se esta cobrança esta relacionada com a expansão e a qualidade do sistema. Tal como questionado aos canadenses, investigou-se também junto aos participantes chineses qual a opinião sobre educação 100% gratuita (livre de taxas acadêmicas).

Finalmente, uma vez que a China é um país de grande desigualdade social, foi realizado um questionamento aos participantes em relação à forma que os alunos desfavorecidos economicamente são servidos pelo sistema.

a) Governo.

De acordo com a percepção dos dirigentes governamentais, a cobrança de taxas acadêmicas foi um processo absolutamente essencial para garantir a expansão e democratização do sistema. Devido ao grande volume de pessoas interessadas em ingressar na educação superior e o custo que essa demanda traria aos cofres públicos, dividir a parcela com os principais beneficiados foi o caminho encontrado pela China. Nenhum dos dirigentes participantes considera a possibilidade da China retornar a um sistema público totalmente gratuito. O Entrevistado 7 narra sobre o início da cobrança das taxas acadêmicas no país.

Você precisa ficar atento ao fato de que a China fornecia educação superior gratuita até o final da década de 90. Naquele tempo, a China percebeu que não teria condições de expandir usando somente sua economia, então optou por iniciar as cobranças, e foi na década de 90 o período em que a expansão da educação superior verdadeiramente aconteceu (ENTREVISTADO 7).

O Entrevistado 6 complementa este relato, quando lembra que muitos indivíduos, no final da década de 90, quiseram ir para as universidades, mas ficou muito difícil para os

governos locais absorverem toda essa quantia de estudantes e todos os custos relacionados, que eram muitos. Então as instituições precisaram iniciar as cobranças de certa quantia de taxas acadêmicas.

Segundo o Entrevistado 8, o governo chinês percebeu uma disposição mundial para a cobrança de taxas, algo que o deixou mais seguro para iniciar as cobranças.

Na perspectiva do governo, cobrar as taxas acadêmicas é uma tendência universal. Por um lado, a educação superior não é compulsória, logo, o estudante deve sim pagar taxas para este nível de educação. Por outro lado, o governo não é capaz de arcar com mais dinheiro, pois o número de estudantes atualmente é muito grande (ENTREVISTADO 8).

Contudo, mesmo considerando a cobrança de taxas como uma tendência universal, o governo iniciou o processo de forma muito cautelosa, principalmente no que se refere à implicação que teria na vida dos estudantes, sobretudo aqueles desfavorecidos economicamente, pelo que conta o Entrevistado 7.

À medida que o sistema foi ampliando o número de vagas, ampliou-se também o número de matrículas, demonstrando que havia uma fila de interessados que aguardavam a oportunidade para ingressar na educação superior. Conforme relata o Entrevistado 7, com crescimento bruto das matrículas, o governo federal precisou encorajar os governos locais e provinciais para contribuir cada vez mais no financiamento da educação superior com a cobrança das taxas acadêmicas, mas não deixando que o crescimento dessas taxas fosse desproporcional. De forma complementar, o Entrevistado 6 comenta que embora exista sempre a necessidade das universidades aumentarem o valor das taxas cobradas, o governo tem atuado de forma a controlar o crescimento destas taxas mas sem atrapalhar na expansão e no acesso.

No que se refere à completa eliminação das taxas acadêmicas, tornando o sistema educacional chinês totalmente gratuito, o Entrevistado 8 se mostra descrente com esta ação. Para o dirigente, a educação na China esta expandindo e cada vez possui mais alunos nas universidades. Se os estudantes não pagarem as taxas acadêmicas, as universidades não conseguiram arcar com os custos para fornecer a formação desses alunos. Por este motivo, ele acredita que o governo chinês não pretende fornecer uma educação 100% gratuita, opinião defendida também pelo Entrevistado 6.

Não faz sentido para o governo voltar atrás e fornecer educação superior gratuita para todos. O governo acredita que a educação superior traz um benefício público,

para sociedade, e privado, para o indivíduo, então não é razoável adotar um modelo totalmente gratuito para este nível de educação (ENTREVISTADO 6).

O Entrevistado 8 complementa a reflexão acima quando admite não fazer sentido para o governo parar de cobrar taxas acadêmicas uma vez que a educação superior é algo que irá ajudar na vida particular do indivíduo. Ele defende que se um indivíduo for para educação superior, ele irá receber um salário melhor, vai melhorar de vida e terá um retorno direto. Logo, não faz sentido oferecer este nível de educação em um sistema 100% gratuito. O dirigente ainda defende que a educação superior chinesa possui diversos desafios, como aumentar o acesso e a qualidade, ações impossíveis de serem concebidas em um sistema totalmente gratuito.

No atual momento, expandir as matrículas na educação superior ainda é uma das principais tarefas, sobretudo enquanto se melhora a qualidade, que também é muito importante. É impossível para o governo Chinês voltar para uma educação 100% gratuita (ENTREVISTADO 8).

Por último, o Entrevistado 6 reforça que a China passou a cobrar taxas acadêmicas que são possíveis de serem pagas pelos estudantes, mas este processo só se iniciou por ser absolutamente necessário para que se alcançasse os indicadores desejados para este nível de ensino.

b) Especialistas

Assim como os dirigentes universitários, os especialistas em educação superior defendem a cobrança das taxas acadêmicas no sistema de educação superior chinês. Eles consideram essa questão intimamente ligada com a expansão e a estabilidade do sistema, acreditando ser impossível para uma nação tão grande assumir integralmente os custos por este nível de educação, que não é compulsório.

O Respondente 11 conta que na China, a maioria das IES era quase de graça para todos os estudantes que conseguiam passar no vestibular antes de 1994, no entanto, era um grande obstáculo para os governos expandirem a educação superior por causa da má situação financeira na época. Então, o governo central decidiu encorajar as famílias chinesas a pagarem taxas acadêmicas como um tipo de investimento para seus filhos, e algumas universidades começaram a cobrar as taxas desde 1994, e de 1997 em diante, quase todas as IES na China passaram a fazer isso. Ele defende que esta política, sem dúvidas, foi

responsável pela expansão da educação superior que aconteceu em 1999. O Respondente 13 também defende esta iniciativa.

É razoável para a educação superior ser cobrada e para os usuários do sistema compartilhar parte do custo da educação superior através do pagamento de taxas acadêmicas. Isto é benéfico para melhorar a qualidade e a expansão da educação superior (RESPONDENTE 13).

Para o Respondente 10, a cobrança das taxas acadêmicas serviu para aliviar as pressões financeiras do governo. Com os incentivos da cobrança de taxas, tanto o governo quanto as IES tendem a matricular mais alunos. No entanto, recentemente, muitas instituições de ensino superior percebem que estão atingindo seus limites de acesso, mesmo com a cobrança de taxas. Os alunos também tem se preocupado mais com a qualidade da educação e as perspectivas de emprego depois de formados, demonstrando que o foco somente no acesso precisará ser mudado.

O Respondente 12 resgata um contexto histórico por trás da cobrança das taxas, ao afirmar que se tratou de um movimento significativo que distanciou a influência soviética no sistema de educação superior chinês, em que um pequeno número de pessoas era treinado para o serviço do governo. Por ter relações no Canadá e na China, o especialista explica que de muitas maneiras, a estrutura das taxas acadêmicas é semelhante à do Canadá: em universidades públicas as taxas abrangem cerca de 20% do custo real, e é acessível para a maioria dos estudantes. O Respondente 14 também defende a importância das taxas e afirma ser impraticável prosseguir com a expansão sem as respectivas cobranças.

Cobrar taxas acadêmicas visa buscar mais recursos para a educação e, de fato, desempenha um papel importante na expansão do sistema, bem como na gestão da qualidade. No período de educação superior em massa, é impossível para a China iniciar qualquer tipo de política de não pagamento de taxas acadêmicas (RESPONDENTE 14).

Ao serem questionados a respeito da gratuidade nas taxas acadêmicas, os especialistas defenderam não acreditar que seria a melhor opção. Para o Respondente 16, pelo motivo das taxas estarem intimamente relacionadas com a expansão no número de matrículas, não seria vantajoso para nação deixar de cobrá-las. O especialista defende que o ensino superior deve ser cobrado. A mesma linha de raciocínio é pregada pelo Respondente 10, que percebe uma tendência mundial no sentido da cobrança, por isso, não acredita que a gratuidade para a educação superior seja uma opção. O Respondente 13 também afirma não ser possível para educação superior ser 100% gratuita.

Para o Respondente 11, algumas nações até podem conseguir operar com um sistema totalmente público e sem nenhuma cobrança de taxas, mas não é o caso da China atualmente. Ele também sugere que a educação superior gratuita é possível e viável em uma era econômica aplainada, mas não é adequada após o mercado dominar o desenvolvimento social e econômico.

Por fim, o Respondente 15 defende a efetividade da política de cobranças, sobretudo por que é acompanhada de uma série de ferramentas assistenciais.

A cobrança de taxas acadêmicas é uma maneira de expandir a matrícula além da capacidade orçamentária que é fornecida pelo estado. Na China, eu acho que a política de taxas acadêmicas é eficiente e equitativa. Na realidade, ela funciona bem, pois também existem ajudas financeiras e empréstimos para estudantes carentes (RESPONDENTE 15).

c) Liderança Estudantil

O Respondente 17 também compartilha da mesma opinião dos especialistas e dos dirigentes governamentais. Segundo a liderança estudantil, as taxas possuem um importante papel para o sistema de educação superior chinês e retirá-las seria temerário.

Para o Respondente 17, as taxas devem ser mantidas, e defende que sem elas não seria possível garantir nenhuma qualidade aos estudantes participantes. A liderança estudantil ainda analisa um cenário hipotético sem a cobrança de taxas.

Artificialmente, não cobrar taxas acadêmicas poderia ajudar na expansão da educação superior, uma vez que as portas estariam abertas a todos. Mas não é viável na atual condição do país (RESPONDENTE 17).

De toda forma, mesmo que não concorde sobre oferecer 100% de gratuidade nas taxas acadêmicas, o respondente defende a comunidade estudantil quando considera impraticável algumas ações relacionadas à cobrança de taxas em determinadas universidades, que acabam por atuar de forma a promover a exclusão de certos grupos. A liderança estudantil defende que as cobranças devem continuar, mas é preciso rever alguns fatores, sobretudo as ferramentas de assistência estudantil, que são fundamentais para se garantir a democratização do acesso bem como a permanência dos estudantes nas universidades.

5.2.3.1 Inclusão e permanência de estudantes de baixa renda em um sistema pago

Uma vez que a China possui uma grande desigualdade social entre sua população e efetua a cobrança de taxas acadêmicas nas instituições públicas, buscou-se investigar junto aos principais interessados da área quais as políticas de inclusão e permanência estão disponíveis aos estudantes desfavorecidos economicamente.

a) Governo

Os dirigentes governamentais relataram que o governo chinês, em parceria com os governos locais e com as universidades, oferece uma série de ferramentas para garantir a inclusão de grupos sub-representados no sistema.

Segundo o Entrevistado 6, a China possui um enorme sistema de assistência aos estudantes carentes para a educação superior, sobretudo para aqueles provenientes de famílias de baixa renda. Para cada um destes estudantes, o governo oferece uma solução, dentre as várias disponíveis.

De acordo com o Entrevistado 8, uma das soluções disponíveis para os estudantes de baixa renda são os empréstimos estudantis. Dessa forma, cada estudante pode aplicar para os empréstimos, obtendo recursos diretamente com o governo para então conseguir arcar com as taxas. O Entrevistado 6 também relata a importância destes subsídios, que conseguem auxiliar boa parte dos indivíduos necessitados.

Outra alternativa para garantir a inclusão e a permanência é por meio de bolsas de estudo, em que os estudantes não precisam devolver o montante ao governo depois de formados. Existem duas formas de obter estas bolsas: os estudantes podem aplicar para bolsas de estudos fornecidas pelas próprias universidades, de acordo com o Entrevistado 8; ou o governo pode fornecer bolsas de estudo para os estudantes em suas áreas de atuação, conforme explica o Entrevistado 6.

Uma terceira alternativa para arcar com os dispêndios da formação acadêmica é os estudantes se aplicarem para programas de estudo-trabalho (*work-study*) dentro das próprias universidades, que possuem muitas oportunidades de trabalho que podem ajudar os estudantes a se subsidiarem financeiramente, conforme esclarece os Entrevistados 6 e 8.

Os estudantes podem aplicar para tentar obter algumas assistências do governo, e eles também podem trabalhar dentro das universidades, para receber alguma bolsa de estudo ou dinheiro que irá lhe ajudar a pagar as taxas acadêmicas (ENTREVISTADO 8).

Para o Entrevistado 7, existem várias formas dos estudantes de baixa renda serem servidos pelo sistema, de forma a evitar que eles sejam excluídos devido a falta de recursos.

A maioria deles acaba por optar pelos empréstimos estudantis, esta é a forma de assistência mais comum (ENTREVISTADO 8).

Conta o Entrevistado 8 que depois que o governo chinês passou a cobrar taxas acadêmicas na educação superior, ele passou a ter problemas que precisaram ser sanados com ferramentas assistenciais, motivo que levou a eles incrementarem todas as iniciativas. Complementando esta informação, o Entrevistado 7 relata que uma significativa porção dos alunos recebem algum dos auxílios relatados, o que representa um avanço para inclusão de indivíduos carentes na educação superior chinesa.

Nossas estatísticas mostram que em torno de 20% de todos os estudantes matriculados no ensino superior chinês são beneficiários de bolsas de estudos, subsídios e empréstimos financeiros (ENTREVISTADO 7).

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior também demonstraram a existência de diversas maneiras de um aluno carente se beneficiar para obter assistência estudantil no sistema educacional chinês, entretanto, apresentaram alguns desafios que não haviam sido relatados pelos dirigentes governamentais. Embora a China tenha evoluído muito neste aspecto, ainda é possível observar pequenos desvios que impactam negativamente os resultados dos programas, algo observado na prática pelos docentes.

Conta o Respondente 11 que, a partir de 1997, os governos vêm tentando estabelecer o sistema de assistência financeira, para oferecer suporte aos estudantes de baixa renda que conseguem chegar até as instituições de ensino superior. Como resultado, mais estudantes que vêm de famílias de baixa renda podem realizar o sonho de sua família de freqüentar a educação superior. No entanto, o especialista relata que os estudantes de áreas rurais têm diminuído nos últimos anos, o que pode representar uma maior urbanização da população ou uma exclusão destes grupos, algo que deve ser tratado com cautela pelo governo central.

O Respondente 9 defende a existência de vários subsídios e reforça que um sistema pago, mas com assistência estudantil disponível aos alunos carentes, é ainda mais inclusivo que um sistema totalmente gratuito.

Existem várias pesquisas que afirmam que cobrar taxas acadêmicas em todo o sistema e providenciar apoio financeiro aos estudantes de baixa renda (nas formas de bolsas de estudo e empréstimos) é um modelo mais eficaz e justo do que a abordagem de educação superior 100% gratuita (RESPONDENTE 9)

Seguindo a linha dos dirigentes governamentais, o Respondente 14 afirma que os alunos de baixa renda podem solicitar empréstimos e bolsas de estudo. Eles também podem financiá-las, trabalhando em programas estudo/trabalho. O Respondente 16 complementa esta informação, ao dizer que existem financiamentos que atendem aos alunos tanto em nível de cidade quanto em nível de país, algo também referendado pelo Respondente 15.

Eles podem aplicar para receber um empréstimo bancário. Alguns alunos podem obter ajuda da instituição através de algumas abordagens (programa de auxílio estudantil provincial, doação de empresas, programa de estudo/trabalho etc.) (RESPONDENTE 15).

No entanto, mesmo contando com esta gama de possibilidades, ainda é possível observar alguns desafios para as assistências estudantis, conforme relata o Respondente 10. Ele conta que mesmo existindo empréstimos estudantis e outros tipos de suportes para estudantes de baixa renda, ainda é possível encontrar histórias sobre a dificuldade dos alunos em estudar nas universidades. O mesmo é apresentado pelo Respondente 13. O especialista acredita que a política de empréstimo, além de bolsas de estudo e auxílios de acordo com a renda familiar devem ser melhorados para que sejam mais inclusivos.

O Respondente 12 relata que as assistências estudantis estão dentro de um pacote chamado “Passagem Verde” (*Green Passage*) e que representam um forte compromisso do governo com os grupos sub-representados.

As universidades públicas têm uma política chamada de Passagem Verde (*Green Passage*), um compromisso de fornecer assistência para pagamento das taxas acadêmicas para todos os alunos que estão qualificados para entrar. (RESPONDENTE 12).

No entanto, o especialista reforça que a única forma de comprovar a efetividade dos programas em vigência é a realização de uma investigação cuidadosa junto aos estudantes de baixa renda nas instituições de ensino superior, uma vez que são eles os diretamente impactados pelas políticas.

c) Liderança Estudantil

A liderança estudantil reconhece que o governo da China tem se esforçado no sentido de manter uma série de ferramentas que sejam capazes de garantir tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes desfavorecidos economicamente nas universidades. A possibilidade de um estudante receber um empréstimo estudantil e ainda assim ingressar em um programa de trabalho/estudo na própria universidade ajuda para que muitos deles consigam se dedicar de forma mais efusiva a seu papel discente. O Respondente 17 ainda reforça o importante papel realizado pelas instituições de ensino superior neste sentido.

Além de políticas públicas destinadas a alunos carentes, muitas universidades oferecem bolsas de estudos e subsídios estudantis como políticas permanentes no objetivo de aliviar a pressão financeira enfrentada pelos estudantes (RESPONDENTE 17).

Embora acredite que existam alguns pontos a melhorar, a liderança estudantil reconhece que o sistema de subsídio para o estudante carente tem algum efeito no sistema, sobretudo se for levado em consideração o grande volume de alunos que são contemplados pelas políticas. Finalmente, o governo deve continuar se esforçando para trazer para as universidades indivíduos presentes em grupos sub-representados, para tentar diminuir as lacunas sociais existentes no país.

5.2.4 Atribuições dos governos centrais e provinciais para gestão da educação superior

Com uma estrutura educacional a nível superior que mescla os sistemas canadense e brasileiro, a China se destacou mediante a notáveis resultados nas últimas décadas, sobretudo no que se refere à expansão.

Embora a educação superior seja gerida a nível provincial, ou seja, algo que remete a estrutura canadense, o governo central possui um papel preponderante nesta gestão, na medida em que atribui as metas que deverão ser cumpridas pelas províncias. Esta existência de um governo central, responsável pelo Ministério de Educação (MoE) da China, remete ao modelo brasileiro.

Partindo deste pressuposto e buscando compreender alternativas viáveis para outros sistemas, investigou-se junto aos participantes qual é o papel do governo central e dos governos provinciais na expansão da educação superior chinesa. Buscou-se compreender

também se os dirigentes governamentais, os especialistas em educação superior e a liderança estudantil conseguem perceber alguma espécie de unidade nas decisões tomadas entre as províncias. Ademais, é explorado um desafio específico de nações em desenvolvimento, que é a lacuna econômica entre as províncias e a maneira que isso é gerido pelo governo.

a) Governo

Os dirigentes apresentaram, de forma geral, os papéis realizados pelos níveis governamentais da China, sendo o governo central o responsável por definir a estratégia e as metas que devem ser alcançadas e os governos provinciais como executores das estratégias, contando com certa autonomia em nível de sua jurisdição.

Em resumo, o governo Central cria as políticas e os governos provinciais devem aplicar e implementar estas políticas que foram definidas, sob a supervisão do governo central (ENTREVISTADO 8).

Detalhando um pouco mais o papel do governo nacional ou central, o Entrevistado 7 explica que ele é responsável pela criação de políticas e de planejamento, e também é responsável por definir os padrões da educação superior. Como um complemento a esta informação, o Entrevistado 6 apresenta que o governo central traça as metas e os governos locais tentam atingi-las.

Então se o governo diz que nós vamos expandir o sistema a uma taxa específica, as províncias passam a trabalhar no atendimento desta meta (ENTREVISTADO 7).

O Entrevistado 7 explica que quando se analisa o ponto específico que norteou a expansão da educação superior chinesa, o governo central foi o responsável direto por criar as políticas macro, e também por fornecer seu direcionamento, além de supervisionar a implantação. Os governos provinciais foram então os responsáveis pela implementação das políticas. Embora não tenha percebido unidade nas decisões tomadas entre as províncias, todas seguiram o direcionamento do governo central, algo exemplificado pelo Entrevistado 6.

Por exemplo, o Governo Central pode definir uma meta de novas matrículas a serem alcançadas nos próximos anos, mas no processo para buscar e implementar esta meta, o governo provincial que tentará alcançá-la (ENTREVISTADO 6).

Partindo deste pressuposto, o governo central foi então responsável pelos indicadores de crescimento da educação superior, o que atingiu a todas as províncias.

Conta o Entrevistado 6 que no processo de expansão da educação superior nas últimas décadas, muitos dos governos provinciais competiram entre si buscando aumentar o número de estudantes matriculados em suas respectivas províncias. Isso teve um impacto positivo, uma vez que se criou uma concorrência entre as províncias que buscaram novas estratégias para ampliar o número de matriculados, mas também gerou um impacto negativo na qualidade, pois as províncias estavam mais preocupadas em aumentar o número de estudantes sem se preocupar tanto com a qualidade.

Finalmente, o Entrevistado 7 admite que há agora uma grande preocupação com a qualidade, que foi esquecida por um tempo em detrimento do foco somente nos números. Projetos como os 211 e 985 nascem com o intuito de, inclusive, corrigir esses desvios.

b) Especialistas

Para os especialistas em educação superior, o governo central é quem ainda define as regras, e o governo provincial, dotado de certa autonomia, tenta segui-las da melhor maneira possível. Entretanto, observou-se em alguns casos que os governos provinciais conseguiram ultrapassar as metas definidas pelo governo central, mostrando que em algumas jurisdições, modificações oriundas única e exclusivamente a nível provincial passaram a ser observadas. Vale à pena ressaltar que a unidade do sistema é controlada pelo governo central, entidade que mantém o Ministério de Educação, diferente do que acontece no Canadá, que conta com um órgão que serve apenas para estabelecer uma comunicação entre as províncias, que pode ou não gerar unidade nas tomadas de decisão (CMEC).

Segundo o Respondente 13, tanto o governo central quanto o governo provincial desempenham um papel na expansão da educação superior chinesa. O governo provincial é o principal responsável pelos investimentos no desenvolvimento de instituições de ensino superior filiadas à autoridade daquela jurisdição. Os níveis específicos de investimento e de gestão dos setores da educação superior variam de província para província, algo que também é defendido pelo Respondente 14.

Na China, o governo central desempenhou o papel principal e os governos provinciais implementaram as políticas de expansão da educação superior proposta pelo governo central chinês, embora os governos provinciais tenham algumas autonomias (RESPONDENTE 14).

Esta assertiva também é compartilhada pelos Respondentes 10 e 15, que percebem que a política de expansão iniciou a partir do governo central, mas foi o governo provincial que a colocou em prática, ou seja, foi necessária uma atuação em conjunto para se obter o sucesso. Para o Respondente 16, é uma satisfação para as províncias desempenharem essas funções, pois os resultados trarão um impacto no desenvolvimento econômico de suas próprias jurisdições.

Eu acho que o governo central iniciou a política e o governo provincial está feliz em participar. É uma espécie de unidade na tomada de decisões (RESPONDENTE 16).

Contrariando os demais, que pregam certa submissão na relação entre o governo central e os governos provinciais, o Respondente 12 explica nem sempre as províncias esperam as deliberações do governo central para definirem suas estratégias. O especialista conta que as províncias mais prósperas nas zonas costeiras têm sido mais ambiciosas em seus planos de expansão e muitas vezes ter saltado à frente das políticas nacionais. Devido ao poderio econômico dessas províncias, o próprio governo central, representado pelo Ministério da Educação, enfrenta algumas dificuldades para controlá-las.

De toda forma, é inquestionável o papel do governo central para expansão da educação superior, que tratou esta demanda como uma política de Estado. O Respondente 11 relata que o Governo central teve um papel preponderante no desenvolvimento da educação superior nas duas décadas passadas, principalmente atingindo a massificação da educação superior através da emissão de uma série de documentos e políticas e os governos provinciais precisaram distribuir as finanças locais para o desenvolvimento da educação superior, não só para a expansão provincial da educação superior, mas também para atender a meta estabelecida pelo governo central. O especialista ainda conta que não é possível identificar tanta disparidade na estratégia adotada pelas províncias para ampliar o acesso, sendo o maior diferencial o poder de investimento de cada jurisdição.

Na verdade, as maiorias dos governos provinciais fazem as mesmas coisas para expandir a sua escala na educação superior, como aumentar o tamanho do campus das IES, estabelecendo novas cidades universitárias no subúrbio, e incentivando empresas e indivíduos fundarem instituições de ensino superior privadas (RESPONDENTE 11).

Finalmente, o Respondente 9 reflete que o governo central teve sim um papel fundamental no processo de expansão, mas que agora, os governos provinciais deverão

desempenhar um papel cada vez maior para coordenar o ensino superior em suas jurisdições. Ou seja, aos poucos começa a se observar uma busca maior por autonomia, sobretudo nas províncias mais desenvolvidas.

Na verdade, muitos governos provinciais reagiram em relação à decisão do governo central de expandir matrículas no ensino superior e por sua vez fizeram os resultados reais excederem o plano apresentado pelo governo central. Assim, a unidade ainda é a norma, mas as modificações a nível provincial são cada vez mais observadas (RESPONDENTE 9).

c) Liderança Estudantil

Embora reconheça o papel do governo central como o principal articulador dos rumos tomados pela educação superior nas províncias, a liderança estudantil admitiu não estar familiarizada com esse assunto, uma vez que se trata de uma questão abordada a nível governamental (central e províncias) e que não interfere diretamente no cotidiano discente, ao contrário dos outros temas explorados anteriormente.

5.2.4.1 Gestão provincial e o desafio na lacuna econômica entre as jurisdições

Da mesma forma que acontece entre os estados no Brasil, a China possui uma grande lacuna econômica entre as províncias. Uma vez que a gestão da educação superior é em sua maioria provincial, investigou-se junto aos participantes como garantir que as províncias desfavorecidas economicamente tenham recursos suficientes para fornecer uma educação superior de qualidade.

a) Governo

Os dirigentes governamentais reconhecem a existência de uma grande lacuna econômica entre as províncias da China. Províncias mais saudáveis financeiramente, como as que estão no leste, acabam por possuir um sistema educacional mais avançado do que as províncias do centro ou do oeste. Por esse motivo, o governo busca realizar um equilíbrio interprovincial para se evitar prejuízos, embora reconheça se tratar de um dos maiores desafios enfrentados no sistema.

Existe realmente uma lacuna econômica e educacional na China. Existe uma lacuna enorme na educação superior entre diferentes províncias, em números brutos, em taxas de matrícula e em qualidade. Então estas lacunas entre as províncias sempre foram uma grande preocupação (ENTREVISTADO 6).

Para o Entrevistado 8, as ações do governo deveriam ser mais efetivas. Ele defende que o governo central deveria distribuir os financiamentos de forma mais razoável e fornecer mais recursos as províncias desfavorecidas. Ele usa o exemplo dos projetos 211 e 985, que acaba por distribuir mais recursos justamente para universidades presentes em províncias mais desenvolvidas. O dirigente acredita que é necessário realizar um estudo para equalizar a distribuição de fundos de forma a atender todas as províncias, sobretudo as menos favorecidas, uma vez que o governo tem a responsabilidade de auxiliar os locais que não possuem recursos suficientes para expansão da educação superior. Uma vez que as próprias jurisdições têm assumido a construção de universidades, a falta de recursos pode ser temerária.

Atualmente, podem-se observar algumas universidades sendo construídas pelas próprias províncias e pelo Departamento de Educação das Províncias, algo possível de ser realizado quando se possui mais recursos. Dai a importância de se equalizar os fundos entre as províncias (ENTREVISTADO 8).

Entretanto, algumas ações têm sido desenvolvidas neste sentido, conforme apresenta o Entrevistado 7. Ele conta que uma das preocupações apresentadas no documento intitulado “Estrutura para o Desenvolvimento da Reforma Educacional (*Outline for Educational Reform Development*) é para tratar estas lacunas. O referido documento foi lançado em maio de 2013 pelo Ministério da Educação, pela Comissão Nacional de Desenvolvimento e Reforma e também por outro ministério, o Ministério das Finanças, com o intuito de se desenvolver fórmulas para garantir uma possível equalização.

Além da ação acima, o Entrevistado 7 esclarece de forma direta que, na educação superior, a solução é fornecer mais financiamento para as provinciais menos desenvolvidas, que são as presentes no oeste e no centro da China. O Entrevistado 6 também remete a uma solução semelhante quando analisa as possibilidades regionais.

Existem excelentes universidades nas províncias desenvolvidas no leste, diferente do oeste e do centro da China, então as universidades do leste podem oferecer suporte para um número de universidades em províncias menos desenvolvidas (ENTREVISTADO 6).

O dirigente elucida que nesta iniciativa, as universidades oferecem um suporte especial ou financiamento, ou o que as universidades menos desenvolvidas precisarem, com o intuito de auxiliar no seu desenvolvimento. Por fim, o Entrevistado 6 ressalta que o governo compreende a importância desses desafios e que a busca por alternativas está sempre norteando as reuniões do Ministério da Educação do país.

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior reconheceram o grande *gap* existente entre as províncias, algo crônico na China. Entretanto, apresentaram uma série de ações governamentais já em andamento que visam estreitar essas lacunas, por entenderem se tratar de um processo crítico para o sucesso de uma nação que está buscando se desenvolver.

Isso é um problema sério para países como China e o Brasil, que estão em desenvolvimento (RESPONDENTE 13).

Para o Respondente 11, não há boas abordagens para resolver o problema. Ele considera esta situação um fardo pesado para as províncias em desenvolvimento, porque elas têm de organizar a maior parte da receita fiscal para apoiar o desenvolvimento econômico, caso contrário, os principais líderes dessas províncias vão perder suas chances de serem promovidos. O ponto chave é que nas províncias desfavorecidas, situações financeiras ruins fazem com que elas não possuam dinheiro suficiente para fazer tudo que se espera, sobretudo no atendimento de metas. O Respondente 9 complementa a respeito desses desafios exemplificando com uma ação já tomada pelo governo.

Maiores disparidades de recursos da educação são, de fato, existentes na China, e o governo central tem trabalhado, e ainda está trabalhando, em uma série de políticas para os benefícios nas regiões menos desenvolvidas. Por exemplo, as universidades nas províncias ricas são agora incentivadas a recrutar estudantes das províncias menos desenvolvidas (RESPONDENTE 9).

A assertiva acima é compartilhada também pelos Respondentes 10 e 14, quando afirmam que o governo lançou uma série de projetos para promover a parceria entre instituições de ensino superior em áreas desenvolvidas junto daquelas em áreas menos desenvolvidas.

Buscando encontrar soluções para esta situação, o Respondente 13 sugere que o governo central deve considerar empréstimos estudantis e investimentos na educação superior

de acordo com a situação dos estudantes, ao invés de deixar todos os encargos financeiros para os governos provinciais. Uma alternativa seria o sistema de transferência financeira do governo central para os governos provinciais ou o sistema de redução de impostos para províncias desfavorecidas. Entretanto, o Respondente 15 afirma que o governo central teve um papel importante pagando dívidas que as instituições de ensino superior deviam para banco, mas alerta a necessidade de manter as províncias saudáveis financeiramente, uma vez que são os principais atores para executar a educação superior no país.

O Respondente 12 complementa as informações acima relatando outra ação do governo central para ajudar as regiões mais necessitadas.

O projeto Grande Oeste (*Great West*) é um exemplo de como as províncias desfavorecidas da região ocidental da China estão recebendo alguma ajuda adicional, especialmente com o desenvolvimento de infra-estrutura. Uma minoria de universidades no nordeste também foi capaz de argumentar a favor de assistência no escopo deste projeto (ENTREVISTADO 12).

Finalmente, o Respondente 9 relata que as ações têm surtido efeito. Ele conta que na China não há diferença nas taxas de matrícula padrão cobrada dos estudantes da própria província ou que vieram de fora da província e confirma que há alguns estudos empíricos que apontam para um estreitamento nas lacunas das disparidades, sinalizando que o país tem conseguido enfrentar esse desafio.

c) Liderança Estudantil

Segundo a liderança estudantil, a grande lacuna econômica que existe entre as províncias gera uma diferenciação na formação dos estudantes, uma vez que os programas das províncias mais desenvolvidas tendem a possuir uma maior qualidade, gerando um desequilíbrio no sistema. Esta situação faz com que parte da população estudantil migre para o leste buscando uma capacitação que lhe trará um maior reconhecimento no mercado, entretanto, esse processo acarreta impactos negativos nas províncias menos favorecidas, uma vez que elas perdem boa parte de seu capital intelectual, que poderia ajudar no progresso de sua província de origem.

Por esse motivo, o Respondente 17 acredita que o governo deve buscar alternativas para garantir uma equalização econômica nas regiões da China. Além disso, a liderança estudantil defende que as próprias províncias devem procurar alternativas que as auxiliem a

melhorar seus indicadores financeiros, uma vez que a renda para a educação não vem apenas do Estado.

A renda da educação de uma província vem de muitos recursos. Elas podem recorrer a organizações não-governamentais ou agências doadoras ou buscar a cooperação acadêmica com outra província (RESPONDENTE 17).

Por fim, embora assuma que esta situação representa um desafio não só para China como para outros países que estão em busca do desenvolvimento, o Respondente 17 reconhece que já possível perceber alguns avanços devido às ações do governo, o que remete a uma expectativa de mitigação destas lacunas e de seus impactos resultantes.

5.2.5 Perspectivas e percepções nos investimentos para a educação superior chinesa

Segundo dados do Plano de Desenvolvimento e Reforma da Educação Nacional, 2010-2020 (*National Educational Reform and Development Plan, 2010-2020*) a China definiu um orçamento para educação de 4% do PIB a partir de 2012. Para Educação superior, o investimento será em torno de 1,5% do PIB.

A partir do exposto, buscou-se compreender junto aos participantes se há perspectiva de aumento deste investimento ou se eles acreditam que a quantia é suficiente, desde que os recursos sejam propriamente aplicados.

a) Governo

Os dirigentes governamentais apresentam opiniões distintas acerca desse fato. Enquanto que dois consideram as quantias atuais como suficientes, desde que haja uma aplicação responsável dos recursos, para outro dirigente, poderia talvez ser um pouco maior. De qualquer forma, todos reconhecem que já é um avanço histórico se comparado a outros momentos enfrentados pela educação superior no país.

O Entrevistado 8 admite, sob o ponto de vista pessoal, de que a porcentagem não é suficiente, devido a todos os desafios que a educação superior na China ainda precisa superar. Entretanto, se comparado com outros períodos, pode-se dizer que é uma quantia significativa. O dirigente afirma que 1,5% é um bom montante de dinheiro, mas se o governo pudesse investir mais seria ainda melhor, especialmente porque o avanço da educação traria benefícios diretos para a economia do país.

Eu acho que o governo chinês deveria investir mais em educação superior, sobretudo agora, que o crescimento econômico da China é latente. Uma vez que a educação superior auxilia no crescimento econômico, este tipo de investimento passa a ser benéfico para o país (ENTREVISTADO 8).

Para o Entrevistado 7, o governo precisa estar ciente que o desenvolvimento da educação superior envolve um longo processo, que transcende a simples preocupação de aumento do acesso. O Entrevistado 6 também compartilha desta observação, mas sugere ser razoável manter 1% à 1,5% do PIB de investimentos para a educação superior, se eles forem propriamente aplicados. A maior questão defendida pelos Entrevistados 6 e 7 é que as universidades não podem depender somente do governo, por isso eles não acreditam que aumentar o repasse público não seria a melhor estratégia atualmente.

É possível desenvolver a educação superior e fazê-la alcançar ainda mais, pois sempre irá haver mais demanda por parte das universidades, mas as universidades não podem depender 100% do governo. Elas são encorajadas a diversificar suas fontes de financiamento para melhorar suas contribuições (ENTREVISTADO 7).

O Entrevistado 8 relata que, de acordo com algumas pesquisas, os investimentos na educação superior deveriam ser maiores mediante aos indicadores ambiciosos que o sistema pretende alcançar. Contudo, ao se analisar todos os níveis de educação, o dirigente conclui que o governo chinês deveria investir ainda mais dinheiro na educação básica, incluindo a educação de pré-escola, para que os estudantes cheguem até a educação superior melhor preparados.

Finalmente, o Entrevistado 8 sugere que qualquer quantia aplicada na educação superior retornará como um benefício para o próprio governo, por isso vale a pena dar uma atenção especial a este nível de ensino.

Em resumo, dinheiro para educação superior nunca é suficiente, pois nós podemos investir em pesquisas, inovações, expansão, dentre várias outras áreas que trarão resultados positivos não apenas para as universidades como também para o país (ENTREVISTADO 8).

b) Especialistas

Os especialistas também apresentam opinião dividida em relação a esta questão. Enquanto muitos acham pouco provável um aumento no percentual repassado pelo governo

para a educação, outros acreditam que os investimentos deveriam ser incrementados. De qualquer forma, pode-se observar certa satisfação com os percentuais hora alcançados, uma vez que o setor já enfrentou sérias restrições no passado. Aos que defendem a quantia atual, percebe-se uma preocupação em relação à eficiência dos gastos, que poderiam fazer o montante ser bem mais representativo para o sistema do que é no momento.

Para o Respondente 11, a meta da aplicação de 4% do PIB em educação é uma meta de longo prazo que é proposta há 20 anos. Portanto, a meta não é uma surpresa, mas o cumprimento de uma promessa. O especialista afirma que ninguém vai acreditar que é suficiente para proporcionar uma educação de alta qualidade para as pessoas comuns na China, embora seja representativa. Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, os Respondentes 10, 12, 13 e 16 também acreditam que é necessário aumentar o investimento ou fornecer pelo menos 4% do produto interno bruto em cada ano. Diminuir esta quantia é impensável.

Certamente eu espero que o número possa aumentar (RESPONDENTE 10).

Obviamente quanto maior o investimento melhor o benéfico (RESPONDENTE 12)

Representando uma linha de pensamento diferente, o Respondente 15 não acredita ser possível para o governo aumentar o percentual do repasse.

É difícil e leva muito tempo para atingir 4% do PIB para o orçamento educacional. Eu acho que é impossível aumentar a parcela do PIB para fins educacionais dado o imposto corrente e o nosso sistema financeiro (RESPONDENTE 15).

Para o Respondente 14, 4% do PIB não é suficiente, embora ele defenda que a porção real de financiamento já excedeu os 4%. O especialista explica que, mais importante do que a quantia a ser repassada pelo governo é a maneira de distribuí-la e usá-la, este é o ponto que deve ser explorado pelo governo central, provincial e pelas instituições de ensino superior. O Respondente 9 também possui um entendimento semelhante, por acreditar que a eficiência nos gastos trariam resultados significativos para todos os participantes do sistema.

O setor da educação superior definitivamente quer mais, mas eu acho que isso é o máximo que os governos podem dar para as universidades e faculdades. Deve haver mais espaço para melhorar a eficiência da utilização dos recursos, a nível institucional (RESPONDENTE 9).

c) Liderança Estudantil

Para a liderança estudantil, embora o percentual atualmente investido seja representativo, é necessário um aumento, sobretudo pelos benefícios que estão associados a uma formação superior, tanto para os indivíduos participantes quanto para a nação. O Respondente 17 acredita que a China tem muito a ganhar aumentando seus indicadores nesse nível de educação, algo que já ficou provado devido ao papel dessa educação junto ao notável crescimento econômico do país.

É claro que é necessário aumentar a proporção na educação, o que pode ser um incentivo poderoso para geração de novos talentos (RESPONDENTE 17).

Finalmente, a liderança estudantil defende que, mesmo com o aumento, os recursos passem a ser aplicados de forma mais eficiente, para que se tenha uma melhora nos resultados e o país alcance os almejados índices de desenvolvimento.

5.2.6 O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as pretensões da China para alcançar um sistema universal

Devido à grande expansão da educação superior na China, que se tornou o maior sistema educacional do mundo em número de alunos, muitos desafios puderam ser observados. O sistema, que até meados da década de 90 era considerado de “elite”, conseguiu ampliar substancialmente o número de matriculados, alcançando em poucos anos o *status* de “sistema de massa”, que é um dos caminhos trilhados pelas nações que buscam se desenvolver, conforme defende Clark *et al.* (2009).

Uma vez que a China e o Brasil possuem diversas similaridades (dimensões continentais, são países em desenvolvimento, participantes dos BRICS, etc.) e a China conseguiu atingir indicadores significativos nas últimas décadas, investigou-se junto aos participantes os impactos observados no sistema de educação superior chinês depois que ele migrou de um “sistema de elite” para um “sistema de massa”, sobretudo no que se refere à qualidade da educação que passou a ser fornecida. O intuito é compreender os desafios que possam surgir nesta mudança para que o Brasil esteja preparado e mitigue eventuais impactos em seu sistema.

Por fim, sob o ponto de vista de perspectiva, verificaram-se junto aos participantes as expectativas da China alcançar o último nível, conhecido como “sistema universal”.

a) Governo

Segundo os dirigentes governamentais, migrar para um sistema de massa gera um inevitável impacto na qualidade, uma vez que a estrutura sofre profundas modificações, desde um maior número de discentes por docentes, até a infra-estrutura, que precisa ser adequada. Eles também afirmaram que, quanto mais rápido acontece à ampliação do sistema, maiores são os desafios, pois é necessário tempo para que se realizem os ajustes necessários. Os dirigentes demonstram que, após a expansão do sistema, é fundamental a preocupação com a qualidade, algo que o governo chinês agora atua com mais ênfase.

Para o Entrevistado 6, quando há uma migração de um sistema de educação superior de elite para um sistema de educação superior de massa a qualidade será afetada por que o sistema passa a receber estudantes diferentes. Depois de chegar neste estágio, a meta é minimizar ao máximo qualquer impacto relacionado. O dirigente governamental ainda explica que no sistema de elite as instituições recebem os estudantes mais preparados do país, agora, no sistema de massa, elas passam a receber vários estudantes que não foram tão bem preparados na educação básica, logo, o sistema precisa se preparar para receber este tipo de estudante e a qualidade passa a ser um fator preponderante nesta situação.

Não é realista esperar grande qualidade da educação superior em um sistema de educação superior de massa, tal como seria em um sistema de elite (ENTREVISTADO 6).

Uma das formas de mitigar este impacto é investir nas instituições, em busca de garantir maior qualidade nas formações. O dirigente esclarece que é por esse motivo que na China se investe muito nas instituições locais e provinciais. Ele ainda exemplifica citando os projetos 211 e 985, que foram criados para melhorar a qualidade de um grupo significativo de instituições.

A mesma assertiva é defendida pelo Entrevistado 7, que acredita que a ampliação do acesso deva vir acompanhada da ampliação da qualidade, embora se trate de um grande desafio.

Então nós aumentamos o acesso para as instituições locais e provinciais e tentamos também aumentar a qualidade de um número maior de universidades. Desta forma nós podemos manter a qualidade enquanto acomodamos um número maior de alunos (ENTREVISTADO 7)

Para o Entrevistado 8, a qualidade fica comprometida devido a uma série de fatores que impactam diretamente o sistema, sobretudo o grande aumento do número de alunos por cada professor.

Eu penso que não há melhora na qualidade da educação superior, porque a estrutura em muitos casos não consegue acompanhar o crescimento. Você passa a ter muitos estudantes e nem sempre um número de professores suficientes para uma educação superior de qualidade. A dedicação por aluno acaba por ser menor do que antes (ENTREVISTADO 8).

O dirigente reflete que em um sistema de elite, se tem poucos estudantes para um professor e ele pode dedicar mais tempo para cada um, o que traz um bom impacto no aprendizado e na qualidade. Por outro lado, no sistema de educação superior de massa, se tem muitos estudantes para um professor que não consegue dedicar tanto do seu tempo para cada estudante, o que pode causar alguns impactos na qualidade.

De toda forma, o dirigente defende a importância da massificação da educação superior e considera que a China fez certo ao buscar esse estágio, entretanto, da forma e na velocidade em que o processo foi conduzido, geraram-se diversos desafios para o setor. O dirigente acredita que se o avanço para o sistema de massa for natural, não vai influenciar tanto na qualidade, diferente de quando há uma forte intervenção do governo.

Para muitos países ocidentais, a popularização da educação superior se deu por meio de um processo natural, um desenvolvimento que aconteceu de acordo com um crescimento já previsto e esperado. Na China a popularização da educação superior é o resultado de uma intervenção artificial, e neste caso a qualidade acaba por sofrer maior influência (ENTREVISTADO 8).

Finalmente, todos os dirigentes consideram que agora é a hora da China recuperar a qualidade de seu sistema educacional, motivo este que tem gerado diversos debates e políticas em prol de se alcançar esse objetivo.

b) Especialistas

Os especialistas apresentam uma opinião dividida, com uma leve inclinação para a educação de massa verdadeiramente impactar na qualidade, uma vez que a experiência acaba por ser diferente.

Para o Respondente 12, definitivamente a qualidade é afetada, especialmente com um fluxo repentino do grande número de estudantes e a preparação inadequada do corpo

docente. Essa assertiva também é defendida pelo Respondente 11, sobretudo nas possibilidades didáticas provenientes de um novo estágio no sistema.

Sim, é verdade. Algumas tradições de ensino de universidades, tais como trabalho em equipe, discussão em grupo e debates públicos não podem ser mantidas quando os campi e as aulas estão mais cheias (RESPONDENTE 11).

Os Respondentes 13 e 15 também acreditam haver um impacto negativo na variável qualidade, sobretudo se não houver crescimento sustentado pelo investimento e reforma na gestão.

Defendendo uma linha de pensamento diferente, o Respondente 9 questiona que a variável qualidade é que precisa ser redefinida nos contextos da educação superior de massa e na educação superior universal. Uma vez que será outro sistema, os padrões irão mudar e não será eficiente usar os mesmos padrões de um sistema de elite para se medir um sistema de massa.

Já, para o Respondente 16, a China acaba por possuir os dois sistemas (elite e massa) de forma simultânea. A educação superior de massa ocorre frequentemente em universidades provinciais, e a educação superior de elite ocorre nas universidades de pesquisa, como por exemplo, a Universidade de Pequim e a Universidade de Tsinghua. O desafio é tentar multiplicar os resultados destas instituições para as outras presentes no sistema.

O Respondente 10 considera não ser adequada a ideia de que o sistema de massa irá reduzir a qualidade, pois esse tipo de pensamento depõe contra a democratização do sistema.

A qualidade é um problema no processo de massificação da educação superior. Mas não é seguro dizer que a educação superior em massa vai levar a educação de baixa qualidade (RESPONDENTE 10).

Finalmente, o Respondente 14 deixa uma provocação no ar, ao fazer uma análise dos três estágios de desenvolvimento de um sistema de educação superior.

Em um "sistema de massa" ou "sistema universal", nós ainda precisamos de uma "educação de elite", ainda precisamos de qualidade. Os padrões devem ser multiplicados (RESPONDENTE 14).

c) Liderança Estudantil

A liderança estudantil apresenta uma perspectiva diferente em relação à eventual perda de qualidade em um sistema de massa: a perda de qualidade pode ocorrer, entretanto, é

necessário para aumentar o volume de graduados. Por esse motivo, ele considera fundamental o papel das universidades de pesquisa, pois conseguem manter a qualidade de um sistema de elite, formando uma mão de obra mais especializada, mas atuam dentro de um sistema de massa, que é representado em sua maioria pelas universidades locais e provinciais.

Segundo o Respondente 16, o sistema de educação em massa é muito interessante para melhorar o nível fundamental de ensino, mas para a educação superior é necessário tomar algumas medidas, como investir em melhor estrutura, professores, dentre outros. A liderança também considera importante o papel do sistema de elite.

Sim, em minha opinião, o sistema de elite é necessário para um país, sobretudo para pesquisas e inovações. Por outro lado, a educação superior de massa tem sua vantagem, pois pode ajudar a melhorar o nível de instrução da população conduzindo-os em maior número para o nível superior (RESPONDENTE 16).

Finalmente, a liderança estudantil sugere que é vantajoso atuar com as duas frentes, tal como é realizado na China, com as universidades centrais de classe mundial formando uma massa intelectual diferenciada, e as universidades locais fornecendo uma educação de massa para suprir as necessidades do mercado.

5.2.6.1 Perspectivas da China na busca por um sistema universal

Por contar com metas arrojadas e ter a educação superior como um dos pilares que apóiam o seu desenvolvimento, buscou-se compreender juntos dos participantes se a China pretende atingir um nível de desenvolvimento “sistema-universal” nas próximas décadas, e qual a perspectiva para o cumprimento dessa meta.

a) Governo

Para os dirigentes governamentais, a China tem como perspectiva clara instituir um sistema universal para sua educação superior, devido aos inúmeros benefícios que acompanham esse nível de educação.

Para o Entrevistado 6, o governo acredita que o país irá eventualmente atingir a universalização da educação superior, por vários motivos. O primeiro motivo está relacionado à tradição e a cultura chinesa, que é um ponto positivo. As pessoas se preocupam com a educação superior, valorizam os diplomas, e há uma demanda reprimida por esse

acesso, vinda tanto dos estudantes quanto de seus pais, que desejam que os filhos tenham uma oportunidade na educação superior.

Vamos satisfazer uma demanda da sociedade, pois praticamente todas as famílias têm o sonho de verem seus filhos indo para a universidade. O diploma universitário é um símbolo de status (ENTREVISTADO 8)!

Segundo o Entrevistado 7, outro motivo é a perspectiva nacional. Ao analisar o passado, observa-se que a China avançou muito no nível de habilidade da mão-de-obra. Então o país possui esta motivação, aumentar as habilidades da mão-de-obra para atender as demandas de mercado e econômicas. Logo, o crescimento nacional demanda por mais educação superior.

Ademais, a educação superior tem uma participação direta no crescimento da China, principalmente para produzir pessoas mais capacitadas para trabalhar no mercado de trabalho. A China possui hoje uma grande indústria, e precisa de pessoas capacitadas para trabalhar nesta indústria (ENTREVISTADO 8).

Um terceiro motivo seria promover a igualdade, conforme relata o Entrevistado 8. Ele conta que igualdade é um dos maiores problemas enfrentado pelo governo chinês. Deixar mais pessoas receberem a educação superior irá ajudar a promover maior equidade social e maior justiça.

Finalmente, para ampliar esse acesso, o Entrevistado 6 conta que atualmente o governo chinês está muito interessado em aumentar a participação nas faculdades (*Colleges*) na China, esse é um foco para os próximos anos, o investimento nas faculdades, buscando aumentar a qualidade da educação superior. Este será um dos caminhos para transformar um grande país por meio da educação superior e alcançar as metas desejadas, conforme demonstra o Entrevistado 7.

Em termos do que fazer depois, de acordo com nossas estatísticas, nós teremos em torno de 40% em 2020. A meta é 40% de estudantes nas faculdades e universidades. Esta é a taxa que estamos trabalhando para atingir (ENTREVISTADO 7).

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior, em sua unanimidade, acreditam que o próximo passo da China é se tornar um sistema universal, pois se trata de um princípio base para as estratégias adotadas pelo país.

Segundo o Respondente 10, como a China é um país enorme, com a maior população do mundo, a educação superior de elite não é a solução. Além disso, o desenvolvimento econômico chinês precisa buscar talentos e força de trabalho capacitada. Mais do que apenas desenvolver a educação superior em massa, a China precisa melhorar a qualidade e a relevância da sua formação profissional. Esta reflexão também é percebida pelo Respondente 12, que acredita ter acontecido uma mudança estrutural no país.

A China percebeu que ela não podia depender para sempre da manufatura básica de salário baixo, mas que precisava subir na cadeia de valor no seu desenvolvimento econômico e por isso precisava de uma força de trabalho cada vez mais bem preparada (RESPONDENTE 12).

O Respondente 13 entende que não é uma meta fácil, pois o país precisará percorrer um longo caminho, mas afirma que a China tem como objetivo alcançar um sistema universal, mesmo que seja alcançado no longo prazo. Esta também é a crença do Respondente 11.

É um objetivo de longo prazo. O baixo crescimento natural da população faz com que a China tenha que educar pessoas muito mais jovens e promover a concorrência global da nova geração (RESPONDENTE 11).

O Respondente 15 também defende a ampliação da taxa de matriculados para que se alcance o almejado sistema universal.

Sim, a tendência é que a China vai aumentar a participação de educação superior na população. Ela pretende atingir 40% em 2020. Por fim, a China pode alcançar ainda um padrão mais elevado (RESPONDENTE 15).

A busca por um sistema universal pode trazer diversos efeitos para a educação superior do país, conforme reflete o Respondente 9. Ele acredita que no longo prazo, irá aumentar a competitividade global da China para uma economia baseada no conhecimento; no curto prazo, esse movimento pode ajudar a ampliar o crescimento econômico doméstico; e de forma quase que imediata, irá ajudar a superar problemas de emprego entre as gerações mais jovens.

Finalmente, o Respondente 14 garante:

Alcançaremos o "sistema universal" mais cedo ou mais tarde. A nação precisa de mais profissionais capacitados e as pessoas querem receber mais educação (RESPONDENTE 14).

c) Liderança Estudantil

A liderança estudantil tem a esperança de ver a educação superior da China alcançar um sistema universal em um futuro próximo, devido aos índices que já conseguiu alcançar em tão pouco tempo. Partindo desse princípio, atingir este estágio seria uma evolução natural do sistema.

O Respondente 16 percebe que o governo não está sozinho, pois há uma grande inclinação da população nesse sentido.

O sistema universal será alcançado pois se baseia em uma realidade fundamental da China, que é a valorização da educação (RESPONDENTE 16).

Entretanto, uma vez que a educação básica está intimamente relacionada com a educação superior e que há uma grande população em nível de desigualdade no que se refere ao preparo acadêmico e a alfabetização, a liderança estudantil reconhece que esse pode ser um grande desafio para o cumprimento da meta.

5.3 BRASIL

A estrutura educacional brasileira divide a responsabilidade pelos níveis de educação por meio da hierarquia governamental. Dentro desta estrutura, a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, o ensino médio é de responsabilidade do estado e a educação superior é de responsabilidade do Governo Federal.

Logo, diferentemente do Canadá e da China, existe uma centralização na gestão da educação superior no país, que é regida pelo Ministério da Educação, órgão do Governo Federal, responsável por criar e desenvolver todas as políticas, ações e planos para esse nível de educação.

Ao alcançar a possibilidade de cursar o terceiro grau, os estudantes brasileiros possuem a opção de ir para uma Universidade Federal (Consideradas as de maior qualidade, financiada pelo Governo Federal), para uma Universidade Estadual ou Municipal (Representam um pequeno número dentro do total de instituições de ensino superior no país, financiadas via governo estadual ou municipal. Vale à pena destacar que a Universidade de São Paulo, USP, e a Universidade de Campinas, Unicamp, são universidades estaduais de excelência e reconhecimento internacional), para um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ou um Centro Federal de Educação Tecnológica (Possuem uma formação mais

técnica e também um grande foco nas licenciaturas, são financiados via Governo Federal) ou para uma Instituição de Ensino Superior Privada (Representam mais de 70% do total das vagas, o financiamento se dá via pagamento de mensalidades pelos alunos, mas contam com políticas de assistência estudantil via Governo Federal).

As principais ações para a educação no país seguem a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e o Plano Nacional da Educação (PNE), agora contemplando os anos 2014-2024.

A partir de então, as próximas seções apresentam temas que norteiam toda estrutura educacional brasileira, uma vez que se envolveu entre os participantes representantes do Ministério da Educação (MEC), além de estudiosos em educação superior de várias instituições renomadas no cenário nacional. Adicionalmente, foram consultados também representantes de movimentos estudantis de abrangência nacional. O intuito é fortalecer a análise quantitativa e traçar um mapa com as perspectivas e percepções observadas, visando compreender possíveis caminhos a serem buscados pelo governo brasileiro para a educação superior com base nos reflexos observados.

5.3.1 Expansão da Educação Superior no Brasil segundo a DIFES

A Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (DIFES) é uma das diretorias da Secretaria de Educação Superior (SESu), que é a unidade do Ministério da Educação (MEC) responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

Durante a entrevista realizada com a respectiva diretoria, por meio dos Entrevistados 9 e 10, os representantes da DIFES separaram um momento para realizar uma explanação particular do panorama geral da expansão da educação superior no Brasil, sob o ponto de vista do MEC e do Governo Federal, exclusivamente para esta pesquisa. Embora esta apresentação estivesse além das perguntas realizadas, ela demonstra uma percepção e uma perspectiva do governo federal no que se refere ao cenário atual da educação superior no Brasil.

Com o objetivo de proporcionar uma contextualização dos desafios e metas para este nível de educação, os principais assuntos tratados na referida oportunidade são apresentados na presente seção.

Segundo a DIFES, baseando-se nos dados da avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil teve um crescimento na educação superior sem perda de qualidade. Os dirigentes afirmam que o país saiu de uma

etapa de estagnação, democratizando o acesso a educação superior e oferecendo uma interiorização da oferta. Expandir a educação superior em determinados municípios, micro regiões, macro regiões foi uma das metas para que os estudantes pudessem permanecer no seu local de origem se assim o desejassem.

A DIFES apresenta como o grande norteador para todas as ações, presentes e futuras, o plano nacional de educação recentemente aprovado (2014-2024), por ter metas claras para a educação superior, com destaque para chegar ao final do plano com 33% das matrículas dos jovens entre 18 e 24 anos e 50% da taxa bruta (todas as idades).

De acordo com o Entrevistado 9, o processo de expansão e de aumento de vagas públicas foi implementado sobre três aspectos, interiorização, expansão e integração. A interiorização proporcionou a expansão das vagas públicas fugindo do modelo tradicional da oferta de vagas nos grandes centros, com isso levou-se o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 289 municípios, representando um crescimento 153%.

Ao falar especificamente do REUNI e do aspecto expansão, o Entrevistado 10 explica que a expansão configurada por esta política pública trouxe um crescimento não só de universidades federais, como de campus no interior do Brasil, relatando que de 2003 a 2013 o país possuía 45 universidades e alcançou 63 (vale à pena ressaltar que várias destas novas universidades surgiram do rearranjo de outras instituições de ensino superior já estabelecidas na época). No que se refere aos campi, o Brasil possuía 148 em 2003 e alcançou 304 em 2013, representando um crescimento de 105%.

Em relação ao aspecto da integração, os dirigentes apresentam alguns exemplos como à criação da Universidade Federal da Integração Latina Americana, que tem como objetivo trabalhar na integração que compõe a América Latina, a Universidade Federal do Oeste do Pará, que inclui toda a região oeste amazônica, a UNILAB que é a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, que possui o viés para vários países lusófonos e em especial para África, e a Universidade Federal da Fronteira Sul, que se localiza nos três estados da região sul, com um viés de integração da região sul.

Ainda considerando a integração e desenvolvimento regional, a diretoria ressalta a criação de 49 campus e 4 universidades no período de 2011 a 2014, com foco no nordeste, sobretudo na Bahia, pois identificou-se uma carência de instituições públicas na referida região e estado. As universidades foram as: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Com o intuito de apresentar números que refletem a expansão supracitada, o Entrevistado 9 relata que em 2003 haviam disponíveis cento e nove mil vagas presenciais em universidades públicas e em 2013, este número saltou para aproximadamente duzentas e cinquenta mil vagas. Para educação pública à distância, o aumento foi de cento e sessenta e cinco mil para oitocentas mil matrículas. Uma vez que se aumentou a oferta de vagas, foi preciso também aumentar o número de docentes e da capacitação via pós-graduação *stricto-sensu*, dessa forma, a DIFES relata um crescimento de setenta e dois mil matriculados em 2003 para cento e nove mil quinhentos e quarenta e dois matriculados em 2013.

Para justificar o crescimento amparado pela qualidade, a DIFES demonstra que a titulação dos docentes e o número de técnicos administrativos nas instituições públicas federais também melhoraram. Segundo a diretoria, em 2003 tinha somente 50% dos docentes com doutorado. Em 2013, os doutores representavam 70% do total de docentes. Em relação aos técnicos, havia em 2003 oitenta e cinco mil, e em 2014 o Estado contava com cento e dois mil, algo diretamente proporcional a expansão.

Outra questão tratada pelos dirigentes da DIFES se refere à assistência e inclusão de grupos sub-representados, por meio de uma evolução dos recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) visando não só garantir o acesso como também à permanência, além de outros fatores como a lei de cotas e o programa bolsa permanência, com o intuito de reduzir assimetrias garantindo condições para esses grupos.

Finalmente, os dirigentes ressaltam que não há decisões arbitrárias vindas do Ministério da Educação, pois tudo que é realizado possui um sincronismo entre uma decisão tomada centralmente com as universidades e com a sociedade. Eles concluem que, mesmo com os resultados apresentados, o Brasil ainda não alcançou os indicadores desejados e possui muitos desafios para o setor.

5.3.2 Financiamento Público *versus* Financiamento Privado: perspectivas para o fomento da expansão da educação superior no Brasil

Nos últimos anos, observou-se uma inversão da fonte de financiamento para expansão da educação superior no Brasil, que era de origem privada (mediante ao nascimento de diversas instituições de ensino superior com fins lucrativos pós LDB-96) e passou a ser de origem pública, com a criação de diversos programas como o Reuni, Prouni (que passou a atuar junto do FIES), Universidade Aberta do Brasil e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (COSTA, 2013).

Tendo como base esta premissa, investigou-se junto aos participantes se eles acreditam que o Governo pretende prosseguir com a expansão da educação superior por meio do financiamento público ou que a expansão se dará agora via financiamento privado, devido ao nascimento de grandes grupos educacionais com capital aberto na bolsa de valores, como por exemplo a Estácio Participações, Kroton, Anima Educação, dentre outras.

a) Governo

Os dirigentes governamentais acreditam que a expansão da educação superior no Brasil prosseguirá mediante ao fomento via financiamento público. Embora eles reconheçam o importante papel da educação superior privada e do financiamento privado para esse processo, os dirigentes defendem que a expansão da educação privada esta diretamente relacionada à aplicação do investimento público, em políticas como o Fies e o Prouni, representando uma importante parceria público-privada.

Para o Entrevistado 9, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é o grande norteador, uma vez que prevê o crescimento do setor público (federais, estaduais e municipais) de 25% da oferta para 40%. O dirigente considera esse um sinal claro do governo. O Entrevistado 11 também acredita nisso, embora demonstre um pouco de receio mediante as poucas metas cumpridas no PNE antigo (2001-2010).

Olha, eu acho que nem é uma questão de achar, se o Plano Nacional de Educação realmente veio pra ficar e veio para não ser mais uma publicação para pegar poeira nas estantes (ENTREVISTADO 11).

O dirigente considera que a ampliação do financiamento público é uma tendência que está instituída em várias ações. Em primeiro lugar a ideia de colocar o Fies e o Prouni dentro do conjunto das despesas dos 10% do PIB. Em segundo lugar a meta de se possuir 40% das matrículas em instituições públicas. O Entrevistado 12 segue a mesma linha de raciocínio, indicando inclusive que o crescimento das vagas na iniciativa privada se deu via financiamento público.

Eu acredito que o setor publico ele vai continuar expandido sim, a minha opinião é essa, até por que a iniciativa privada no ensino superior ela tem crescido ultimamente em função do apoio governamental, que é o caso do Prouni e do Fies. O Prouni e o Fies hoje financiam o que? Dois milhões de alunos! (ENTREVISTADO 12).

O Entrevistado 9 também destaca o papel das políticas Prouni e Fies para o avanço da iniciativa privada. Ele defende estas políticas por acreditar que a iniciativa pública não consegue assumir o país inteiro e nem possui esse propósito, além do mais, relata que há experiências exitosas na iniciativa privada. Deve-se buscar somente uma evolução na regulação do setor, algo que já está tramitando no congresso.

Segundo o Entrevistado 11, há uma consolidação da parceria pública privada que está instalada hoje. Ele conta que ao analisar os dados, se observa que 31% das matrículas do setor privado são financiadas com dinheiro público federal, quando se soma as quantias provenientes do Fies e do Prouni. O dirigente destaca que dentro de um sistema que conta com 72% das matrículas privadas, 31% não é trivial. Mesmo assim, paralelamente, se adotou a política de recuperação e expansão das universidades federais e a criação de institutos federais.

Então o governo deixou bem claro que ele quer manter o publico, desenvolver o publico, mas tornar o publico como referencia de qualidade. Continua tendo essa linha e ao mesmo tempo garantindo que a gente possa oferecer amplas oportunidades com a parceria com o setor privado (ENTREVISTADO 11).

Com o intuito de fortalecer seus argumentos, o dirigente apresenta que se chegou até o momento a quase um milhão e setecentos mil contratos do Fies e no Prouni mais de seiscentos e setenta mil bolsas ativas. Ademais, o Prouni já formou mais de quatrocentos mil estudantes, o que equivale a quatro gerações completas de formandos nas universidades federais, todas juntas, e a um custo-aluno essencialmente mais baixo, se comparado as universidades federais.

Por esse motivo, o Entrevistado 12 garante que a receita das instituições privadas, em sua maior parte, vem de fonte pública, por meio do Prouni em que se abre mão da receita, há uma renúncia de receita, e com o Fies que é financiamento propriamente dito. Vale à pena destacar que no Fies, embora o estudante devolva o montante recebido posteriormente, ele paga com os juros de 3% ao ano, o que é considerado juros negativos, com um prazo em média de treze anos para quitar um financiamento e uma carência de dezoito meses.

Então, eu acredito que ainda tem mercado na instituição privada sim em função da demanda que nos temos, mas o setor publico, não há duvida que vá continuar fomentando esse mercado e injetando recursos nesse mercado. Recurso público que embora se compute que é vaga na iniciativa privada, mas ela esta sendo custeada pelo recurso público. E essas instituições privadas, muitas delas expandiram e investiram justamente porque ela tinha o retorno garantido, que é o cliente governo (ENTREVISTADO 12).

O Entrevistado 13 também corrobora com todos os dirigentes acima, sobretudo pelo apoio que o Fies tem oferecido para ampliação do acesso.

Acredito na continuidade da expansão através do financiamento público, principalmente por causa do aumento do Fies (ENTREVISTADO 13).

Apesar disso, o Entrevistado 11 admite que existam alguns problemas que ainda precisam ser sanados em relação às políticas Prouni e Fies. Ele cita, por exemplo, que algumas instituições abusam do Fies, aumentando o preço das mensalidades. Já no Prouni, é possível identificar instituições que acreditam que oferecendo uma vaga já tem direito à isenção fiscal plena, e o dirigente defende que a isenção só deve ser concedida pela ocupação da vaga e não pela simples oferta, impasse que o Ministério da Educação tem trabalhado para resolver.

Logo, por depender também da iniciativa privada, o Entrevistado 9 relata que o governo tem buscado aumentar a regulação. O dirigente conta que existe um projeto de lei no congresso nacional que está para ser aprovado em 2014/2015 chamado INSAES (Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior). Com ele, se conseguirá avaliar o setor com mais atenção, desde as situações envolvendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE), até todos os ciclos avaliativos, incluindo a pós-graduação. Dessa forma, o governo espera ampliar a oferta, mas garantir a permanência com qualidade.

Da mesma forma que a gente tem o INEP que é um instituto que tem dependência, que faz avaliação. Da mesma forma que a gente tem a CAPES que tem dependência que faz a pós-graduação, que é reconhecida internacionalmente, padrão de qualidade. Como tem o FNDE que faz a questão da gestão. Nós teremos agora os grandes grupos, subordinados de certa forma aos marcos regulatórios (ENTREVISTADO 9).

Por fim, retomando ao seu raciocínio inicial, o Entrevistado 11 destaca que é o PNE que dá o grande norte a ser seguido, que é um projeto de Estado e não de governo. Logo, o dirigente acredita que qualquer governo que venha assumir o controle da nação deva adotar uma orientação tendo como premissa este plano.

Se esta tendência se mantiver, pelos meus cálculos nos devemos chegar em 2024 com cerca de 85% das vagas da educação superior financiadas pelo poder público. Financiadas pelo poder público, o que não quer dizer que estarão alocadas nas instituições públicas. Vai ser a parceria público-privada. Eu acho que o modelo, ele pode dar certo, esta dando certo no geral (ENTREVISTADO 11).

a) Especialistas

Os especialistas acreditam que a expansão continuará via financiamento público, o que não significa que será pautado por vagas nas instituições públicas. Embora a expansão tenha esse viés público, a iniciativa privada terá forte predominância no número de matrículas, com boa parte delas sendo financiadas pelo poder público.

O Respondente 22 apresenta uma contextualização do financiamento para a educação superior. Segundo o especialista, uma das grandes questões é o papel do estado (via políticas públicas). Ele conta que a reforma de 1968 direcionou a expansão de matrículas no ensino superior para a oferta privada, principalmente no interior do país, apostando na criação de algumas instituições públicas de referência. Na década de 1990, o processo (neo)liberal, outra vez, expandiu a oferta de ensino superior. Havia uma demanda reprimida muito grande e teve-se a criação de um "mercado" muito lucrativo. Posteriormente, a LDB de 1996 fomentou o ensino privado e apostou na diferenciação do sistema, criando figuras como os institutos superiores e centros universitários, houve também a diversificação das matrículas no ensino superior, só que de forma privada e concentrada nas áreas metropolitanas. A partir do novo milênio, o especialista defende que o Governo Lula recolocou o papel indutor do estado brasileiro e apostou em políticas públicas de expansão do acesso. Mesmo assim, alguns autores ainda apontam a continuidade da lógica mercantil, exemplificando com o Prouni. Por outro lado, o Reuni aposta na expansão da rede pública, ainda que com uma lógica do "fazer mais com menos", tendo em vista o financiamento da expansão.

Para o Respondente 19 não houve, propriamente, uma inversão das fontes de financiamento, pois o incentivo à educação privada que se iniciou após a reforma universitária de 1968 no regime militar prosseguiu sem interrupção até hoje. Ele acredita que o que aconteceu foi que, no segundo mandato de Lula (a partir de 2007) retomou-se, com o Reuni, o financiamento federal que havia sido estancado durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De toda forma, prossegue-se com o estímulo à iniciativa privada por meio do Prouni, que representou grande alento às escolas superiores particulares com a compra, pelo governo federal, de vagas em grande parte ociosas dessas instituições. O mesmo é defendido pelo Respondente 18.

Não sei se houve esta inversão do financiamento, ele era e continua sendo predominantemente público. A novidade dos anos mais recentes é o financiamento

do ensino superior privado pelo setor público, através do Prouni, FIES, etc (RESPONDENTE 18)

Corroborando com as opiniões acima, o Respondente 20 também acredita que o financiamento público será responsável pela expansão, mas aplicado na iniciativa privada.

Tudo indica que a linha é via financiamento/subsídio público ao setor privado como ficou claro na discussão do que contabilizar nos 10% do PIB no PNE. Além disso, há os milhões de vagas 'ociosas' do setor privado. A outra via deve ser EaD, também com predomínio privado (RESPONDENTE 20).

O Respondente 21 também usa o novo PNE para justificar a predominância do financiamento público. Ele acredita que a tendência de expansão da educação superior no Brasil está prevista no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), mantendo a lógica da diversificação e diferenciação da oferta e IES, que será por parceria público-privada.

Nesse cenário, para o decênio 2014/2024, está previsto uma duplicação das matrículas nesse nível de ensino com previsão de que 40% dessas novas matrículas seja no setor público. Os dados atuais sinalizam a manutenção da expansão pública e privada (nesse caso via Fies e Prouni) (RESPONDENTE 21).

Posto que uma parcela dos participantes respondeu a pesquisa antes de se saber os resultados das eleições presidenciais de Outubro de 2014, a influência político-partidária também foi ressaltada para os rumos da educação superior no país.

Para o Respondente 19, a continuidade das políticas estaria também relacionada com o resultado das eleições. Na hipótese de vitória dos partidos de oposição (PSDB ou PSB), poderia haver uma reversão das fontes de financiamento ou descontinuidade na política de financiamento do ensino superior pelo governo federal. Na hipótese de vitória para mais um mandato do partido de situação (PT), a política deveria continuar, embora em ritmo mais lento como, aliás, já vinha acontecendo em comparação com o segundo mandato do presidente anterior.

A mesma previsão é feita pelo Respondente 22, que acredita que um segundo mandato do partido de situação continuaria a apostar na expansão a partir do financiamento público, ainda que mantenha o Prouni. O especialista relata que essa aposta se sustenta nos compromissos políticos do bloco governista, além do que a expansão/interiorização é uma estratégia política (com expectativa de dividendos eleitorais) e econômica (consumo a partir dos salários dos servidores e da migração dos estudantes - setor de serviços). Ratificando a mesma opinião, o Respondente 23 indica que o investimento público no ensino superior

depende de um projeto político que é do governo atual. Concomitante à expansão do financiamento público, o setor privado teve seu espaço de crescimento e continua tendo. Portanto, no governo com uma perspectiva mais inclusiva como o atual, é possível que continue essa política pública de expansão.

Na opinião do Respondente 24, mesmo com a confirmação do governo de situação, haverá uma estabilização na quantia de investimentos, mediante ao momento enfrentado pelo país.

Acredito que a expansão da educação superior continuará sob a tutela do governo, embora acredite que haja uma tendência de estabilização em termos de volume de recursos pelo tanto que já se investiu nos últimos anos (RESPONDENTE 24).

Finalmente, o especialista acredita que haverá uma mudança de foco, da educação superior para educação básica, o que pode destinar recursos da educação superior para esse nível de educação. Ele também entende que o financiamento privado deverá manter o seu ritmo atual e com o mesmo foco: bacharelados, pouca pesquisa e extensão e sempre que possível na modalidade à distância.

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis demonstraram confiar na continuidade da expansão via financiamento público, por acreditarem que a educação superior é um bem que deve ser fornecido para a sociedade.

Para o Respondente 25, esta continuidade está diretamente relacionada a uma nova política social e educacional do qual compreende que o Estado é a instituição responsável pela garantia do direito social à educação. A liderança estudantil defende que a educação seja fornecida gratuitamente, sendo acessível e inclusiva para todos e todas as brasileiras, em todas as modalidades, etapas e níveis.

[...] a partir da emancipação social do povo por meio da formação educacional e profissional, abre um novo ciclo de desenvolvimento e inovação para a produção cultural, desenvolvimentista e tecnológica para o país (RESPONDENTE 25).

O Respondente 26 acredita na democratização deste nível de ensino. Para a liderança estudantil, a educação de nível superior no Brasil tem uma vocação natural, sobretudo em qualidade, na rede pública. Ele cita que o Plano Nacional da Educação (2014-2024) reforça a

ideia de fortalecer a adesão ao ensino público, algo já constatado pela adoção do ENEM por quase 100% das instituições como porta de entrada no ensino superior. Em relação à educação superior privada, ele considera representativa, mas não ao ponto de inverter as fontes de financiamento.

Quanto ao capital privado adentrar nessa expansão de forma maciça, não deve ocorrer em curto prazo (RESPONDENTE 26).

Corroborando com as opiniões acima, o Respondente 27 acredita que o viés central da política educacional continuará sendo o investimento na educação superior pública e gratuita, entretanto, não se pode negar a existência do sistema privado, que deve ser melhor regulamento, principalmente no que se refere à qualidade.

[...] precisamos urgentemente de regulamentar o ensino privado, a fim de que a educação desses espaços deixe de ser meras mercadorias (RESPONDENTE 27).

Finalmente, o Respondente 25 reflete que o setor público deve estar a serviço do povo e a participação nesse espaço é fundamental. Por esse motivo, devem-se garantir políticas inclusivas e afirmativas para dar respostas aos processos desiguais e segregadores que a sociedade foi estabelecida no passado, com destaque aos grupos sub-representados na época, como os pobres, mulheres e negros. A liderança defende que um ambiente que tem como intuito gerar conhecimento deve ser acessível a todos.

5.3.3 Políticas públicas e suas necessidades de investimento

As principais políticas públicas para o financiamento da educação superior no Brasil estão bem delimitadas: Reuni (Universidades Federais), Prouni e Fies (Educação Privada), IFETs (Educação Tecnológica) e UaB (Educação à Distância).

Dentro deste cenário, investigou-se junto aos dirigentes governamentais, aos especialistas em educação superior e as lideranças estudantis qual seria a frente que mais carece de investimentos e expansão no atual momento vivido pela educação superior no Brasil.

a) Governo

De um modo geral, os dirigentes governamentais demonstram que o governo pretende continuar investindo em todas as áreas supracitadas. Entretanto, pode-se observar ênfases para diversos tipos de políticas, como: ensino público presencial, ensino público a distância, educação privada e ensino técnico.

Nos últimos anos estes programas se expandiram, inclusive através do aumento nos investimentos. Tendo em vista que cada programa da educação superior tem um foco, é importante a expansão do conjunto dos programas (ENTREVISTADO 13).

Indo de encontro com a reflexão do Entrevistado 13, o Entrevistado 12 acredita que o MEC está atuando simultaneamente em todas as áreas previamente citadas. Ele explica que a área finalística, no caso a secretaria de educação superior, possui um trabalho direcionado para indicar qual a política que naquele momento há maior necessidade de investimentos, algo que acontece dentro de um ciclo.

No entanto, nos últimos oito anos, o MEC tem dado uma grande ênfase nas instituições federais do ensino superior, por meio do REUNI, que promoveu a interiorização das universidades, abrindo novos campus e novas universidades. Atualmente, os investimentos na educação superior pública presencial continuam em um ritmo menor do que nos anos de 2009 à 2012, período em que se recebeu a maior quantia de investimentos. O dirigente explica que os maiores investimentos em modernização dos parques tecnológicos das universidades, modernização dos campos, construção de novos prédios, laboratórios e bibliotecas já foram feitos e agora cabe somente a manutenção.

O Entrevistado 11 também apresenta como uma das grandes áreas de investimento o momento de consolidação das universidades federais interiorizadas. Ele relata que na década de 90, falava-se basicamente de expansão, que acontecia fundamentalmente para o ensino pago privado noturno, abrindo espaço para uma classe média que estava excluída do elitismo das universidades públicas. A partir de 2003, iniciou-se um trabalho visando à expansão com democratização, incluindo grupos sub-representados no sistema.

Segundo o Entrevistado 9, é um dado concreto que o governo terá de expandir o acesso a educação superior para alcançar as metas do PNE, e pelas dimensões do Brasil, dificilmente se conseguirá atingi-las somente com a modalidade presencial, motivo este que faz com que o MEC precise realizar um forte investimento também no EAD. Esta modalidade de educação também é defendida como uma área crítica pelo Entrevistado 12.

A educação à distância eu acho que tem um potencial muito grande ainda em função das pessoas não terem tempo, trabalharem de dia, e com o avanço da tecnologia a educação a distância ficou mais fácil. No passado era mais difícil, mas hoje com a tecnologia que a gente tem a qualidade da educação à distância esta tão boa quanto à educação presencial (ENTREVISTADO 12).

Outra área que recebeu uma grande dedicação nos últimos anos e que o governo pretende aumentar os investimentos foi a expansão do ensino médico, conforme relata o Entrevistado 9. O dirigente explica que foram feitos estudos e verificou-se que o Brasil tinha uma carência de médicos no país. Por esse motivo, o MEC expandiu a oferta de cursos de medicina por meio das universidades federais. Além disso, houve uma indução do governo para abertura de cursos de medicina em universidades privadas, por meio de editais. Nesses casos, o governo realiza estudos em locais que carecem dessa formação e que possuem estrutura de rede, vencendo o edital aquela instituição que apresentar a melhor proposta e fizer investimento na rede de saúde, além de oferecer o menor preço por aluno. De acordo com o dirigente governamental, essa iniciativa quebra paradigmas em relação aos cursos de medicina, que são sempre vistos como elitizados e onerosos.

Hoje mudou. O governo fala: “-Os municípios são esse, esse e esse”. Quem se habilitar pro melhor projeto político pedagógico, o que fizer a melhor proposta de investimento na infra-estrutura da rede de saúde e que der o menor preço pro curso, pra matrícula, é o que leva. Ai ele tem que mostrar capacidade, tem uma serie de pré-requisitos (ENTREVISTADO 9).

Para a educação privada, o Fies e o Prouni são novamente lembrados. O Entrevistado 12 cita que o Fies ainda tem muita demanda, carece de mais investimento. Ele também relata a necessidade de se expandir o ensino técnico por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o programa Ciências sem fronteiras, embora essas políticas fujam do escopo desta pesquisa. Já, o Entrevistado 11 remete a importância do Prouni.

O dirigente ressalta importância de se investir nesta política devido ao caráter inclusivo que ela representa, já que possui preocupação bem mais profunda com a causa da grande massa de pessoas excluídas historicamente.

Então é muito interessante, Danilo, observar o que aconteceu no perfil do campus nos últimos 10 anos. É maravilhoso quando a gente olha. Nós estamos num processo de deselitização da educação superior. Eu até fiz um pequeno texto chamado: campus com mais cara de Brasil (ENTREVISTADO 11).

Além do Prouni, o Entrevistado 11 também ressalta a importância da política das leis das cotas, que aproxima mais pessoas oriundas da escola pública para educação superior. Ele explica que 87% dos alunos no ensino médio são oriundos da rede pública, mas apenas 9% destes 87% chegavam a alguns cursos, sobretudo nas universidades federais. O dirigente conta que fez uma análise no perfil dos campi, em que separou sete variáveis: renda familiar, cor, origem escolar, se é na escola pública ou na privada, escolaridade dos pais, se quem entrou é da primeira geração da família a chegar na universidade ou não, e se é aluno trabalhador ou não. Os resultados apresentam que a diferença do primeiro ciclo para o segundo ciclo dos questionários sócio-econômicos do ENADE já eram expressivos, mas do segundo para o terceiro ciclo foram extremamente representativos.

Então, por exemplo, todos os cursos do primeiro para o segundo ciclo tinham ficado menos branco, todos os cursos tinham ficado menos ricos, exceto medicina, medicina foi à exceção, mas todos os outros 46, para não dizer 47 cursos, tinham ficado um pouquinho mais pobres. Quer dizer que tem gente de família de renda mais baixa. E o número de pessoas que representavam a primeira geração da família cresceu enormemente. Então é interessante analisar curso a curso. Agora eu analisei o terceiro ciclo, que é brutal, então medicina que tinha ficado mais rica, teve uma queda de quase 20 pontos percentuais (ENTREVISTADO 11).

Para o Entrevistado 9, tudo o que foi relatado já é uma forma de regulação, já é a educação superior agindo de outra forma, é o Estado induzido aos resultados e investindo nas frentes prioritárias. Compartilhando do mesmo raciocínio, o Entrevistado 12 afirma:

Posso te assegurar que o MEC esta atuando em todas essas frentes (ENTREVISTADO 12).

b) Especialistas

A maioria dos especialistas em educação superior elegeu a educação superior pública presencial como a que mais carece de investimentos atualmente, respaldados pela Constituição que garante que a educação deve ser um direito universal. Entretanto, alguns especialistas também reforçaram a necessidade de se investir e principalmente regulamentar melhor as alternativas para educação à distância. Adicionalmente, foram apresentados questionamentos sobre qual o verdadeiro papel dos IFETs dentro da estrutura educacional do país, algo imprescindível para se pensar em destinar mais financiamento.

Particpei de duas bancas de dissertação de mestrado que tinham como unidade de análise um IFET. É notável o quanto a rede que os IFETs integram expandiu e

obteve vultuosos investimentos, mas hoje há altas taxas de evasão de um lado e sobra de vagas de outro em vários cursos (RESPONDENTE 24).

De acordo com o Respondente 24, falta foco aos IFETs, que criam muitos cursos, investem em infra-estrutura, compra-se muito, e ainda assim faltam alunos, algo que pode estar associado a uma certa crise de identidade como atores do campo da educação superior no Brasil. Os IFETs precisam descobrir verdadeiramente onde eles se inserem e como podem contribuir, para ai sim receberem uma maior quantia de financiamento.

No que se refere à educação a distância, representada pelo financiamento público pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) o especialista considere se tratar mais de ajustes. Ele sugere que se a modalidade a distância veio para ficar, ela deve ter uma estrutura mínima e institucionalizada que permita seu adequado funcionamento e manutenção de sua qualidade.

Por exemplo: hoje os tutores dos cursos de educação a distância são um elemento-chave na formação e acompanhamento dos alunos de cursos a distância: tem formação superior, e recebem uma bolsa de 765,00 mensais. Resultado: alta rotatividade, desmotivação e reflexo no desempenho do aluno e do curso (RESPONDENTE 24).

Corroborando com o Respondente 24, o Respondente 21 defende que a educação a distância carece de um marco regulatório efetivo tanto nos setores público quanto privado (algo atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação). O especialista também apóia uma maior expansão da educação superior pública envolvendo as universidades federais e estaduais, opinião que vai de encontro com o Respondente 20.

Conta o Respondente 20 que a rede pública responde por menos de 25% das matrículas e, talvez, menos de 20% das vagas. A política pública Reuni foi importante e agora caberia um balanço para ver onde se acertou e fazer um Reuni II, embora ele acredita ser pouco provável que tal iniciativa aconteça. Deveria também ser destinado um aporte financeiro para a rede estadual pública de educação superior.

Vale também pensar uma forma de expandir a rede estadual pública. Talvez um apoio federal para cada R\$ 1 investido pelos estados. Mas acho que os recursos estaduais devem ser além dos 25% vinculados (RESPONDENTE 20).

As universidades públicas também são pontos de análise na percepção do Respondente 23, que ainda carecem de um forte investimento financeiro como resultado da grave herança social de abandono das classes menos favorecidas. O especialista acredita que se faz necessário o crescimento mais vertiginoso das universidades públicas por todo o país.

De maneira oposta, o Respondente 18 acredita não haver indispensabilidade de se ampliar o investimento em nenhuma área, embora se note uma inevitável necessidade de expansão. O especialista sugere que a prioridade para a expansão é o ensino superior de massas de qualidade, algo que poderia ser feito com melhor utilização dos recursos públicos. Dadas as necessidades de outros níveis de educação, como a educação básica, o aumento do repasse para a educação superior não seria algo factível, ideia também compartilhada pelo Respondente 24. Para o Respondente 24, houve muitos investimentos nos últimos anos (novas unidades, reformas, equipamentos, contratações, etc.). Observa-se então um fenômeno análogo ao que houve em relação à universalização da educação básica no Brasil: a dicotomia quantidade *versus* qualidade.

Para o Respondente 22, mesmo que se tenha incrementado a quantia de investimentos nos últimos anos, a educação pública ainda carece de mais expansão, e políticas públicas como o Reuni deveriam ser aprimoradas, pelo caráter “fazer mais com menos” que possui. Para respaldar sua ideia, ele cita um trecho de Leher (2010):

No período 1995-2006, o número de estudantes de graduação cresceu 65%, os de mestrado 170% e os de doutorado 280%, enquanto o número de professores aumentou somente 20%. Como as metas do Reuni foram estabelecidas a partir dessa expansão anterior, não surpreende, pois, que, com o Reuni, o custo aluno deverá ser reduzido de R\$ 9,7 mil (conforme estudo do Tribunal de Contas da União) para R\$ 5 mil, redução na ordem de 50%, que, na Europa, aconteceu em duas décadas e se deu a partir de um per capita muito maior e em instituições com infra-estrutura consideravelmente superior, mas que, ainda assim, deflagrou importantes lutas estudantis e de professores em diversos países (LEHER, 2010, p. 398).

O especialista acredita que apostar na expansão das instituições públicas não apenas ataca um problema quantitativo (número de matrículas), mas pode fomentar um cenário qualitativamente superior ao propiciar que a universidade não seja apenas um local de "aulas" (ensino), mas de pesquisa e extensão.

Por fim, o Respondente 19 manifesta que a frente que deve merecer o máximo empenho no financiamento por parte do governo federal é a da educação pública, pelo motivo da educação estar se impondo como um direito universal. Uma vez que recebe tal classificação, a educação não pode ser assegurada no âmbito dos conflitos de interesse e da acirrada competição própria do chamado “livre mercado”. Ao contrário, como consta na Constituição, a educação deve ser considerada como direito de todos e dever do Estado.

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis defendem, em unanimidade, o maior investimento na educação superior pública presencial, seja por meio das universidades federais, estaduais e municipais, ou por meio dos Ifets.

Para o Respondente 27, a expansão das universidades federais e dos institutos federais é prioritária para o desenvolvimento da educação superior no Brasil, pois se trata de destinar o investimento público diretamente para o ensino público.

O Respondente 26 também manifesta esse desejo, sobretudo em relação à educação tecnológica, citando que existem Ifets que são modelos educacionais, mas muitas dessas instituições pecam na qualidade de ensino e qualificação, pela ausência de professores capacitados, algo que dificulta o desenvolvimento do aluno. Vale à pena ressaltar que a formação superior proveniente de um Ifet visa preparar os estudantes para demandas específicas do mercado de trabalho, devido ao viés mais técnico que ele possui, por esse motivo, professores que conseguem aliar conhecimento à prática são absolutamente essenciais.

Uma vez que se alcance a expansão plena da educação superior pública, não haveria mais necessidade de fomentar a educação superior privada, na visão do Respondente 27.

Com essa expansão poderemos um dia sonhar com o fim do Prouni e do Fies, por exemplo (RESPONDENTE 27).

Indo de encontro à opinião de seus pares, o Respondente 25 sugere que deve ser realizada ampliação de investimentos públicos nas políticas específicas para o setor público de educação, como os programas de expansão e reestruturação das Universidades Públicas e criação e expansão dos Institutos Federais.

Pois esses são os projetos que dão respaldo ao projeto político de acessibilidade universal aos cidadãos no ensino superior de forma que a condição econômica, de gênero, raça, orientação sexual, credo e deficiência física ou necessidades especiais não sejam barreiras para acessar esse bem social (RESPONDENTE 25).

5.3.4 Perspectivas e percepções nos investimentos para a educação superior brasileira

De acordo com os dados do OCDE (2013, p. 185), o Brasil investe em Educação Superior 0,9% do PIB. Observando a meta 20 do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) que prevê a ampliação do investimento público em educação para 7% do PIB no

quinto ano de vigência da Lei e 10% do PIB no final do decênio, verificou-se a opinião dos dirigentes governamentais, dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis sobre qual o aumento esperado de investimentos para educação superior nos próximos anos.

a) Governo

Os dirigentes governamentais acreditam que os investimentos para a educação superior irão aumentar nos próximos anos, e justificam seus argumentos baseado tanto no novo PNE, quanto em dados técnicos da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO). Entretanto, admitem que neste momento a educação básica enfrenta maiores necessidades de ampliação de recursos do que a educação superior.

Eu não consigo nem imaginar que não haja aumento de investimentos para a educação superior, a menos que essas metas (*do PNE*) sejam para “inglês ver” e eu não acredito que sejam para “inglês ver”, acredito que é sério (ENTREVISTADO 11).

O Entrevistado 11 explica que quase todas as grandes metas do PNE afetam a educação superior de forma direta ou indireta. Como exemplo de metas diretas, o dirigente cita a taxa líquida de escolarização chegando a 33% e a bruta a 50% até 2024, o que significa dobrar o número de alunos de graduação, além da formação de 30.000 doutores/ano e de 65.000 mestres/ano que significa também dobrar os valores atuais. Para formar este contingente de alunos, será necessário investir em mais professores, mais instalações, mais equipamentos, mais laboratórios, dentre outros. Como exemplo de metas indiretas, o dirigente cita os desafios provenientes da escola de tempo integral.

Agora as indiretas. Se você vai fazer escola de tempo integral, você vai ter que formar professores para essas escolas. Como é que você vai formar professor? Na graduação, em cursos de licenciatura! Não tem jeito. Assim você vai transformar os atuais 50% de taxa de escolarização líquida do ensino médio em 85%, que é o que prevê o plano. Você vai precisar de mais professores (ENTREVISTADO 11).

Para o Entrevistado 11, se for realizada uma análise do quadro dos professores, que apesar de tudo que se fez (piso salarial nacional para o professor, Plano Nacional de Formação de Professores (ParFor), os programas de formação continuada da UAB, dentre outros), a profissão ainda está desvalorizada, o sistema possui poucos professores de carreira e quase todas as áreas têm carência de professores atuantes. Por esse motivo, será essencial

desenvolver um pacto com os estados e municípios. O governo precisará formar professores, e formar professores significa mais recursos para a educação superior.

Apresentando dados primários da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO) do Ministério da Educação, o Entrevistado 12 acredita que a evolução no repasse de recursos já é uma realidade.

É tranqüilo, acho que chega em 7% do PIB em 2015 sim, nós estamos com 6.4%. E aí com recursos do fundo social e recursos dos *royalties* da camada do pré-sal eu acredito que a meta de 10% é pra 2023. E eu acredito que essa meta seja simples e tranqüila de alcançar. Vai ser um ganho com a educação sim. Nós vamos poder dar uma alavancada (ENTREVISTADO 12).

O Entrevistado 12 ainda abre mais alguns dados no sentido de validar suas perspectivas. Segundo o dirigente, em 2014 o orçamento do Ministério da Educação, incluindo o FIES, e não considerando o Prouni, estava em 115 bilhões, dos quais 1/3 (um terço) é destinado ao ensino superior. Essa divisão se dá porque a educação básica carece de mais investimentos. O Entrevistado 12 explica que a educação básica possuía menos de 40% do total que o ministério da educação investia e em 2014 já estava com quase 55%. Existe um aumento evidente no repasse para a educação superior, mas a educação básica está aumentando no volume, em termos proporcionais, mais do que o ensino superior.

O foco é educação básica, mas a educação superior não vai ser esquecida. A educação básica é lógico que ela vai crescer em função da demanda dela ser maior, ela tem que melhorar a qualidade, por que o primeiro passo pro governo foi fazer universalização da educação básica. Isso foi conquistado. Agora é a melhoria da educação básica (ENTREVISTADO 12).

Segundo o Entrevistado 12, a educação superior também segue a mesma linha da educação básica, já que começa a universalizar agora, por meio do Fies, do Prouni e principalmente do Enem, que ajudou a ampliar e a democratizar o acesso. Para o dirigente, é lógico que a educação superior não vai crescer em termos proporcionais da mesma forma que a educação básica, mas ela continua tendo uma necessidade importante. O mesmo é defendido pelo Entrevistado 13, quando elucida que ao longo dos últimos anos o investimento total na educação em porcentagem do PIB vem aumentando e as despesas com educação superior aumentaram também em proporção do PIB, no entanto os gastos em educação básica estão aumentando mais pelas fontes de recursos, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Um dado relevante sobre isso é que, o gasto único da educação básica em relação à educação superior é onze vezes menor no ano 2000. Em 2011-2012 já é quatro vezes menor, então há um ganho. Então a base está sendo melhorada para quando chegar no ensino superior já ter um nível pelo menos melhor (ENTREVISTADO 13).

Com o intuito de dar sustentação a seus argumentos, o Entrevistado 12 começa a descrever a evolução no repasse para todos os níveis da educação superior, sinalizando que esta evolução irá prosseguir nos próximos anos.

O orçamento da CAPES em valor corrigido pelo IPCA, valor de hoje. Sai de um bilhão e trezentos milhões pra cinco bilhões e meio. E olha onde está o crescimento, começa são nos últimos nove anos (ENTREVISTADO 12).

O dirigente também apresenta dados específicos em relação à evolução do Fies, demonstrando ainda uma perspectiva de aumento. Ele demonstra que em 1999 o orçamento do Fies era de 360 milhões de reais. Com o passar dos anos, ele teve pequenos acréscimos até chegar em 2013, em que o dirigente revela ter sido executado sete bilhões e novecentos milhões com a respectiva política, e em 2014 nove bilhões. Para o ano de 2015, a previsão para o Fies é de doze a catorze bilhões de reais. Este aumento ocorreu, pois o governo reduziu as taxas de juros, aumentou o prazo de carência, aumentou o prazo para amortizar a dívida, e garantiu os pagamentos dos títulos. Virou algo vantajoso tanto para os alunos quanto para as instituições.

Finalmente, o Entrevistado 11 reitera:

Então não dá nem pra imaginar que o investimento na educação superior não continue sendo expressivo em todo seu conjunto (ENTREVISTADO 11).

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior demonstram pessimismo ao falar da meta de se aplicar 10% do PIB na educação até o fim do decênio, pelo motivo de perspectivas já frustradas em PNEs anteriores. Ademais, entendem que mesmo que se alcance este percentual, o maior crescimento proporcional será para a educação básica, que inevitavelmente carece de uma ampliação de investimentos. Todavia, consideram fundamental o debate em torno desta questão.

Creio que esta questão do financiamento é o ponto de estrangulamento mais visível das políticas de expansão do ensino superior (RESPONDENTE 22).

Para o Respondente 22, certamente, do ponto de vista político, é importante o Plano Nacional da Educação como referência e parâmetro para as disputas orçamentárias no setor, mas o não cumprimento das metas dos PNEs anteriores faz com que as perspectivas não sejam otimistas.

O Respondente 20 explica que tudo depende do modelo. Ele entende que não é possível criar um sistema padrão de universidades públicas de ensino, pesquisa e extensão de massa, por este motivo, é necessário aprender com as Fatecs e com os Ifets, privilegiando modelos de qualidade com um custo um pouco menor. O especialista também expõe que em suas simulações, ele trabalha com um custo aluno na educação superior da ordem de 100% do PIB per capita como lógica de expansão, em função do ganho de escala. Há também que se considerar que muito do gasto das universidades deveria ser contabilizado como Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e não simplesmente como gasto/aluno.

De qualquer forma, sou contra separar as instituições de ensino das de pesquisa, até porque, a qualidade do ensino decorre exatamente da pesquisa das universidades. É mais a forma de como contabilizar o gasto. Eu diria que cerca da metade do gasto/aluno das universidades federais é na verdade gasto com pesquisa. Na USP, diria que é 2/3 (RESPONDENTE 20).

Segundo o Respondente 21, ao considerar a tipologia de expansão da educação superior proposta pelo governo, o investimento em educação superior deverá, ao menos, ser duplicado. O mesmo é defendido pelo Respondente 23, que acredita que seria necessário aumentar pelo menos 1% do PIB. Todavia, o especialista acredita que será muito difícil tendo em vista que parte dos recursos vai para instituições privadas, conforme previsto no próprio PNE.

Realizando um cálculo proporcional, o Respondente 24 apresenta suas perspectivas. De acordo com o especialista, mantidas as proporções atuais o aumento de investimentos para a educação superior até o quinto ano de vigência da Lei passará para aproximadamente 1,3% do PIB. Ele acredita que a proporção acompanhará os níveis atuais, porém não possui convicção de que se atingirá o percentual de 10% do PIB para a educação até o final do decênio.

[...] os próximos anos serão difíceis em termos econômicos e como investimento na qualidade da educação possui retorno de longo prazo, não sei se esta será uma prioridade (RESPONDENTE 24).

O Respondente 18 também não apresenta perspectivas confiantes em relação à aplicação de 10% do PIB em educação, mas se houver o aumento dos recursos, dificilmente terá um acréscimo direto nos investimentos para educação superior.

Não acredito que a meta de 10% seja realista, mas, na medida em que houver mais recursos, imagino que irão sobretudo para a educação básica e técnica profissional (RESPONDENTE 18).

Reforçando a perspectiva acima, o Respondente 19 reflete que se for considerado que o Brasil investe cerca de 5% do PIB em educação, dos quais aproximadamente um quinto é destinado à educação superior, mantida essa proporcionalidade e com as novas metas do PNE os investimentos passariam para 1,4% do PIB no quinto ano (2019), atingindo 2% em 2024, ao final da vigência do plano. No entanto, o especialista acredita que a tendência será destinar mais recursos para a educação básica diminuindo a participação proporcional da educação superior nos recursos globais investidos na educação.

Faço, contudo, três ressalvas:

- a) penso que dificilmente essas metas do PNE serão atingidas, de modo especial em relação ao índice de 10% do PIB, seja pelo reiterativo histórico de não cumprimento das metas dos PNEs anteriores, seja porque o governo federal não pretendia ir além dos 7%;
- b) a retirada da limitação do investimento da ordem de 10% do PIB apenas à educação pública estendendo-o também às escolas privadas enfraqueceu bastante a prioridade da escola pública; e
- c) tendo em vista o déficit histórico acumulado e o fato de que a educação básica está longe de ser universalizada, os 10% do PIB são claramente insuficientes (RESPONDENTE 19).

Finalmente, o Respondente 22 enfatiza que as políticas tocam em reivindicações antigas dos trabalhadores em educação e da sociedade em geral, como abertura de novas instituições, concursos públicos, cursos noturnos, dentre outras. Contudo, o especialista alerta, se a expansão não for acompanhada do investimento necessário, corre-se o risco de criar estatísticas estéreis nesse segmento educacional.

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis apresentam opiniões diferentes, mas que se complementam dentro de um contexto geral. Os respondentes acreditam na necessidade da ampliação dos investimentos, porém entendem que a educação básica é a mais carente. A meta de aplicação de 10% do PIB em educação foi considerado o resultado de uma luta histórica.

O investimento esperado por nós, do movimento estudantil, é o de 10% do PIB. Essa foi uma luta histórica e conseguimos vencê-la no papel, agora é lutar para que ela se concretize (RESPONDENTE 27).

Para o Respondente 25, por se tratar do PNE e a discussão em torno da criação do Sistema Nacional de Educação, espera-se que a maior parte desse investimento se dê na educação básica, pois ainda é o nível educacional que enfrenta maiores problemas de falta de recursos e abrangência no território brasileiro. Para a educação superior, as perspectivas são em um favorecimento da produção científica, algo fundamental na visão da liderança estudantil.

Para o ensino superior, acredito que mais investimentos na produção científica, tecnológica e de inovação irá ajudar no crescimento (RESPONDENTE 25).

A liderança ainda espera que o repasse direto para a educação superior fique em torno de 1,2% do PIB, podendo aumentar devido à expansão de programas como Fies, Prouni e o Ciências Sem Fronteiras. Por outro lado, o Respondente 26 não se mostra otimista com o cumprimento das metas de repasse provenientes do PNE.

O quinto ano está aí, e vemos essa realidade numérica longe de ser alcançada [...] (RESPONDENTE 26).

Em conclusão, o líder estudantil ressalta que há uma inevitável conexão entre a educação superior e a educação básica e que a qualidade de uma reflete diretamente na outra. Por esse motivo, além de se avaliar a necessidade de ampliar os recursos na educação superior, deve-se também incrementar a educação básica, por meio da real valorização dos professores, melhores infra-estruturas e diversas outras variáveis. Com isso, a educação superior receberá um estudante mais preparado, o que fatalmente trará efeitos positivos nos resultados deste nível de educação, que conseguirá colocar a disposição da sociedade uma mão de obra mais qualificada, além de gerar novas tecnologias e produtos.

5.3.5 Cobrança de taxas e seu paradigma nas instituições públicas de ensino superior

No Brasil, a Educação Superior Pública é 100% gratuita. Em outros países, como o Canadá e a China, existe a cobrança de Taxas Acadêmicas (ou *Tuition Fees*), em que os

alunos arcam, em média, com 30% do custo total de sua formação superior. Tais países qualificam esta contrapartida necessária, pois consideram a Educação Superior um bem que oferece também um resultado particular na vida de um indivíduo, por meio de ascensão social, melhor remuneração e maior qualidade de vida. Além disso, tais países informaram que seria impossível prosseguir com a expansão sem a cobrança das respectivas taxas, que são fundamentais para aumentar os recursos das IES.

Tendo como base esta premissa, investigou-se junto aos participantes se eles acreditam ser viável a cobrança de taxas acadêmicas nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil e também se enxergam alguma perspectiva de cobrança dessas taxas nas universidades.

a) Governo

Os dirigentes governamentais se mostraram radicalmente contra a cobrança de qualquer taxa nas instituições públicas de ensino superior, sobretudo as universidades federais. Ademais, relataram que não há nenhuma perspectiva para alguma ação nesse sentido. Por fim, enxergam que o Brasil possui um bom modelo de parceria público-privado e qualquer crítica externa é motivada por não se conhecer tão bem a estrutura do sistema educacional brasileiro.

Não, eu não conheço nenhum debate, pelo menos no âmbito do governo de se cobrar a educação, seja ela básica ou superior ou pós graduação. No momento nunca ouvi nada dentro do governo, nenhuma sinalização pra esse caminho por enquanto (ENTREVISTADO 12).

O Entrevistado 9 acredita que o Brasil possui dois sistemas, o gratuito puro, por meio das federais e o outro em que o governo contribui com uma parte, a iniciativa privada com outra e o aluno com outra. Delimitando somente as federais, o dirigente relata que nunca ouviu no âmbito do estado brasileiro algo que encaminhasse para uma cobrança de taxas. O Entrevistado 11 vai além, quando garante que o governo não pensa “de jeito nenhum” em efetuar tais cobranças, ação que seria necessário mudar inclusive a constituição brasileira, que diz que o ensino nas instituições públicas é gratuito. O dirigente admite que seja algo possível de se fazer, abrir um debate nacional, mudar a constituição, mas que ele nunca lideraria um processo como este, e acredita que ninguém no ministério da educação também assumiria esta responsabilidade. Contudo, ele reconhece que as instituições públicas, sobretudo as

universidades federais, possuem um custo alto para os cofres públicos, por serem essencialmente instituições de ensino, pesquisa e extensão, que fornecem uma educação de altíssima qualidade e que conta com uma estrutura reconhecida internacionalmente.

O Entrevistado 10 relata que algumas pessoas já defenderam a hipótese da cobrança, mas que as justificativas relatadas não foram suficientes para se aprimorar o debate em torno desta ação.

Se pensou em alguma coisa. Existem economistas e pensadores que falam isso, que você tem uma vantagem individual com a educação superior. Mas se for assim também teremos que cobrar o SUS, pois quando eu vou lá doente e saio com saúde eu tenho uma vantagem individual. Se for pensar assim, teremos que cobrar uma porção de serviços públicos (ENTREVISTADO 10).

O Entrevistado 11 também rechaça o argumento de que a educação superior beneficia o indivíduo e que por isso deve ser cobrada. O dirigente sustenta que é evidente que beneficia o indivíduo, assim como a saúde, que também beneficia o indivíduo, pois ele passa a ter mais chance do que quem não tem boa saúde.

Quer dizer, hoje não se questiona mais isso, mas o individuo bem formado, é uma energia criativa para o país. Tudo o coloca ao serviço do desenvolvimento e nós queremos indivíduos mais bem qualificados para que eles possam estar ai como cidadãos trabalhando pelo país. Não só pra si, para o país. Então o público e o individual nesses casos se confundem. O individuo bem qualificado é uma riqueza para o país. É por isso que a gente investe nos indivíduos. Agora, é claro que a gente quer que isso se dissemine por todos. E em geral se dissemina (ENTREVISTADO 11).

Corroborando com o entendimento dos dirigentes acima, o Entrevistado 9 reforça que o Brasil possui a saúde e a educação com essa premissa da gratuidade e que isso não é preconceito em relação aos demais países, cada um apenas encontrou seu próprio caminho. O dirigente ainda enaltece a política do Prouni, voltada à iniciativa privada, o que comprova que não existe discriminação do governo com esse segmento. No entanto, o Entrevistado 11 relata que o OCDE defende a tese da cobrança de taxas, e que já foi questionado ao governo o motivo de não aderir a esta prática.

Eles não conseguem enxergar, mas nosso modelo não é tão único assim. Se você vai para Alemanha, tudo é gratuito. Em vários países da Europa, tudo é gratuito. Então só estão olhando para o próprio umbigo, só por isso, pois há modelos muito diferentes em outros países. E acho que nós optamos por um modelo hoje, híbrido. Se é que da para se chamar de híbrido, já que nós temos 76% das matrículas no setor privado, mas nesse setor privado o governo entra com o recurso direto. Então a rigor, 51% pelo menos das matrículas hoje já são publicas. É o modelo pelo qual se optou (ENTREVISTADO 11).

De forma a contribuir com o debate, o Entrevistado 12 explica que dentro das políticas do governo, não há qualquer perspectiva de cobrança de taxas. O dirigente explica que o que se vê é a existência da demanda para o serviço público e há demanda para o setor privado. Como desafio, o serviço público está tentando se aprimorar e alcançar o maior número de alunos e de beneficiários possível, mas ele não possui capacidade suficiente. Por esse motivo, o mercado privado entra e absorve a demanda que não ingressou no serviço público. Temendo qualquer iniciativa em prol da cobrança de taxas, o Entrevistado 13 acredita que se iniciar esse processo, existe a possibilidade das instituições públicas excluírem a população com baixa renda, pois os programas de financiamento ao aluno vigente (Fies e Prouni) são voltados para subsidiar o aluno apenas em instituições privadas.

No que se refere ao setor privado, que cobra taxas, o Entrevistado 11 relata não ter nenhum tipo de preconceito, muito pelo contrário, uma vez que não dá para fazer tudo pelo setor público. Dessa forma, o esforço conjunto é visto como um esforço bom, mas com regras duras. Contudo, o princípio deve girar em torno de defender o investimento público na educação, que não pode ser totalmente privada e deve ter a presença do Estado.

A gente entra nas instituições públicas por processo seletivo público, não é por quem pode pagar. Essa é a nossa cultura. Se não você elitiza totalmente para os ricos. Por que se você pode pagar, você pode ir pra Harvard, aliás, nem a Harvard é assim, pois lá você vai pegar dos ricos os melhores... mas em primeiro lugar tem que ser rico (ENTREVISTADO 11).

Como uma reflexão para diversificar as fontes de financiamento das instituições públicas, o Entrevistado 9 também faz menção às universidades norte americanas. O dirigente explica que algo que desperta certa indignação é a falta de cultura dos profissionais detentores de grandes fortunas não doarem nada para suas instituições de origem, seja em vida quanto pós morte. Trata-se de uma cultura comum nos Estados Unidos e que seria muito interessante se fosse adotada no Brasil.

Ao final, o Entrevistado 11 percebe que no conjunto de todo o sistema, existe um equilíbrio em prol da democratização, pois ele permite que haja um tratamento equânime para rico e pobre no processo. O dirigente reafirma não concordar que se for instituído o ensino público pago, se terá um sistema mais correto. Embora as instituições possam angariar mais recursos com a cobrança de taxas, podem-se conseguir esses mesmos recursos pelo imposto de renda de parte da população mais favorecida economicamente, por exemplo. A questão é o Estado buscar sempre a alternativa mais justa para decidir como se comportar.

b) Especialistas

Corroborando com a opinião dos dirigentes governamentais, os especialistas também demonstram que a cobrança de taxas nas instituições públicas não seria viável. Se a ideia for diversificar as fontes de financiamento, outras alternativas poderiam ser consideradas, como tributação sobre as maiores rendas ou a busca por uma contribuição dos formandos quando retornarem à sociedade.

Iniciando o debate, o Respondente 23 assegura que esta é uma difícil discussão para as universidades federais, uma vez que estão em uma fase de desenvolvimento e precisam ampliar o ensino superior para grande parte da população ainda sem acesso.

Para o Respondente 20, a cobrança não viabiliza a expansão. O especialista relata que quando se cobrou taxas, na época da ditadura militar, se substituiu simplesmente uma fonte por outra e o orçamento ficou do mesmo tamanho. O Estado deve então buscar garantir que os mais pobres tenham acesso, seja através de políticas afirmativas, seja através da expansão de vagas. De forma a contribuir com o contexto histórico, o Respondente 19 conta que a adoção de cobrança careceu de viabilidade política, principalmente porque na Constituinte de 1988 venceu a tese da gratuidade plena da educação em todos os níveis, tese esta que continua sendo amplamente majoritária entre os educadores. O Respondente 18 ratifica esta opinião.

Não acredito que possa acontecer, pelo custo político desta cobrança, que seria alto, e pelo pouco que se conseguiria arrecadar (RESPONDENTE 18).

Segundo o Respondente 21, essa é uma questão debatida no Brasil há muitos anos e que já foi implementada em algumas instituições e depois revogada. O entendimento que prevalece é que a oferta deve ser pública. Se for considerado que está ocorrendo a democratização desse nível de ensino, via política de cotas e outras ações que tem permitido o acesso à população de baixa renda e diversas etnias, não é coerente adotar uma ação como esta, opinião também compartilhada pelo Respondente 22.

O cenário social brasileiro é marcadamente desigual. Por isso, a gratuidade é um fator decisivo para a democratização de qualquer nível de ensino. Estou entre aqueles que consideram a educação, em qualquer nível, um direito. Portanto, não é gasto, mas investimento. Por isso, sou totalmente contra a cobrança de quaisquer taxas acadêmicas nas IFES (RESPONDENTE 22).

Para o Respondente 24, considerando o termo “viável” dentro dos preceitos jurídicos, não é crível a adoção das taxas, haja vista a auditoria dos Ministérios Públicos para que as universidades públicas não cobrem por nada. O especialista ainda cita um exemplo do quão as cobranças são proibidas.

Aqui na UDESC, por exemplo, multa por atraso de devolução de livros é paga em dias sem poder emprestar e não em dinheiro. Sendo assim, não creio que haja essa perspectiva, ao menos no médio prazo (RESPONDENTE 24).

O Respondente 20 considera a premissa da vantagem de cobrança das taxas como algo que merece um aprofundamento. Para o especialista, tendo como referência os países da Europa, que em sua opinião são o que de melhor o capitalismo conseguiu fazer, não há cobrança de taxas. Ele ainda demonstra espanto por este ter sido o caminho optado pela China, uma vez que se trata de um país em que quase tudo é estatal. O especialista também relata o Canadá e sugere uma ação para diversificar o financiamento das instituições públicas brasileiras.

No caso do Brasil, historicamente a sociedade rejeita esta opção. Considerando que diferentemente do Canadá a maioria dos tributos aqui são do tipo indireto, que onera os mais pobres, não sei se cobrar é o melhor caminho. Acho que temos que taxar mais e melhor os mais ricos que pagam muito pouco no Brasil e mesmo no mundo, mas aqui é demais (ENTREVISTADO 20).

O Respondente 19 defende a mesma alternativa. Ele explica que hoje, mesmo com um sistema de tributação injusto, o Brasil se situa na faixa dos 35% do PIB no que se refere à arrecadação de impostos. Assim, bastaria que ele entrasse para o clube dos países que se encontram na faixa dos 40% como é o caso da Noruega, Áustria, Finlândia, Dinamarca, Suécia, França, Bélgica, Itália, dentre outros, destinando-se o excedente para a educação para que se chegasse à meta dos 10% do PIB proposta pelo PNE. Já prevendo uma crítica em relação ao “aumento de impostos”, o especialista alerta que essa é a carga bruta. Feitas as deduções, a carga tributária líquida fica abaixo dos 15%, o que é claramente insuficiente para atender às necessidades de um país como o Brasil.

Meu ponto de vista é que a educação deve permanecer 100% gratuita assegurando-se, assim, a todos o acesso a ela em igualdade de condições. Para isso o que é preciso fazer é uma reforma tributária, pois o problema é que a tributação, no Brasil, é do tipo regressivo. É necessário torná-la progressiva. Assim, os que auferem maiores rendas contribuirão mais fortemente com a manutenção da educação pública tendo, pois, direito ao ensino sem precisar pagar novamente por esse benefício (RESPONDENTE 19).

Finalmente, de forma complementar, o Respondente 20 sugere que poderia se exigir determinados compromissos dos formandos que retornam à sociedade ao invés de uma cobrança direta dos estudantes durante seu processo formativo.

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis também não consideraram viável iniciar um processo de cobrança de taxas nas instituições públicas, pelo contrário, defendem que as instituições públicas e gratuitas recebam ainda mais estudantes.

Segundo o Respondente 25, a cobrança de taxas impõe barreiras socioeconômicas para ter acesso à educação, que necessita ser tratada como um bem social e de responsabilidade do Estado, para garantir de forma igual o acesso a todos.

Ainda sim, esse tipo de política, de cobrança, não leva em consideração o modelo desigual de formação da sociedade brasileira, a exemplo o longo período escravocrata, que reflete, mais atualmente, em que metade da população brasileira é negra e pobre e, por exemplo (antes da política afirmativa de cotas raciais as universidades), esses não representavam nem 10% do corpo discente de todos os alunos de todas as universidades e faculdades do país (RESPONDENTE 25).

Embora não concorde com a cobrança de taxas, o Respondente 26 acredita que em um futuro distante, isso pode sim acontecer, sobretudo se faltarem recursos para fomentar a expansão da educação. Ainda assim, o líder estudantil relata uma experiência de insucesso com a cobrança de taxas em uma época recente.

Existem experiências onde a UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais), tentou acampar instituições no interior do estado dentre o fim dos anos 90 e início dos anos 2000, onde seriam cobradas mensalidades e os alunos arcariam com 50% do valor do curso e o governo com a outra parte, mesmo assim a idéia e experiência não foi frutífera, pois os estudantes destas instituições não tinham como arcar com este pagamento (RESPONDENTE 26).

Compartilhando do exemplo anterior, o Respondente 25 ainda cita que a Universidade de São Paulo (USP), muito recentemente, apresentou um debate na linha de cobrança de taxas, que não foi adiante. A liderança estudantil acredita ser contraditório esse tipo de ação, tendo em vista as políticas e programas implantados recentemente, a exemplo das cotas raciais e socioeconômicas. Adicionalmente, o Respondente 26 ainda cita o fato de que várias profissões de nível superior no Brasil, embora sejam essenciais, não representam

ascensão econômica e social, devido aos baixos salários oferecidos no mercado. Instituída a cobrança de taxas, existiria um sério risco de estas áreas ficarem sem profissionais, pois o indivíduo que pagaria pela mensalidade almejaria um retorno financeiro depois de formado.

Finalmente, o Respondente 27 apresenta qual a aspiração dos movimentos estudantis.

O que queremos é a democratização da educação e que todas as classes sociais estejam dentro das salas de aula, entendemos que a educação tem que ser pública gratuita e de qualidade (RESPONDENTE 27).

5.3.5.1 Estudantes da rede privada e sua eventual participação nas instituições públicas

De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2012, 73% dos alunos estão matriculados na rede privada (MEC, 2014a) e destes, a maioria arca com as próprias mensalidades.

Por se tratar de um indicador representativo, dirigentes governamentais e especialistas de outros países questionam se esses alunos não estariam dispostos a pagar as mesmas taxas para estudarem nas instituições públicas, que se destacam no universo educacional brasileiro. Partindo desse pressuposto, verificou-se junto aos participantes se eles acreditam que parte do universo da rede privada se disponibilizaria a pagar taxas semelhantes para estudarem nas instituições públicas, por serem consideradas de maior qualidade.

a) Governo

Os dirigentes governamentais preferem não considerar essa fórmula, pois acreditam que o papel do Estado é fortalecer ainda mais a educação superior pública, gratuita e de qualidade, além de desenvolver ações afirmativas como a política de cotas, para aumentar a participação de indivíduos de grupos sub-representados no sistema.

Segundo o Entrevistado 9, o governo buscou outro caminho, um caminho que tem encontrado apoio popular, que é o investimento nas universidades federais e o fortalecimento da avaliação e da regulação.

Nós não vamos mexer, a idéia no momento não é inverter ou mudar a formula, mas sim, expandir as federais, aumentar para 40%, o Plano Nacional da Educação já traz isso, aumentar para 40% o espaço e ai o privado fica com 60%, só cai de 72-75 para 60%, e regularmos e avaliarmos com o rigor que o setor exige (ENTREVISTADO 9).

No entanto, para ampliar o acesso demanda investimentos, algo que o governo tem feito na visão do Entrevistado 12.

O Reuni, nós aumentamos a capacidade de vagas nas federais, em muito mais que 100%. Foi muito mais que 100%, que aumentou a capacidade de vagas em instituições federais. Então essa política, pelo que eu sei, ela continua. No ano passado foram criadas quatro universidades federais novas. A rede de educação federal tecnológica são quase 120 campus novos que serão inaugurados. E nas federais chegam a quase 80 campus, alguma coisa assim (ENTREVISTADO 12).

O dirigente reforça que o governo vai continuar com a política de expansão e democratização do acesso à educação superior, mas avisa que a educação pública não quer competir com a educação privada. De forma complementar, o Entrevistado 11 considera que são maneiras diferentes de fazer os repasses, o que não significa que o sistema seja justo. O dirigente acredita que o sistema alemão é mais justo, por que trata todo mundo de forma igual, abre oportunidade para todos, sem considerar a situação financeira de cada um. O Entrevistado 11 ainda conclui que se o sistema abrir as portas somente para quem pode pagar, haveria uma perda de qualidade no setor público, diferente do que acontece no setor privado, em que bolsistas Prouni possui um desempenho superior.

Vou te dar outro exemplo, pegando só o setor privado: usamos mais de um milhão de CPF dos Prounistas, dos Fiesistas e dos pagantes, os que fizeram o ENEM. No gráfico, você tem a nota dos pagantes e a nota dos Fiesistas, que é quase igual, já a dos Prounistas lá em cima. Então hoje você pode ver que o Prouni contribui para a qualidade do ensino privado. E querem um critério mais justo que esse (ENTREVISTADO 11)?

Para o Entrevistado 12, políticas como o Prouni e o Fies representam uma ação afirmativa do governo para ampliar o acesso e a permanência das pessoas de baixa renda. O dirigente justifica que o Prouni e o Fies são voltados para alunos que têm uma renda per capita na família de no máximo três salários mínimos. Dentro das federais, existem os sistemas de cotas que são para alunos egressos da escola pública e para famílias que têm renda mensal de 1,5 salários mínimos. Para o Entrevistado 11, com a regra das cotas, está havendo uma compensação junto dos grupos historicamente excluídos. Em relação a uma eventual piora de qualidade nos cursos, o dirigente alerta que o ponto de corte de cotas é quase igual o ponto de corte regular.

Eu fiz uma análise, eu cheguei à conclusão que 7% dos cotistas, se não tivessem optado pelas cotas, entrariam. E a relação candidato vaga antes de cotistas é maior do que a relação candidato vaga geral, por que tem muito mais gente nessa situação.

Os negros e pardos representam 51% da sociedade brasileira, são maioria, a gente acha que é minoria, não é, é a maioria. E escolas públicas são 87%, não é nem os 50% que a lei estabeleceu, são 87% (ENTREVISTADO 11).

Além das ações relatadas, o Entrevistado 12 assegura que o governo também tem investindo em bolsa permanência, auxílios alimentação, auxílio transporte, moradia estudantil, restaurantes universitários, e diversas outras ações para que o aluno de baixa renda não deixe de frequentar a instituição em função de precisar trabalhar para se manter. Adicionalmente, a estrutura que ficava ociosa à noite passou a ser utilizada. Logo, o aluno que precisava trabalhar de dia e que ia para uma instituição privada, pode agora realizar o curso dele a noite em uma instituição pública.

Então, varias medidas estão sendo tomadas para que essa população de baixa renda tenha acesso à instituição pública de qualidade. Mas eu não acredito que se cobrar mensalidade eu vou aumentar o acesso. Não é por ai (ENTREVISTADO 12).

Por último, o Entrevistado 13 até compreende que receber alunos da rede privada na rede pública seria algo a se pensar, tendo em vista a complexidade e a diversidade existente no país. Entretanto, mesmo que algum dia se opte por uma ação como esta, o que é pouco provável, não seria um processo simples pelo fato de existirem muitas variáveis a serem exploradas, a começar pela legislação.

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior apresentaram opiniões conflitantes, com uma leve inclinação para o fato de que os alunos da iniciativa privada se disponibilizariam a pagar as mesmas taxas para estudar nas instituições públicas.

Para o Respondente 20, este tipo de ação não seria efetiva, pelo fato de que a mensalidade das IES privadas de massa não conseguem financiar a expansão da rede pública, com isso, o sistema permaneceria elitista e estes mesmos alunos continuariam a não entrar por terem menor capital cultural e menor chance de aprovação nos processos seletivos. De forma complementar, o Respondente 21 assegura que até mesmo uma grande maioria dos alunos da rede privada podem ser considerados “públicos”, uma vez que recebem bolsas do Prouni ou participam do Fies, ambos financiados/subsidiados pelo Governo Federal e, em alguns estados, possuem bolsa universitária financiada pelos governos estaduais.

Ao contrário dos especialistas anteriormente citados, o Respondente 18 acredita que sim, os alunos das privadas pagariam um valor semelhante para estudar nas instituições públicas. O Respondente 22 concorda com essa assertiva desde que se consiga possibilitar o acesso a esse maior contingente de estudantes. O especialista explica que historicamente, o setor privado respondeu com ênfase diante da demanda de acesso à universidade no Brasil. Expandiu a oferta (interiorização, EAD, etc.), apostou em cursos noturnos (acessíveis aos trabalhadores) e deu ênfase à profissionalização (portanto, ao ensino e à sala de aula em detrimento de outras dimensões formativas). As IES públicas, pela alta seletividade dos processos de entrada, pelos horários integrais, entre outros fatores, se mostraram pouco acessíveis à maioria dos estudantes.

Certamente, muitos desses estudantes que arcam com mensalidades se disponibilizariam a pagar a IES pública. Mas, insisto, a questão não é estar disponível a pagar ou não, mas, fundamentalmente, ter condições para isso (RESPONDENTE 22).

Para o Respondente 24, não restariam dúvidas aos estudantes se pudessem, de fato, ter esta opção.

Creio que sim, pagariam na hora! Paradoxalmente, a comunidade acadêmica pararia as instituições públicas "contra a privatização!". Manifestações muito maiores das que as que ocorrem por conta de casos de corrupção aconteceriam nos "quatro campi" do Brasil. É interessante: dinheiro público para fomentar a educação superior na rede privada pode e dinheiro privado para financiar educação superior na rede pública não pode (RESPONDENTE 24).

Corroborando com a opinião acima, o Respondente 23 acredita ser bem provável que sim. Entretanto, na atualidade, a concepção de público e privado se apresenta muito diluída. Para o especialista, o valor do público como existiu há tempos atrás não é tão mais significativo.

Por fim, se existisse esta opção, o Respondente 19 acredita que os alunos com certeza se disponibilizariam a pagar, mediante ao prestígio da educação superior pública em relação à educação superior privada.

Acredito que sim. Certamente esses alunos estarão dispostos a pagar as taxas porque, além de ter acesso a instituições de melhor qualidade, usufruirão de benefícios indiretos e de melhores condições de estudo e farão jus, ao final do curso, a um diploma dotado de maior valor social (RESPONDENTE 19).

c) Liderança Estudantil

Para as lideranças estudantis, ainda que os alunos da rede privada estivessem propensos a pagar as mesmas mensalidades para estudarem na rede pública, diversas outras variáveis poderiam trazer um impacto negativo para esta iniciativa. Além do mais, não é o que defende os movimentos estudantis.

Isso é claro, mas não é o que defendemos. Defendemos que num futuro próximo todos e todas possam estar incluídos nas universidades públicas e sem nenhum tipo de segregação e de cobrança de taxas (RESPONDENTE 27).

Para o Respondente 26, devido às médias mínimas de notas do ENEM exigidas pelas universidades públicas serem altas e a competição acirrada, mesmo pagando os alunos da rede privada teriam dificuldades tanto no acesso, quanto na permanência, uma vez que a exigência no processo formativo também costuma ser maior.

A questão não está no sacrifício de pagar a mensalidade, mas na qualidade exigida pelas universidades federais, principalmente nos cursos de exatas e de bacharelado (RESPONDENTE 26).

Segundo o Respondente 25, uma iniciativa como essa causaria um grande mal estar entre os alunos, que passariam a ser cobrados por uma educação que até pouco tempo era gratuita.

Acredito que mesmo esse público que arca com as próprias mensalidades, ao terem a oportunidade de estarem em instituições públicas, farão o debate de que não devem pagar nesse ambiente (RESPONDENTE 25).

Para concluir, a liderança estudantil reflete que, se esse contingente de estudantes não está nas instituições públicas, é porque essas instituições ainda não possuem capacidade de atender a demanda de todos os que desejam cursar o ensino superior. O Respondente 25 ainda reforça que, dentro do percentual da rede privada, existem muitos estudantes que trabalharam única e exclusivamente para conseguir arcar com as mensalidades no final do mês, e se fossem instituídas cobranças na rede pública, muitos deles teriam que prosseguir em suas ocupações profissionais (muitas delas em condições ruins) o que traria um impacto negativo em todo processo formativo.

5.3.6 Os Princípios acesso, qualidade e prestação de contas no contexto brasileiro

Tal como já explanado na secção 5.1.2 da presente pesquisa, o "Plano de Pesquisa 2013-2014", lançado pelo Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO. 2013) traz como principal preocupação para o governo de Ontário, Canadá, analisar a Educação Superior baseada nos princípios do Acesso (Accessibility), Qualidade (Quality) e Prestação de Contas (Accountability).

Com o intuito de estudar o contexto brasileiro, investigou-se junto aos participantes se eles percebem que tais princípios norteiam também as necessidades da educação superior no Brasil.

a) Governo

Os dirigentes governamentais consideraram que os respectivos princípios norteiam as ações do Ministério da Educação. Para justificar tal assertiva, eles citaram vários exemplos e demonstram pessoalmente algumas ferramentas utilizadas pelo órgão, sobretudo para a variável prestação de contas (*accountability*). De todos os dirigentes entrevistados, apenas um demonstrou que a prestação de contas poderia ser mais eficiente. Todavia, de um modo geral, os dirigentes acreditam que a educação persegue esses princípios.

Para o Entrevistado 12, não só a educação superior, mas qualquer seguimento da sociedade demanda esses princípios: acesso democrático, qualidade e prestações de contas/transparência. O dirigente acredita que o Brasil está indo nessa linha, a julgar pela Lei de Informação ao Cidadão (LIC), que contribuiu para total transparência. O Entrevistado 13 manifesta a mesma opinião.

Sim, são três pilares importantes para a expansão com qualidade da educação superior no Brasil. De certa forma os programas da educação superior tentam abarcar estes princípios (ENTREVISTADO 13).

Contribuindo com a opinião dos dirigentes acima, o Entrevistado 11 evidencia que o acesso se dá mediante as políticas de expansão e democratização que estão acontecendo em todas as unidades da federação. Entretanto, o dirigente contesta que o princípio não deve ser somente o acesso, mas o acesso com permanência, algo que deve ser mais bem trabalhado em um sistema que recebe indivíduos de todas as classes sociais. Ele explica que a referida permanência não quer dizer só bolsas e auxílios para o estudante universitário, mas também

auxílio em termos de livros, de equipamentos (dependendo do curso) e principalmente apoio acadêmico, pois muitas pessoas ingressam na universidade com graves deficiências.

Por que você vai ver que com uma ajudazinha às vezes elas superam os outros. Assim como muito Prounista. Mesmo não tendo o próprio livro em casa, mas tem aquela ajudazinha extra e com a garra que ele tem, o desejo de vencer e superar, ele consegue êxito pleno, as vezes maior do que os outros. Então, permanência é o segundo princípio (ENTREVISTADO 11).

Em relação ao princípio qualidade, o Entrevistado 11 considerou fundamental, pois o sistema não pode crescer de qualquer jeito, ele precisa garantir pelo menos patamares mínimos que sejam toleráveis. No entanto o dirigente reforça que, evidentemente, o que eles buscam são instituições públicas da melhor qualidade, desde que isso não comprometa o acesso democratizado.

Às vezes a gente tem que fazer algumas opções entre ser uma *world class university* e ser uma universidade de boa qualidade que seja inclusiva, que seja democrática. E às vezes isso se torna uma contradição. Por que é muito fácil você ser uma universidade de elite, se você tem muito dinheiro, se tem muito dinheiro e é restrito a poucos. Ai da para ser uma Harvard, da pra ser. Olha o quanto que a Harvard gasta por aluno ano (ENTREVISTADO 11).

Ainda se embasando nas universidades americanas, o dirigente entende que os valores aplicados por aluno são inacreditáveis. Quando se analisa as 10 melhores (*Top 10*), ele considera “escandaloso” se comparado com os padrões mundiais. O Entrevistado 11 conta que embora existam pessoas que defendam a opção de ter universidades neste nível no Brasil, ele pessoalmente acha que o governo deve buscar a garantia de qualidade e ser inclusivo. Logo, se precisa colocar mais gente no sistema e a qualidade será trabalhada aos poucos, algo possível à medida que se tem uma sociedade mais justa.

No que se refere à prestação de contas, o Entrevistado 9 assegura que o Brasil está em sincronia com o princípio. Para justificar, o dirigente também cita a Lei de Informação ao Cidadão (LIC), em que qualquer órgão governamental deve responder a solicitações dos cidadãos. Além disso, o dirigente cita que eles possuem um monitoramento e um ministério muito modernizado e consciente do seu papel, algo também reforçado pelo Entrevistado 10.

Os órgãos de controle atuam fortemente dentro da universidade. Dentro da própria instituição, de todas as federais. Então eles acompanham qualquer convênio, qualquer coisa. Eu acho que as universidades são assim mais fiscalizadas por controle (ENTREVISTADO 10).

Ainda justificando a relação do MEC com o princípio da prestação de contas, o Entrevistado 12, cita eles, possuem um órgão que é “braço operacional” do Ministério, que é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O dirigente explica que tudo que o FNDE repassa para os estados e municípios pode ser visto no Website do órgão, representando uma legítima prestação de contas para liberações de recursos. Ao abrir o site do FNDE, o dirigente demonstra como se dá esta transparência.

Então aqui olha, você vê por programas. E se eu abrir aqui, isso é o cidadão, olha aqui: cota estadual e etc. Então todos os programas, até para saneamento básico das escolas. Olha ai o Fies. Quantos alunos de Barbacena estão recebendo o Fies? Eu tenho aqui o valor. Se eu abrir aqui esta instituição, olha o quanto que nos passamos pra ela e ainda te dou o numero da agencia e da conta corrente que ela recebeu o deposito. Oitocentos mil reais esta instituição recebeu para alunos do Fies. Está aqui o CNPJ dela, isso no caso do Fies, mas outros programas estão aqui também (ENTREVISTADO 12).

De forma a complementar a ferramenta apresentada acima, o Entrevistado 9 explica que o ministério possui um sistema chamado SIMEC, em que se monitora e da transparência de todos os programas a ações: Programa Viver sem Limite, Pronatec, Pronacampo, tudo que é feito para o Plano Nacional de Educação, Brasil sem Miséria, os exames e avaliações do INEP, a educação básica, a educação profissional, a educação superior, Ciência sem Fronteiras, Bolsa Formação, construção e cobertura de quadras poliesportivas, creches, pré-escolas, expansão dos institutos federais, expansão das universidades federais, dentre outros. Com o objetivo de mostrar a efetividade do SIMEC para a educação superior, o dirigente abriu o sistema pessoalmente e demonstrou alguns indicadores.

Quer ver a educação superior como a gente controla? Da expansão da educação superior você tem expansão das federais, Ciência sem Fronteiras, tudo que está relacionado. O Prouni, Sisu, Fies, Universidade Aberta do Brasil, total de contratos firmados no Fies, Mais Médicos, bolsa permanência, PNAES, orçamento financeiro do REUNI, orçamento financeiro do Fies, renúncia fiscal do Prouni, matrículas ativas, mapas das universidades, onde as universidades estão, os trezentos e tantos municípios, matrículas concluintes na educação superior. Aqui, pode se verificar os campi, qual governo criou qual campus, dentre diversas outras variáveis. Então você vai dizer que esse governo não tem transparência (ENTREVISTADO 9)?

Para o Entrevistado 12, os sistemas do MEC estão totalmente voltados para transparência do gasto do serviço público, algo fundamental nas palavras do Entrevistado 11.

Accountability eu acho uma coisa fundamental. Eu acho que é melhor *accountability* do que muitos processos meramente burocratizantes. Quando eu digo isso, é você cobrar resultados. As pessoas às vezes rejeitam isso, dizem: ”-Não, você tem que

pensar no processo”. Não! Tem que pensar no processo sim, mas tem que cobrar resultados também (ENTREVISTADO 11).

Ao final, o dirigente afirma que se deve buscar eficiência e efetividade, para daí então se alcançar uma verdadeira prestação de contas. Realizando uma reflexão, ele admite que embora os processos de verificação de *accountability* do Ministério da educação sejam bons, eles ainda poderiam avançar mais.

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior conseguem observar a prática de princípios como o acesso de forma mais aparente em relação aos princípios qualidade e prestação de contas. Embora alguns concordem que nossa educação superior tem caminhado para também ser norteadada por estes três princípios, outros acreditam que ainda é necessário uma evolução nesse sentido.

Para o Respondente 23, o sistema nacional de avaliação procura atender a esses princípios. De forma complementar o Respondente 22 afirma que essas três dimensões também estão presentes no cenário brasileiro. Segundo o especialista, o acesso é importante, pois se possui uma taxa líquida de matrículas muito baixa no ensino superior, mesmo diante das políticas atuais de expansão. Além disso, apenas entrar na educação superior não é suficiente, por esse motivo, a discussão sobre qual universidade está sendo ofertada é fundamental, ou seja, qualidade. O controle externo e o debate com a sociedade também devem ser uma preocupação constante, por meio da prestação de contas. O Respondente 21 também considera tais princípios como fundamentais, e percebe que eles estão sendo efetivados e, em muitos casos, aperfeiçoados.

Um bom exemplo foi o Reuni, que estabeleceu a relação entre os princípios e que agora precisa ser aperfeiçoado visando atender as metas de expansão previstas no PNE (RESPONDENTE 21).

Por outro lado, o Respondente 18 não acredita que todos estes princípios norteiam a realidade da educação superior brasileira.

Hoje o único princípio é o de acesso (RESPONDENTE 18).

De forma a complementar a opinião do especialista acima, o Respondente 24 concorda que o acesso é um princípio que tem sido levado em conta, pois tudo que pode ser feito para garantir o acesso está sendo feito, sendo considerado pelo especialista “*quase que entra quem quer*”. A prestação de contas é um princípio que se percebe em partes. Para o especialista, esse princípio avançou bastante, porém, ainda é muito burocrático, pois não é encarado como um dever de quem presta contas e um direito da sociedade. O princípio mais distante, na opinião do respondente, é a qualidade.

Qualidade, não. Como já mencionei, este é um gargalo. Nossas produções científicas são impactantes quantitativamente e pífias qualitativamente. Retórica e falta de inovação imperam. O mérito acadêmico é quase um crime contra as "minorias". Fazer algo com qualidade, por exemplo, um artigo de alto impacto custa caro (tempo e recursos, principalmente) e as agências de fomento, os pares e a comunidade científica (?) não podem esperar (RESPONDENTE 24).

Para o Respondente 19, não é por esses princípios que se guiam as instituições privadas de ensino superior. No caso das públicas pode-se dizer que, ainda que não os professando explicitamente, tais princípios estiveram presentes. No entanto, o especialista acredita ser necessário observar que o enunciado desses princípios deu-se com as reformas que se procurou implantar a partir dos anos 90 do século XX. E nesse contexto a ênfase tendeu a ser posta no princípio da prestação de contas, que vem sendo interpretada com o significado de forçar as instituições públicas a se guiarem por padrões empresariais e a se adequarem às demandas do mercado. Com isso acaba-se por afastar as universidades de suas funções clássicas ligadas ao desenvolvimento das ciências básicas e à formação de profissionais voltados para o exercício das modalidades de trabalho intelectual que exigem fundamentação científica.

Finalmente, o Respondente 20 exemplifica a presença e os desafios de cada um destes princípios na realidade brasileira.

Temos desafios grandes de acesso, permanência (mesmo no setor público), de qualidade (mais no setor privado) e de transparência (veja a crise da USP, por exemplo). Vejo como saída uma ampliação do setor público (já que o do Brasil é um dos sistemas mais privatizados do mundo, certo?), que possui uma tradição de qualidade e pode ter ganho de escala, usando o período noturno, por exemplo. Temos que avançar na transparência, mas essa só é viável na rede pública. Qual a *accountability* de uma Unip ou Anhanguera (RESPONDENTE 20)???

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis reconhecem como legítimos estes princípios, e embora o Brasil tenha avançado em algumas partes, ainda é preciso ampliar o debate em torno das questões envolvendo o acesso, a qualidade, a prestação de contas e também a permanência, eleita como um quarto princípio a ser considerado.

Para o Respondente 27, a permanência é um princípio fundamental para os alunos que alcançam o terceiro grau.

Ampliamos o acesso e precisamos dar as condições desses alunos e alunas permanecerem e cursarem até o final de seus cursos (RESPONDENTE 27).

Segundo o Respondente 25, pode-se observar uma predisposição para investir no princípio acesso. A perspectiva agora é que o princípio da qualidade venha a ser considerado. Em relação à prestação de contas, primeiro é preciso se definir o que efetivamente seria a prestação de contas a nível brasileiro.

Sobre prestação de contas, acho que se deve abrir um debate no que se refere a isso, se meramente uma prestação financeira ou uma prestação social ao que deveria ser o papel da universidade dentro da transformação social (RESPONDENTE 25).

Finalmente, para o Respondente 26, tais princípios estão fundamentados e normatizados, mas não efetivados. A liderança estudantil justifica explicando que, no Brasil, quem teve melhor educação no ensino fundamental e médio, por lógica, terão maiores notas no ENEM (principal porta de acesso às instituições federais de ensino superior), e estes em sua grande maioria advêm do ensino privado. Na outra ponta, os estudantes da rede pública, terão que trabalhar e procurar faculdades da rede particular, que em regra tem menor qualidade. Ou seja, falta uma atenção especial tanto no princípio acesso, quanto no princípio qualidade. A prestação de contas também foi vista como um gargalo. Embora os dirigentes governamentais tenham declarado que tudo que é desenvolvido e repassado é transparente para a sociedade, o líder estudantil relata que não se sabe ao certo quais são os gastos com as múltiplas dimensões da educação superior no país.

Quanto à prestação de contas, esta é nebulosa e a menos efetiva, tanto no setor privado quanto público, pouco se sabe o que é gasto no tripé da educação superior brasileira: no ensino, pesquisa e extensão (RESPONDENTE 26).

5.3.7 O paradigma da qualidade em um sistema de massa e as pretensões do Brasil para alcançar um sistema universal

Tal como questionado anteriormente aos participantes do Canadá e da China, as nações frequentemente tentam deixar de ser um "sistema de elite", caminhando para um "sistema de massa", para finalmente se tornarem um "sistema universal" (CLARK *et al.*, 2009, p. 23).

Tendo em vista que esse é um caminho necessário para uma nação como o Brasil, que busca alcançar o almejado desenvolvimento, verificou-se qual a opinião dos dirigentes governamentais, especialistas em educação superior e lideranças estudantis, em relação a um paradigma presente em diversos debates sobre a expansão da educação superior: o impacto que um sistema de educação superior de massa pode ter na qualidade.

Ao final, buscando compreender a perspectiva dos participantes, verificou-se às expectativas do Brasil alcançar o nível “sistema universal” em sua educação superior.

a) Governo

Os dirigentes governamentais acreditam que não haverá impacto em um sistema de massa se os investimentos financeiros acompanharem tal evolução. Ademais, eles consideram que, de um modo geral, o Brasil já alcançou o sistema de massa, só enfrenta o desafio de ter em metade de seu sistema estudantes com idade superior a 24 anos, o que invalida o *status* de sistema de massa perante a classificação de Trow (2006), referência mundial neste tema.

O Entrevistado 13 defende a necessidade de investimentos igualmente massivos para que a qualidade não fique verdadeiramente comprometida.

Isso depende de como a gestão e os investimentos serão feitos para o aumento do acesso sem a perda da qualidade (ENTREVISTADO 13).

Para o Entrevistado 11, à medida que a comunicabilidade vai melhorando no mundo, o fenômeno de massa vai surpreendendo a todos que questionam a falta de qualidade proveniente dele. O dirigente também considera que o Brasil já está em um sistema de massas, devido aos índices que alcançou com ações voltadas para a expansão da educação superior. Contudo, esta classificação pode não ser considerada a nível mundial, pois o percentual total de alunos matriculados está fora da idade considerada como ideal.

Nós estamos trabalhando em um sistema de massas, até usando a classificação do Trow (2006) eu diria que nos já estamos no sistema de massas. O problema é que o Trow (2006) fala da idade correta. Então, se nos pegarmos só a idade correta, 18 a 24 anos, aí nós estamos recém chegando ao fim do sistema de elite. Nós estamos aí com quinze virgula alguma coisa. Então ele diz que o sistema de massas se consolidam com 30% (ENTREVISTADO 11).

O dirigente reforça que hoje, com a taxa bruta, pode-se dizer que o Brasil já está no sistema de massa. O problema é que no sistema brasileiro, existem 600 mil estudantes com mais de 40 anos de idade, e a metade de todos os estudantes regularmente matriculados tem mais de 24 anos.

Ou seja, a metade de sete milhões, três milhões e meio, tem mais de 24 anos. Eles estão entrando graças ao processo de democratização (ENTREVISTADO 11).

Finalmente, os dirigentes entendem que cabe ao Brasil prosseguir com a expansão e monitorar possíveis impactos na qualidade, no intuito de mitigá-los. Implantado da forma correta, um sistema de massa não irá impactar diretamente na qualidade.

b) Especialistas

Corroborando com os dirigentes governamentais, os especialistas consideram que pode haver sim influência se não houver os investimentos necessários. Ademais, analisando o cenário específico brasileiro, os especialistas consideram a educação básica como o grande gargalo, pois como a maioria dos estudantes não são devidamente capacitados nesse nível de educação, quando alcançam a educação superior não estão preparados, o que ocasiona uma inevitável perda na qualidade, pois a educação superior acaba tendo um papel dúbio: formação básica e superior.

Para o Respondente 21, o sistema brasileiro propõe medidas de um sistema de massa, mas ainda pode ser considerado um sistema de elite.

O caso brasileiro atual é de um sistema de elite com políticas direcionadas a um sistema de massa (o PNE vai nessa direção ao propor taxa bruta de matrícula de 50% e líquida de 33%) (RESPONDENTE 21).

De toda forma, o especialista entende que tal processo é fundamental para a democratização do acesso e, certamente, exigirá visão mais ampla de qualidade. Inevitavelmente, vai haver uma alteração da concepção atual, algo que é necessário.

Já o Respondente 22 acredita que qualidade para poucos é elitismo. Logo, o desafio do governo é expandir sem perder de vista a qualidade do ensino. Deve-se buscar a perspectiva emancipatória freireana, que associa rigor científico com sensibilidade social.

Agora, claro que a expansão influencia na "qualidade". Como expandir, colocar mais estudantes nas IES, sem repensar as suas estruturas físicas e seus métodos formativos (RESPONDENTE 22)?

O Respondente 22 questiona se a trajetória precisa obrigatoriamente ser de um sistema de elite, para um sistema de massa e finalmente um sistema universal. Segundo o especialista, essa realidade descaracteriza o sentido de universidade e de ensino superior na formação dos sujeitos.

Abrindo nova discussão, o Respondente 24 considera que massificar a educação superior não significa reduzir a qualidade. Nessa situação, o “funil” apenas se desloca para o mercado de trabalho. Ao invés do vestibular, para selecionar os melhores estudantes, tem-se os testes de seleção selecionando os melhores profissionais. O especialista ainda reforça a importância da educação básica para este processo.

A massificação da educação superior em termos de qualidade do sistema é reflexo da qualidade da formação básica. Então se tivermos uma boa formação básica, na educação superior talvez isso venha a se refletir (RESPONDENTE 24).

O mesmo é defendido pelo Respondente 20, que afirma que os alunos da educação básica não chegam à educação superior devidamente preparados, e isso passa a se tornar um desafio para o sistema.

Com certeza, quantidade pode influenciar na qualidade, embora tenhamos um gargalo no ensino médio no Brasil. Os alunos, mesmo da elite, chegam muito ruins dado o péssimo desenho de nosso ensino médio, totalmente voltado para preparação para o vestibular (RESPONDENTE 20).

A sugestão do especialista é uma transformação do ensino médio em um modelo nacional de padrão similar à rede técnica federal, que dá uma boa base para a vida assim como para a educação superior. Para o Respondente 24:

[...] quanto melhor a formação básica, melhor a educação superior (RESPONDENTE 24).

No entanto, independente do eventual impacto, qualquer expansão deve ser realizada considerando também os investimentos necessários, para que não se tenha um sistema desproporcional, conforme defende o Respondente 19.

Se a expansão for feita guiando-se pelo princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio como aconteceu no Brasil desde o regime militar, então haverá influência negativa na qualidade do ensino ministrado (RESPONDENTE 19)

Finalmente, o Respondente 19 supõe que, se a expansão for efetuada criteriosamente, assegurando a mesma estrutura organizacional e o mesmo padrão de qualidade às novas unidades, não haverá prejuízos à qualidade.

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis apresentam opiniões distintas. Enquanto dois respondentes acreditam que pode haver sim uma influência na qualidade, dependendo da maneira que se atinge a massificação, um respondente acredita que não há influência aparente.

Segundo o Respondente 25, mesmo que haja influência, é temerário acreditar que se trata de uma regra.

Pode haver impacto sim, mas não necessariamente remete um antagonismo nas duas posições (RESPONDENTE 25).

O Respondente 26 vai além, quando afirma que não deveria haver nenhuma influência na qualidade, mas que ela infelizmente acontece. O líder estudantil explica que há um constante problema na gestão da educação superior brasileira, que confunde universalização com democratização, e são conceitos distintos. A democratização pode se dar pela simples ampliação do acesso, com ou sem qualidade, por outro lado, a universalização deve fornecer uma educação superior de qualidade a todos aqueles que vislumbram o terceiro grau no horizonte de suas vidas, além de garantir também a permanência dos estudantes.

Por outro lado, o Respondente 27 confia não haver nenhuma influência entre a massificação e a qualidade. Para justificar sua opinião, o líder estudantil utiliza como exemplo o programa Reuni, que visou reestruturar e expandir as universidades federais brasileiras.

Muito se fala que o Reuni causou a precarização das universidades, mas não é assim que eu enxergo, vejo que expandiu e hoje mais jovens tem a oportunidade de estudar.

Vimos também que o desempenho desses alunos e cotistas são muitas vezes melhores do que os não cotistas (RESPONDENTE 27).

Finalmente, o líder estudantil acredita que o Brasil deve sim buscar atingir um sistema de educação superior de massas, para no futuro, se tornar um sistema universal.

5.3.7.1 Perspectivas do Brasil na busca por um sistema universal

Tendo como premissa a Meta 12 do novo PNE (2014-2024): "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta", buscou-se investigar também junto aos participantes se eles acreditam que o Brasil tem como objetivo atingir o nível de maturidade "sistema universal" nas próximas décadas.

a) Governo

Os dirigentes governamentais demonstraram estar seguros quanto ao atendimento das metas e de alcançarem, inevitavelmente, o *status* de sistema universal na educação superior brasileira nas próximas décadas. De toda forma, pode-se observar que ainda há uma série de desafios para que se atinja este objetivo, principalmente uma relação mais próxima com o ensino médio.

Para o Entrevistado 11, o Brasil precisa trabalhar visando o sistema universal. O mesmo é defendido pelo Entrevistado 9, que se baseia nas metas do PNE para dizer que já existe um norte traçado.

Quando você fala em universalização, percentual da universalização, nós temos como meta chegar ao final do plano dos dez anos com 33% das matrículas da idade certa e 50% da taxa bruta. É a sinalização de um caminho (ENTREVISTADO 9).

No entanto, o Entrevistado 11 reconhece que o país possui alguns problemas graves para cumprir o referido objetivo. O principal deles é devido ao fato de se ter mais de três milhões e meio dentre os sete milhões de estudantes na educação superior com mais idade superior a que eles deveriam ter, causando um problema de fluxo. Com isso, o crescimento das taxas da educação superior esta relacionado a uma fila de mercado, e não as necessidades dos alunos oriundos do ensino médio. O dirigente conta que o ensino médio está praticamente

parado e a educação superior continua crescendo. O diagnóstico se dá porque existem muitos indivíduos que se formaram há muitos anos e que só agora estão tendo oportunidade de iniciar a busca pelo terceiro grau.

Por enquanto nós temos que trabalhar para ter um sistema de massas consolidado com um fluxo real. Não com um fluxo maluco que nós temos que é o que eu chamo de gordura acumulada. É acumulada pelo elitismo histórico (ENTREVISTADO 11).

O Entrevistado 11 ainda reforça que o Brasil possui cerca de vinte milhões de pessoas que tem o ensino médio concluído e que nunca foram para a universidade, formando o que ele chama de “gordura acumulada”. Por esse motivo, o dirigente defende que elevar a meta do PNE do ensino médio é tão importante.

O Entrevistado 13 enxerga que a ampliação do acesso esta ocorrendo, e considera o Reuni como um dos grandes responsáveis pela abertura das portas da educação superior para vários grupos. O dirigente considera que alcançar o sistema universal será questão de tempo.

Sim, já ocorre uma expansão no acesso, ocasionado por programas como o Reuni. A tendência é ampliar a oferta da educação superior no futuro (ENTREVISTADO 13).

Finalmente, o Entrevistado 11 confia que, depois de consolidar o sistema de massas, com o fluxo regularizado, o Brasil irá migrar naturalmente para o sistema universal. Esse é o foco e o desejo do Governo Federal.

b) Especialistas

Os especialistas em educação superior acreditam que buscar um sistema universal é um caminho inevitável para o Brasil, entretanto, alcançar esse índice não será fácil, devido a uma série de problemas estruturais e conjunturais enfrentados por todos os níveis de educação no país.

O Representante 20 acredita que o Brasil buscará este caminho, mas alerta que essa expansão não pode ser apenas para viabilizar a educação superior “como negócio”, da mesma forma que já denunciava Luiz Antônio Cunha na década de 70, quando analisava as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). O especialista crê que o PNE aprovado já é um importante caminho, que agora precisa sair do papel, algo que não aconteceu no último PNE conforme conta o Respondente 19.

É possível que essa meta esteja no horizonte, mas estamos ainda longe de efetivá-la. Em 1997, quando da elaboração do PNE anterior, a meta era chegar ao nível da Argentina (36% dos jovens de 18 a 24 anos) e, para isso, era necessário triplicar as vagas, pois o Brasil tinha apenas 11% dos jovens dessa faixa etária cursando o ensino superior. Hoje, quase 20 anos depois, o índice se elevou dos 11% para algo em torno de 20%, mas ainda longe dos 36% (RESPONDENTE 19).

O mesmo é defendido pelo Respondente 23, que reforça que a taxa de pessoas com ensino superior no Brasil é muito pequena comparada com os nossos vizinhos latino-americanos. Por esse motivo, o Respondente 21 afirma que avançar para o sistema de massa no caso Brasileiro demandará um grande esforço, pois se tem que duplicar as matrículas na educação superior. Tal esforço é necessário e deverá ser efetivado até 2024 de acordo com o PNE. O especialista entende que o passo seguinte será universalizar esse nível de ensino o que deverá ocorrer no próximo PNE (2024/2034). Entretanto, nada disso será possível se não houver os investimentos necessários.

Para que tal processo ocorra será fundamental garantir os 10% do PIB nesta década e na década seguinte, pois o financiamento é basilar para avanços nas políticas e gestão desse nível de ensino (RESPONDENTE 21).

Sendo assim, o objetivo brasileiro está posto: expandir as matrículas na educação superior, conforme explica o Respondente 22. O especialista relata que o país possui um passivo histórico neste segmento e que as desigualdades sociais repercutem nas desigualdades escolares. Desta forma, há um desperdício muito grande de inteligência e energias com a exclusão escolar. Ainda que se observe certo avanço, é um processo em andamento. Ele defende que a educação superior não deve ser apenas aula, ainda que ela seja fundamental. Assim, tanto em termos pragmáticos do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, como no aspecto cultural, a educação superior deve estar na agenda.

No entanto, para se avançar nesse segmento da educação, é imprescindível resolver os desafios do ensino médio, que deveria ser o principal responsável por fomentar o sistema com alunos. O Respondente 18 demonstra essa preocupação.

Depende de resolver o estrangulamento do ensino médio (RESPONDENTE 18).

Ao fim, o Respondente 24 também defende que antes de se pensar em uma educação superior universal, deve - se melhorar os indicadores da educação básica, principalmente os qualitativos.

O objetivo parece claro. Não sei até que ponto vamos conseguir. Agora "assegurando a qualidade da oferta" com segurança afirmo que não: educação superior de qualidade com educação básica fraca são elementos que juntos não combinam (RESPONDENTE 24).

c) Lideranças Estudantis

As lideranças estudantis demonstraram confiança para que o Brasil atinja o *status* de sistema universal. Entretanto, pregam que os desafios serão inúmeros, e que a qualidade precisará fazer parte da equação, que não pode ficar restrita apenas ao aumento do número de vagas.

De acordo com a percepção do Respondente 25, o desafio para o decênio do PNE é extremamente desafiador. A liderança estudantil acredita que alcançando o patamar estabelecido pelo plano, pode-se então pensar primeiramente em alcançar um sistema de massas. Entretanto, junto desta meta, se deverá focar também na qualidade, pois o déficit de investimento na qualidade (e o conceito de qualidade é mais amplo do que algo apenas estruturalmente físico) ainda é maior do que o déficit para o acesso. Posteriormente deve-se pensar em atingir um sistema universal.

No entanto, num horizonte de próximas décadas, mantendo e aperfeiçoando o projeto social e educacional colocado pelo atual governo brasileiro, podemos vislumbrar um sistema universal (RESPONDENTE 25).

O Respondente 26 enxerga que, em no máximo 2 décadas, o Brasil conseguirá atingir um sistema universal. Entretanto, a liderança estudantil alerta que é necessário uma grande atenção com qualidade da oferta, pois, por analogia, hoje se tem uma educação básica universal, que peca na qualidade e dificulta o acesso a educação superior.

Portanto, não podemos cometer os mesmos erros, criando índices para obtenção de números para estatísticas e rankings. A educação superior tem que ser universal e democrática na qualidade (RESPONDENTE 26).

Por fim, o Respondente 27 também acredita que o Brasil alcançará o sistema universal e avisa que a luta dos movimentos estudantis será em prol deste objetivo.

Sim, acredito que é esse o objetivo. Um país só se desenvolve com uma educação de qualidade. Vamos lutar para que isso aconteça (RESPONDENTE 27).

5.4. SÍNTESE DOS REFLEXOS OBSERVADOS: CANADÁ, CHINA E BRASIL

Uma vez que foi realizada uma análise qualitativa das perspectivas e percepções dos dirigentes governamentais, dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis do Canadá, China e Brasil, busca-se agora realizar uma síntese com base nos reflexos observados, com o intuito de se facilitar a interpretação, bem como a propagação dos dados.

O Quadro 15 apresenta, de forma comparativa, os principais apontamentos dos grupos participantes para cada um dos temas previamente analisados para o Canadá:

Quadro 15 - Síntese dos reflexos observados no Canadá, China e Brasil

Canadá			
Assuntos	Dir. Governamentais	Espec. em Ed. Superior	Lideranças Estudantis
1. Papel da HEQCO	Ajuda a responder as grandes questões, cumpre um importante papel, mas necessita de mais autonomia.	Consideram que necessita de mais autonomia para desenvolvimento de pesquisas.	Reconhecem a sua importância, mas não escondem uma expectativa para uma atuação mais efetiva desta agência.
2. Princípios: Acesso, Qualidade e Prestação de Contas	Devem nortear a educação superior do Canadá e até mesmo de outras nações, de acordo com a amplitude que eles alcançam.	Reconhecem a legitimidade dos princípios, mas apresentam uma visão crítica a respeito da real aplicabilidade deles dentro do sistema.	Abrangem a maioria das expectativas do aluno, do governo e da população em torno do sistema de educação superior.
3a. Cobrança de taxas acadêmicas no sistema.	São a favor da cobrança das taxas, mas é necessário um bom sistema de assistência estudantil para que o acesso de pessoas excluídas socialmente não fique comprometido.	Consideram que, no atual momento, as taxas são absolutamente essenciais para o bom funcionamento do sistema.	Concordam que as taxas acadêmicas são relevantes para o bom funcionamento do sistema, mas defendem a necessidade de uma redução.
3b. Alternativas para a inclusão de grupos sub-representados	Consideram que os avanços na área da assistência estudantil podem ser avaliados como um marco para o país. “É uma equação simples: se você ganha bem, você paga, se você não ganha bem, você recebe ajuda (ENTREVISTADO 3).”	Os alunos de baixa renda devem receber assistência estudantil, mas deve se estudar também a inclusão de indivíduos que sequer chegam a vislumbrar este nível de educação no horizonte de suas vidas	Defendem a importância da assistência estudantil para os indivíduos de baixa renda, mas também reforçam a necessidade de se pensar na permanência.
4. Descentralização da gestão da educação superior	Consideram a descentralização de gestão como a melhor estrutura para atender as necessidades do país.	Enquanto alguns criticam a falta de unidade, outros acreditam que as províncias tendem a seguir umas as outras.	Enxergam pontos positivos e negativos, entretanto, apontam dificuldades vividas pela comunidade discente (como aproveitamento de

			créditos, manutenção de assistências provinciais, dentre outros).
5. Investimentos para a educação superior	Acreditam que mais investimento seria bom, mas reconhecem que para os padrões mundiais, o Canadá ainda se destaca como um dos países que mais investe em educação.	Alguns defendem o aumento da quantia de investimentos, já outros consideram a quantia suficiente. Entretanto, há um consenso de que os recursos poderiam ser investidos de forma mais eficiente.	As lideranças estudantis reconhecem que o valor investido pelo governo canadense é suficiente, mas acreditam que a eficiência nos gastos poderia representar um diferencial para os resultados do país.
6a. Sistema de massa <i>versus</i> Qualidade	Enquanto alguns consideraram que não há impacto direto, outros já admitiram perceber uma perda da qualidade devido a uma inevitável mudança do sistema.	Acreditam que a massificação do acesso pode sim influenciar na qualidade, a menos que haja investimentos para acompanhar a expansão da forma correta e em um prazo adequado.	Acreditam que a massificação da educação superior não irá necessariamente afetar a qualidade, desde que haja o planejamento necessário.
6b. Panorama de um sistema universal no Canadá	Mostram-se otimistas em relação aos indicadores alcançados, mas consideram que para ser verdadeiramente universal, o sistema ainda precisa ser mais inclusivo.	Apresentam opiniões divididas. Para alguns o sistema é inclusivo e para outros não.	Não consideram o sistema universal, pois ainda existem grupos sub-representados que não possuem o devido acesso ao sistema.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados das seções 5.1, 5.2 e 5.3.

Com o mesmo objetivo, o Quadro 16 apresenta os principais apontamentos dos grupos participantes para cada um dos temas previamente analisados para a China, de forma comparativa:

Quadro 16 - Síntese dos reflexos observados na China

China			
Assuntos	Dir. Governamentais	Espec. em Ed. Superior	Lideranças Estudantis
1. Expansão da Educação Superior <i>versus</i> Crescimento Econômico	Acreditam que a influência exercida pela educação superior auxiliou mais no desenvolvimento econômico do que a situação inversa.	Entendem que economia e expansão do sistema estão inter-relacionados, pois cada um apresenta uma característica que depende essencialmente do outro para supri-la.	Defende que o papel desempenhado pela educação superior foi crucial para a surpreendente performance econômica da China.
2a. Recursos dos Projetos 211 e 985 atendem a todas as necessidades das universidades participantes?	Admitiram que o intuito do financiamento proveniente destes projetos é, em sua maioria, para melhorar no desenvolvimento de pesquisas.	Compreendem ser muito boa a quantia de financiamento público destinada pelo governo para as universidades por meio dos projetos 211 e 985, mas ainda assim é incapaz de atender integralmente as necessidades das universidades participantes	Acham que a quantia de financiamento público destinada pelo governo para as universidades por meio dos projetos 211 e 985 não é suficiente para atender as reais necessidades das instituições, sobretudo se fizer uma relação da quantia investida em função do PIB chinês.

2b. Projetos 211 e 985: divisão de recursos para mais universidades	Alguns dirigentes consideram que o foco deve ser investir em um seleto grupo de universidades, já outro dirigente acredita no repasse para um grupo maior de universidades, que enfrentam diversos desafios para se manterem.	Sugerem, em unanimidade, que os recursos dos projetos 211 e 985 não sejam destinados a um maior número de instituições de ensino superior, pois desqualificaria completamente a proposta.	Não é a favor. Acredita que redistribuir este financiamento provavelmente não resolveria o problema das instituições locais e traria um impacto negativo na meta das universidades de pesquisa.
3a. Cobrança de taxas acadêmicas no sistema	Consideram um processo absolutamente essencial para garantir a expansão e democratização do sistema.	Consideram esta questão intimamente ligada com a expansão e a estabilidade do sistema, sendo impossível para uma nação tão grande assumir integralmente os custos por um nível de educação que não é compulsório.	Acreditam que as taxas possuem um importante papel para o sistema de educação superior chinês e retirá-las seria temerário.
3b. Alternativas para a inclusão de grupos sub-representados.	Descrevem que o governo chinês, em parceria com os governos locais e com as universidades, oferece uma série de ferramentas para garantir a inclusão de grupos sub-representados no sistema.	Demonstraram a existência de diversas maneiras de um aluno carente se beneficiar para obter assistência estudantil, mas observam pequenos desvios que impactam negativamente nos resultados dos programas.	Reconhece que o governo tem se esforçado no sentido de manter uma série de ferramentas que sejam capazes de garantir tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes desfavorecidos economicamente nas universidades.
4a. Atribuições dos governos centrais e provinciais para gestão da educação superior	Apresentaram que o governo central é responsável por definir a estratégia e as metas que devem ser alcançadas e os governos provinciais são os executores das estratégias, contando com certa autonomia em nível de sua jurisdição.	Afirmaram que o governo central é quem ainda define as regras, e o governo provincial, dotado de certa autonomia, tenta segui-las da melhor maneira possível.	Reconhece o papel do governo central como o principal articulador dos rumos tomados pela educação superior nas províncias.
4b. Desafio na lacuna econômica entre as jurisdições	Reconhecem a existência de uma grande lacuna econômica entre as províncias. Por este motivo, o governo busca realizar um equilíbrio interprovincial para se evitar prejuízos, embora reconheça se tratar de um dos maiores desafios enfrentados no sistema.	Percebem o grande gap existente entre as províncias, algo crônico na China, mas apresentaram uma série de ações governamentais já em andamento que visam estreitar estas lacunas.	Existe e gera uma diferenciação na formação dos estudantes, uma vez que os programas das províncias mais desenvolvidas tendem a possuir uma maior qualidade, gerando um desequilíbrio no sistema.
5. Investimentos para a educação superior	Apresentam opiniões distintas acerca deste fato. Enquanto que dois consideram as quantias atuais como suficientes, desde que haja uma aplicação responsável dos recursos, para outro dirigente, poderia talvez	Apresentam opinião dividida. Enquanto muitos acham pouco provável um aumento no percentual repassado pelo governo para a educação, outros acreditam que os investimentos deveriam ser incrementados.	Acredita que o percentual atualmente investido é representativo, mas é necessário um aumento, sobretudo pelos benefícios que estão associados ao nível superior, tanto para os indivíduos quanto para a

	ser um pouco maior.		nação.
6a. Sistema de massa <i>versus</i> Qualidade	Acreditam que migrar para um sistema de massa gera um inevitável impacto na qualidade, uma vez que a estrutura sofre profundas modificações, desde um maior número de discentes por docentes, até a infraestrutura, que precisa ser adequada.	Apresentam uma opinião dividida, com uma leve inclinação para a educação de massa verdadeiramente impactar na qualidade, uma vez que a experiência acaba por ser diferente.	Descreve o sistema de educação em massa como interessante para melhorar o nível fundamental de ensino, mas para a educação superior é necessário tomar algumas medidas, como investir em melhor estrutura, professores, dentre outros
6b. Perspectivas da China na busca por um sistema universal	Defendem que a China tem como perspectiva clara instituir um sistema universal para sua educação superior, devido aos inúmeros benefícios que acompanham este nível de educação	Acreditam, em unanimidade, que o próximo passo da China é se tornar um sistema universal, pois se trata de um princípio base para as estratégias adotadas pelo país.	Tem a esperança de ver a educação superior da China alcançar um sistema universal em um futuro próximo, devido aos índices que já conseguiu alcançar em tão pouco tempo.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da seção 5.2

Finalmente, o Quadro 17 sintetiza as principais observações dos grupos participantes para cada um dos temas previamente analisados para o Brasil, de forma comparativa:

Quadro 17 - Síntese dos reflexos observados no Brasil

Brasil			
Assuntos	Dir. Governamentais	Espec. em Ed. Superior	Lideranças Estudantis
1. Financiamento Público <i>versus</i> Financiamento Privado	Acreditam que a expansão da educação superior no Brasil prosseguirá mediante ao fomento via financiamento público.	Consideram que a expansão continuará via financiamento público, o que não significa que será pautado por vagas nas instituições públicas.	Demonstraram confiar na continuidade da expansão via financiamento público, por acreditarem que a educação superior é um bem que deve ser fornecido para a sociedade.
2. Políticas públicas e suas necessidades de investimento	Demonstram que o governo pretende continuar investindo em todas as áreas: educação pública presencial, a distância, técnica e educação privada (via Prouni e Fies).	A maioria dos especialistas em educação superior elegeu a educação superior pública presencial como a que mais carece de investimentos atualmente.	Defendem, em unanimidade, o maior investimento na educação superior pública presencial, seja por meio das universidades federais, estaduais e municipais, ou por meio dos Ifets.
3. Investimentos para a educação superior	Acreditam que os investimentos para a educação superior irão aumentar nos próximos anos, e justificam seus argumentos baseado tanto no novo PNE, quanto em dados técnicos da SPO/MEC.	Demonstraram pessimismo ao falar da meta de se aplicar 10% do PIB na educação até o fim do decênio, pelo motivo de perspectivas já frustradas em PNEs anteriores.	Percebem a necessidade da ampliação dos investimentos, porém entendem que a educação básica é a mais carente.
4a. Cobrança de taxas nas	Mostraram-se	Demonstram que a	Não consideraram viável

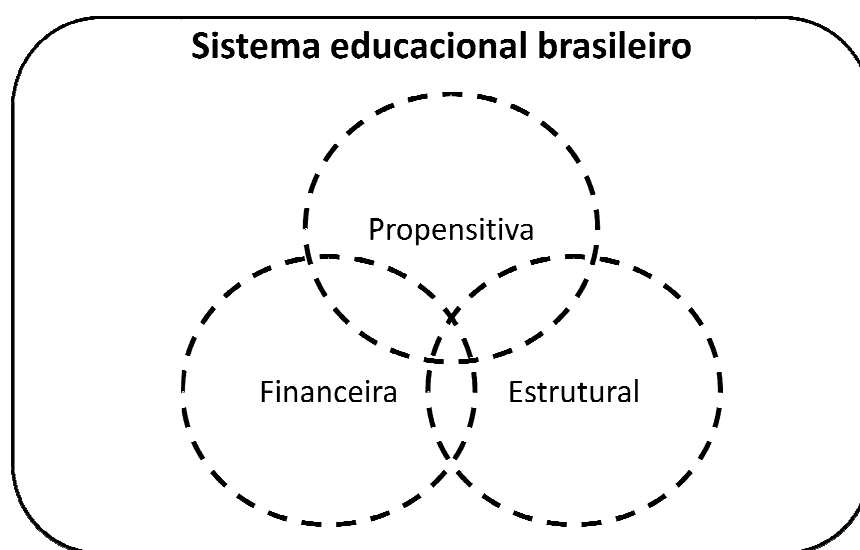
instituições públicas	radicalmente contra a cobrança de qualquer taxa nas instituições públicas de ensino superior, sobretudo as universidades federais	cobrança de taxas nas instituições públicas não seria viável. Se a idéia for diversificar as fontes de financiamento, outras alternativas poderiam ser consideradas, como tributação sobre as maiores rendas ou a busca por uma contribuição dos formandos quando retornarem a sociedade.	iniciar um processo de cobrança de taxas nas instituições públicas, pelo contrário, defendem que as instituições públicas e gratuitas recebam ainda mais estudantes.
4b. Estudantes da rede privada pagariam uma mensalidade semelhante para estudar na rede pública?	Preferem não considerar esta fórmula, pois acreditam que o papel do Estado é fortalecer ainda mais a educação superior pública, gratuita e de qualidade, além de desenvolver ações afirmativas como a política de cotas, para aumentar a participação de indivíduos de grupos sub-representados no sistema.	Apresentaram opiniões conflitantes, com uma leve inclinação para o fato de que os alunos da iniciativa privada se disponibilizariam a pagar as mesmas taxas para estudar nas instituições públicas.	Defendem que ainda que os alunos da rede privada estivessem propensos a pagar as mesmas mensalidades para estudarem na rede pública, diversas outras variáveis poderiam trazer um impacto negativo para esta iniciativa.
5. Princípios: Acesso, Qualidade e Prestação de Contas no contexto brasileiro.	Consideraram que os respectivos princípios norteiam as ações do Ministério da Educação.	Conseguem observar a prática de princípios como o acesso de forma mais aparente em relação aos princípios qualidade e prestação de contas.	Reconhecem como legítimos estes princípios, e embora o Brasil tenha avançado em algumas partes, ainda é preciso ampliar o debate em torno das questões envolvendo os três princípios e incluir mais um: permanência.
6a. Sistema de massa <i>versus</i> Qualidade	Acreditam que não há impacto em um sistema de massa se os investimentos financeiros acompanharem tal evolução.	Consideram que pode haver sim influência se não houver os investimentos necessários.	Apresentam opiniões distintas. Enquanto dois respondentes acreditam que pode haver sim uma influência na qualidade, dependendo da maneira que se atinge a massificação, um respondente acredita que não há influência aparente
6b. Perspectivas do Brasil na busca por um sistema universal	Demonstraram estar seguros quanto ao atendimento das metas do PNE e de alcançarem, inevitavelmente, o status de sistema universal na educação superior brasileira nas próximas décadas.	Acreditam que buscar um sistema universal é um caminho inevitável para o Brasil, entretanto, alcançar este índice não será fácil, devido a uma série de problemas estruturais e conjunturais enfrentados por todos os níveis de educação no país.	Demonstraram confiança para que o Brasil atinja o status de sistema universal. Entretanto, pregam que os desafios serão inúmeros, e que a qualidade precisará fazer parte da equação, que não pode ficar restrita apenas ao aumento do número de vagas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da seção 5.3

6. PROPOSIÇÕES

A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos da presente pesquisa, buscou-se traçar proposições no intuito de contribuir com o debate em torno do progresso da educação superior no Brasil. As proposições foram delineadas em três grandes dimensões, apresentadas na Figura 12:

Figura 12 - Dimensões para delineamento das proposições



Fonte: Elaborado pelo autor.

As proposições propensitivas analisam o impacto das variáveis relacionadas à expansão da educação superior. Para tanto, utilizou-se como referência os indicadores de taxa de matrículas bruta e taxa de matrículas líquidas e buscou-se compreender quais as variáveis possuíam maior significância e impacto no desempenho destes indicadores. Para se identificar esta propensão, utilizaram-se então os valores das correlações de *Spearman*, de forma a traçar dois modelos que demonstrem os principais indicadores que devem ser monitorados pelo governo brasileiro para se garantir a expansão do sistema, conforme preceitos do novo PNE.

As proposições no financiamento buscam demonstrar opções de investimento para a educação superior brasileira, seja por criação de novas políticas ou adequação em políticas existentes. Para tanto, são exploradas as políticas atuais e identificadas suas necessidades de investimento, tendo como referência a análise quantitativa bem como na opinião dos participantes. Em seguida, são propostas duas novas políticas: o Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Universidades Brasileiras e a Garantia de Poupança para a Educação Superior Brasileira (GPESB).

As proposições estruturais têm como intuito sugerir alterações de cunho organizacional para o sistema de educação superior brasileiro. Inicialmente, se propôs a criação de um novo órgão independente, chamado de Criação do Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB). Posteriormente, é realizada uma reflexão em torno do modelo hierárquico da educação superior no país, apresentando a opção por uma hierarquia “semi-centralizada”. Continuando a refletir sobre o sistema, é proposto um debate em torno da cobrança de taxas e suas possibilidades na educação superior pública brasileira. Encerra-se as proposições estruturais com a concepção da política "Sinal Verde", como garantia de inclusão de grupos sub-representados em um sistema público que eventualmente cobrasse taxas.

Como encerramento do capítulo, descreve-se uma síntese das proposições e reflexos apresentados, com o intuito de facilitar a interpretação, bem como a propagação dos dados.

Finalmente, as proposições apresentadas são provenientes dos reflexos observados mediante a pesquisa no Canadá, China e Brasil e não se tratam de deliberações. A intenção é apresentar um conjunto de ações atemporais, que podem ser ou não utilizadas pelo Governo Federal brasileiro, independente de quem seja o governante. Ademais, não há vínculo direto entre as ações propostas, o que simplifica o processo de uma eventual adoção.

6.1 PROPOSIÇÕES PROPENSITIVAS E O IMPACTO DAS VARIÁVEIS RELACIONADAS À EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme apresentado nas seções 4.1 e 4.2 da presente pesquisa, são inúmeras as variáveis que geram impacto na educação superior, alguns mais acentuados e outros menos. Considerando os resultados das respectivas variáveis no Brasil, Canadá e China, além do estudo comparativo entre os três países, apresentam-se nas próximas seções dois modelos estruturais resultantes como uma sugestão ao governo brasileiro para acompanhamento de indicadores que há propensão de representarem excelentes oportunidades ou sérias ameaças, no que se refere à expansão do número de matrículas na educação superior do país, tanto de forma bruta como de forma líquida.

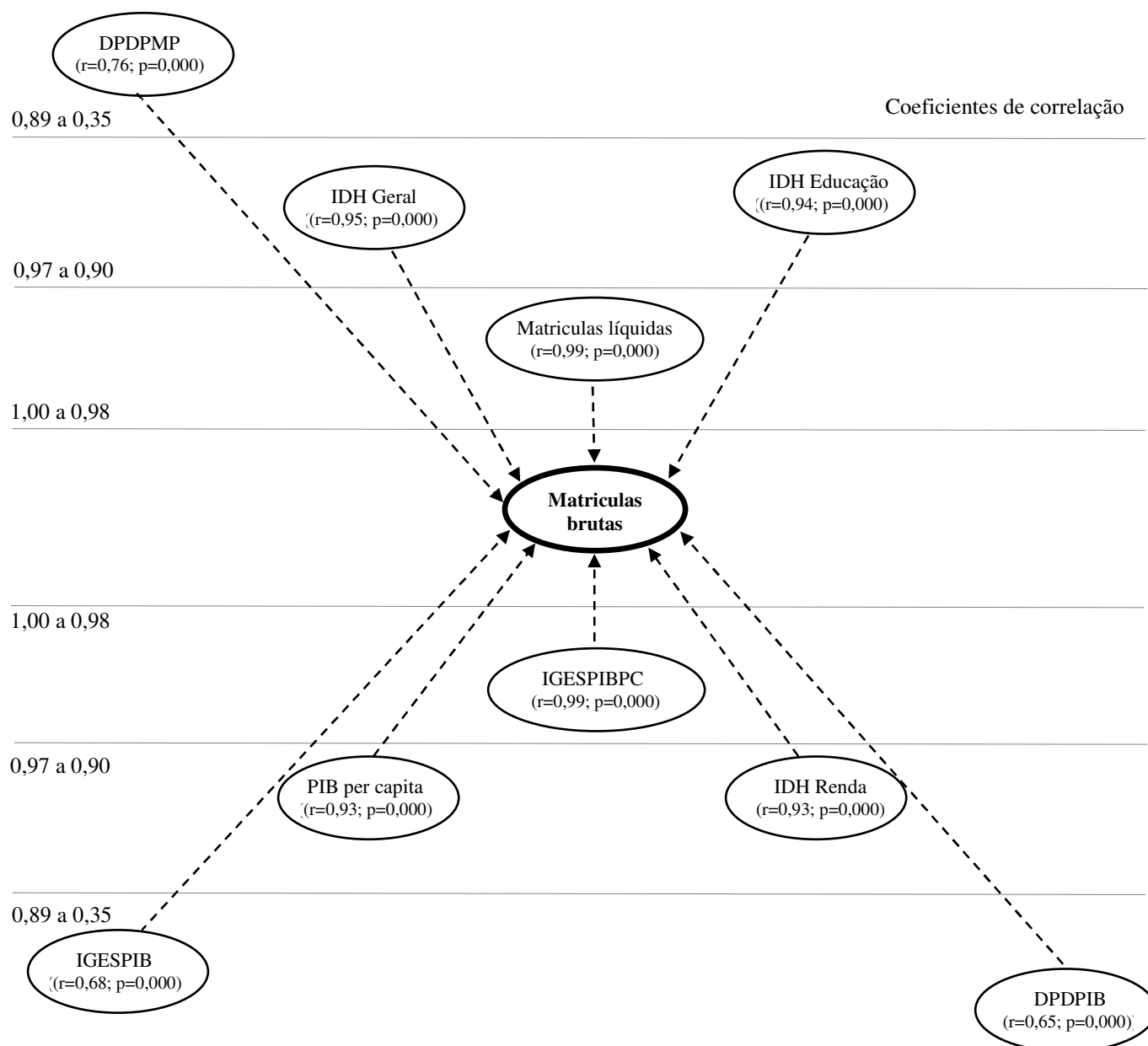
6.1.1 Modelo Estrutural: Expansão da taxa bruta de matrículas

Tendo em vista que um dos desafios centrais do Brasil é ampliar a taxa bruta de alunos matriculados na educação superior, algo descrito na meta 12 do novo Plano Nacional da Educação (2014-2024), que define alcançar a taxa bruta de matrícula na educação superior

para 50%, buscou-se estruturar os principais indicadores que possuem propensão nesta variável e suas respectivas cargas em um modelo, para que o governo possa realizar monitorações bem como trabalhar em prol da melhora desses indicadores, já que irão inevitavelmente impactar também no desempenho da educação superior no país.

A Figura 13 apresenta um modelo estrutural para a expansão da taxa bruta de matrículas, a partir dos resultados observados tanto no Canadá e China, objetos de estudo para identificação de padrões, quanto no Brasil, por ser o objeto chave que se busca auxiliar mediante aos reflexos observados:

Figura 13 - Modelo estrutural: expansão da taxa bruta de matrículas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Valores maiores que 0,35 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,35 apresentam correlação negativa significativa ($p < 0,05$). Valores p disponíveis na Tabela 57 do Apêndice L.

A Figura 13 apresenta quais os indicadores possuem maior correlação e geram maior impacto para a variável matrículas brutas. Tendo como base os resultados quantitativos e as percepções via pesquisa qualitativa, pretende-se analisar os motivos que levam os referidos indicadores receberem esta classificação e a importância deles para o sistema.

Com base no modelo, pode-se observar que os indicadores Investimento Geral em Educação Superior (%PIB) *versus* PIB Per Capita (IGESPIBPC) e Matrícula Líquida são os que mais influenciam nos resultados da taxa de matrículas bruta. Quando se analisa o indicador Matrícula Líquida, existe uma relação direta, pois à medida que se aumenta a taxa líquida, conseqüentemente se aumenta a taxa bruta, logo, possíveis investimentos do governo irão impactar diretamente nos dois indicadores.

Já o indicador Investimento Geral em Educação Superior (%PIB) *versus* PIB per capita reforça o que já foi identificado tanto na análise quantitativa, quanto na análise qualitativa: quanto mais se investir recursos na educação, maior será sua expansão (desde que os mesmos sejam aplicados de forma adequada). Logo, diferentemente do PNE (2001-2011), que sofreu inúmeros vetos ligados à questão do financiamento, se o governo quiser de fato ampliar as taxas de matrículas da educação superior, precisará aumentar efetivamente o percentual do PIB per capita aplicado à educação.

O próximo nível de correlação apresenta os indicadores IDH Geral com 0,95, IDH Educação com 0,94, IDH Renda e PIB Per Capita ambos com 0,93. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), se comprovou que há um impacto direto na evolução desse indicador com a taxa de matrícula bruta. Quando há uma melhora no índice de desenvolvimento humano, é sinal de que os indicadores educacionais também estão melhorando, o que acaba por refletir em uma ampliação da taxa de matrículas, sobretudo se esse é um dos desafios para o progresso, como é o caso do Brasil. O componente IDH Educação também está relacionado, pois mede especificamente os resultados do setor, e se os percentuais forem bons, é sinal de que tem se atingido resultados satisfatórios na área.

É interessante destacar também os papéis do IDH Renda e PIB Per capita. Esses indicadores sinalizam que uma melhora na economia, e conseqüentemente na renda do cidadão, gera resultados significativos para ampliação da taxa de matrículas. Trata-se de uma retroalimentação, pois a ampliação da taxa de matrícula gera uma mão de obra mais qualificada, que irá compor o quadro profissional do país auxiliando nos resultados do mercado e melhorando a economia. A melhora na economia irá garantir ao Estado mais

recursos para serem aplicados na educação, gerando por sua vez mais mão de obra qualificada para fomentar as necessidades da nação.

Finalmente, de influência não tão significativa quanto os primeiros, mas ainda sim gerando impacto na taxa de matrículas bruta, estão os indicadores Pesquisadores em P&D por milhão de pessoas (DPDPMP) com 0,76, Investimento Geral em Educação Superior (% PIB) (IGESPIB) com 0,68 e Despesas com pesquisa e desenvolvimento do PIB (DPDPIB) 0,65.

Os indicadores referentes ao número de pesquisadores e as despesas do país com pesquisa e desenvolvimento reforçam o que os participantes relataram (sobretudo os especialistas em educação superior): o investimento em pesquisa auxilia na formação de pesquisadores e docentes qualificados (sobretudo doutores), que geram um impacto positivo no processo formativo da educação superior. Adicionalmente, um país que investe em pesquisa e inovação tende a colher resultados que geram impactos positivos na economia, o que motiva maior investimento para a educação, algo diretamente relacionado à expansão do sistema, que também pode ser reforçado pela influência do indicador Investimento Geral em Educação Superior (% do PIB).

6.1.2 Modelo Estrutural: Expansão da taxa líquida de matrículas

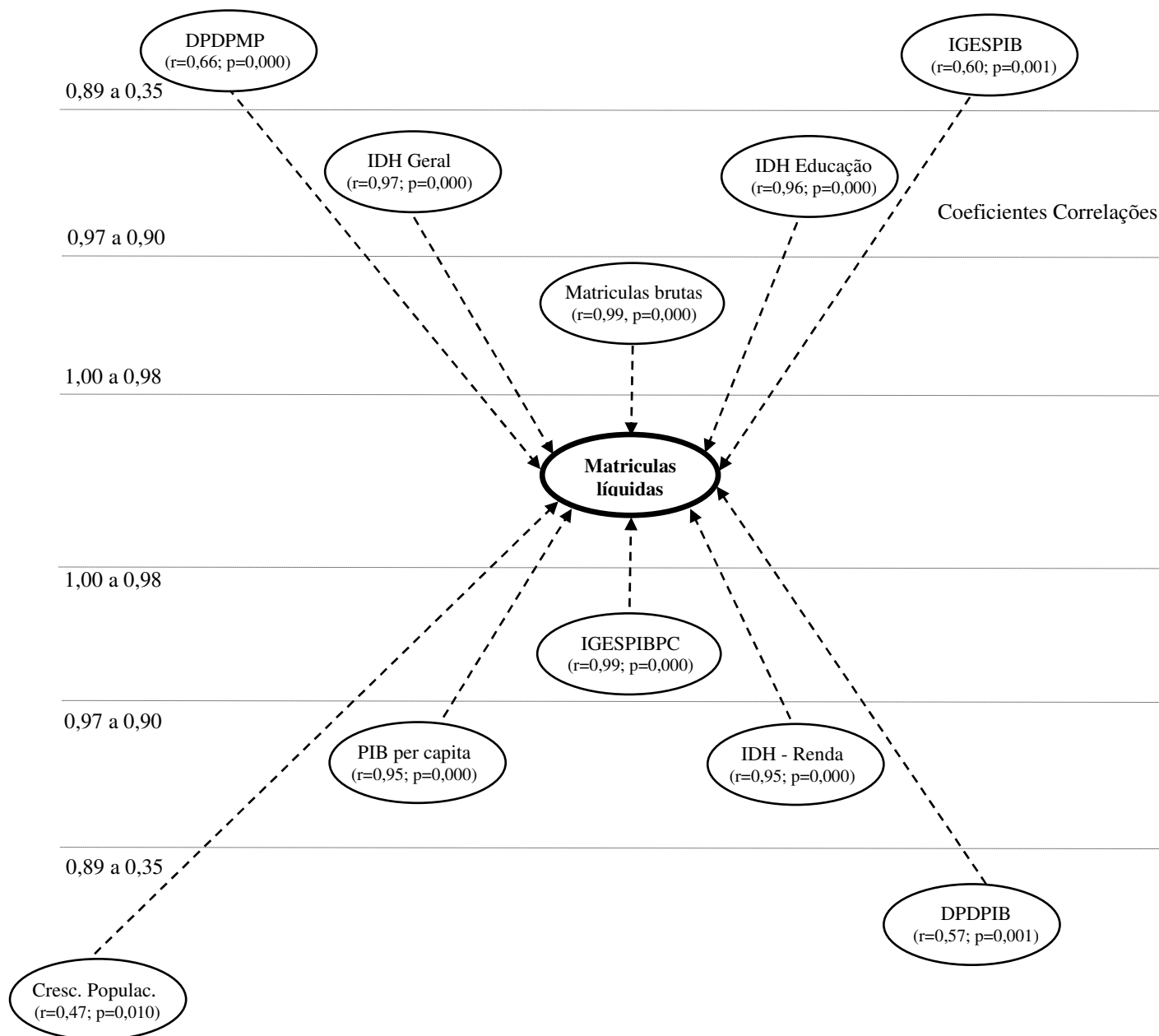
De forma complementar ao tópico anterior, sabe-se que outro desafio central do Brasil é ampliar a taxa líquida de alunos matriculados na educação superior (idade entre 18 a 24 anos), algo também descrito na meta 12 do novo Plano Nacional da Educação (2014-2024), que define alcançar a taxa líquida de matrícula na educação superior para 33%.

Tal como observado pelo Entrevistado 11, pelo motivo do Brasil possuir uma longa fila de indivíduos ávidos por uma oportunidade na educação superior, chamado pelo dirigente de “gordura acumulada”, é um grande desafio se ampliar a taxa de matrículas líquidas em detrimento da taxa de matrículas brutas, pois a partir do momento que se amplia o acesso, pessoas que não tiveram oportunidade no passado tentam retornar aos estudos, o que de certa forma limita a participação dos jovens da idade chave.

A partir de então, buscou-se também estruturar os principais indicadores que possuem propensão nessa variável e suas respectivas cargas em um modelo, no intuito de auxiliar o governo brasileiro em relação às quais indicadores precisam ser monitorados e trabalhados, para que se atinjam os percentuais desejados.

A Figura 14 apresenta um modelo estrutural para a expansão da taxa líquida de matrículas, seguindo os preceitos da seção anterior:

Figura 14 - Modelo estrutural: expansão da taxa líquida de matrículas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Valores maiores que 0,35 apresentam correlação positiva significativa, enquanto valores menores que -0,35 apresentam correlação negativa significativa ($p < 0,05$). Valores p disponíveis na Tabela 57 do Apêndice L.

A Figura 14 apresenta quais os indicadores possuem maior correlação e geram maior impacto para a variável matrículas líquidas. Tendo como base os resultados quantitativos e as percepções via pesquisa qualitativa, pretende-se analisar os motivos que levam os referidos indicadores receberem esta classificação e a importância deles para o sistema. Vale à pena observar que todos os indicadores já identificados na variável taxa de matrículas brutas se repetiram, entretanto, no caso da taxa de matrícula líquida, as cargas foram levemente

superiores na maioria dos casos. Ademais, para esta variável específica, um indicador inédito apresentou correlação significativa, embora relativamente pequena: Crescimento Populacional.

Com base no modelo, pode-se observar que os indicadores Investimento Geral em Educação Superior (%PIB) *versus* PIB Per Capita (IGESPIBPC) e Matrícula Bruta continuam sendo os de maior correlação, apresentando exatamente a mesma carga, 0,99. As explicações para estas relações também podem ser compartilhadas, uma vez que a ampliação da matrícula bruta tende a ampliar a matrícula líquida (no Brasil normalmente em uma proporcionalidade menor), e a ampliação de investimentos na educação superior gera impacto positivo para a expansão do sistema, já que as políticas normalmente visam à inclusão de mais indivíduos.

O próximo nível de correlação apresenta os indicadores IDH Geral com 0,97, IDH Educação com 0,96, IDH Renda e PIB Per Capita ambos com 0,95, o que representou um aumento de 0,02 nas cargas relativas à taxa de matrículas bruta. A maior carga, e consequentemente influência dos indicadores referentes ao IDH e IDH Componente Educação para a taxa de matrículas líquida, se dá pelo motivo da preocupação desse indicador com o nível de idade correta, tanto para alfabetização quanto para a conclusão do ensino básico. Um país que alcança níveis satisfatórios neste indicador (ou seja, possui seus estudantes concluindo o ensino básico na idade correta), tende a atingir um melhor resultado na taxa de matrículas líquidas para educação superior.

No que se refere ao IDH Renda e PIB Per capita, a lógica é a mesma das matrículas brutas, ou seja, maior poder de investimento para o Estado, maior participação da sociedade, mão de obra mais qualificada e retroalimentação do sistema.

Embora se note uma pequena variação em relação aos indicadores DPDPMP, DPDPPIB e IGESPIB em relação à taxa de matrículas líquidas, a importância de sua monitoração e desenvolvimento pode ser justificada da mesma forma que para a taxa de matrículas brutas. Investimento em pesquisa auxilia na qualidade da educação fornecida além de gerar impactos positivos na economia. Adicionalmente, o aumento do percentual do PIB aplicado a educação irá ocasionar em melhores resultados no sistema.

Finalmente, surge um indicador que apresenta pequena correlação para a taxa de matrículas líquidas: crescimento populacional. Uma vez que a taxa de matrículas líquidas busca ampliar o percentual de jovens (18 a 24 anos) matriculados na educação superior, na medida em que se aumenta a taxa de natalidade, maior será a necessidade de o sistema absorver esses novos jovens, diferente da taxa de matrículas brutas, que é fomentada, em sua maioria, por pessoas que não seguiram um fluxo educacional linear. É importante ressaltar

também que a cultura da busca pela educação, sobretudo a superior, começa a vigorar nas últimas décadas, época em que este caminho passou a ser vislumbrado por boa parte da sociedade, o que faz com que os novos estudantes obedeçam este ciclo em seu processo formativo. A ampliação do crescimento populacional terá então um impacto percentual na taxa de matrículas líquidas.

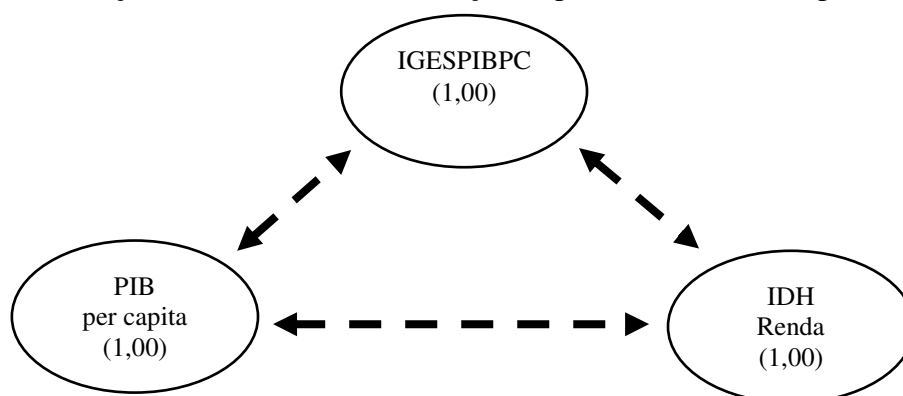
6.2 PROPOSIÇÕES NO FINANCIAMENTO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Tal como evidenciado na seção anterior, investimentos na educação superior geram um impacto direto no aumento das taxas de matrículas brutas e líquidas. Indo mais além, quando se analisa a percepção específica dos dirigentes governamentais, dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis da China, nota-se que este nível de educação foi preponderante para o recente milagre econômico chinês.

A equação nesse caso foi simples: com maiores investimentos na educação superior o país passaria a contar com mais pessoas capacitadas para trabalharem no mercado de trabalho, o que poderia aquecer a economia. Dessa forma, a educação superior foi expandida para fornecer um capital intelectual talentoso promovendo assim o crescimento econômico, além de impulsionar indiretamente o mercado consumidor, estimulando também a economia doméstica e com isso gerando mais empregos.

O mais surpreendente foi que o resultado desta equação gerou uma retroalimentação no sistema. Pelo motivo da China ter crescido economicamente, o mercado demandou mais pessoas capacitadas, buscando ampliar a criação de inovações e uma melhor força de trabalho, logo, foi necessário ampliar ainda mais os investimentos na educação superior, para gerar uma mão-de-obra que tenha um impacto positivo no mercado e conseqüentemente na economia. Ou seja, este gatilho inicial gerou um fluxo contínuo. Esse fluxo pode ser representado utilizando como referência a Figura 15, que mostra a relação direta do Investimento Geral em Educação Superior (%PIB) *versus* PIB per capita (IGESPIBPC) com o PIB per capita e o IDH Renda:

Figura 15 - Relação Investimento em Educação Superior versus Desempenho econômico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo como referência a matriz de correlação de *Spearman* entre os indicadores da China (TABELA 27), verificou-se na Figura 15 uma relação absolutamente direta (1,00) entre os três indicadores, demonstrando que à medida que se investe na educação superior, melhores serão os resultados econômicos (PIB e Renda), e, na medida em que melhoram os resultados econômicos, maiores serão os investimentos na educação superior.

Partindo desta premissa, a presente seção busca sugerir ao governo brasileiro alternativas de financiamento para a educação superior tanto para políticas vigentes como para políticas novas, com base nos reflexos observados pela pesquisa quantitativa e qualitativa da China, Canadá e Brasil.

6.2.1 Políticas atuais e suas necessidades de investimento

A expansão e manutenção da educação superior no Brasil estão pautadas em diversas políticas que atendem a segmentos específicos. Para a educação superior pública presencial, representada em sua maioria pelas Universidades Federais, a principal política pública para o repasse de financiamentos foi o Reuni, que teve duração de 2008 a 2012.

Para a educação superior privada, as principais políticas vigentes são o Prouni, concedendo bolsas de estudo, e o Fies, concedendo empréstimos estudantis.

Para a educação tecnológica, o rearranjo da rede federal em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) tornou-se a principal política para se garantir a expansão desse tipo de educação.

Já a educação superior pública à distância foi fomentada por meio da política pública Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visou ampliar o segmento para todo território nacional.

Todas as políticas demonstraram cumprir um importante papel no sistema, com algumas ponderações:

- a) a expansão da rede pública presencial, que mesmo depois do processo de reorganização e interiorização ainda está longe de suprir as necessidades da população;
- b) existe uma necessidade pela melhora da qualidade da rede privada, que detém o maior número de vagas disponíveis, ou seja, é o sistema que capacita à maior parte dos profissionais que serão entregues ao mercado. Políticas como Prouni e Fies ampliaram o acesso, mas ainda não resolveram efetivamente o problema da qualidade;
- c) percebe-se certa preocupação para um melhor posicionamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que ora se confundem com universidades federais, ora se confundem com ensino técnico-profissionalizante. Essa lacuna na identidade faz com que estas instituições enfrentem desafios para se estabelecerem como importantes organismos para a formação dos indivíduos no cenário nacional;
- d) um maior controle nas taxas de evasão da educação superior pública à distância, que é o principal gargalo enfrentado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), se tornou um problema eminente. Além disso, a mudança na cultura da população, que ainda enxerga a EAD como um ensino de menor qualidade, é um desafio inerente para esse nível de educação.

Embora todas as áreas sejam absolutamente essenciais e devem continuar recebendo investimentos do governo, a análise de todos os indicadores e a percepção dos participantes sugere que a educação superior pública é a que carece de mais de investimentos atualmente.

Inicialmente se chega a esta conclusão, pois todas as políticas supracitadas se mantêm em pleno funcionamento, com exceção ao Reuni, que se encerrou oficialmente no final do ano de 2012. Mesmo a rede pública federal presencial sendo a que atende o menor número de alunos dentre todas as políticas, o Reuni foi responsável por um crescimento de 74,05% no número de alunos das universidades federais em 5 anos de política, o que é algo representativo. Caso os investimentos e crescimento continuassem em igual proporção, ao final de 10 anos (ciclo do PNE), o sistema contaria com 737.645 estudantes matriculados na rede de educação superior pública presencial (considerando 15 anos, alcançaria o número de 1.283.871 estudantes).

A Tabela 54 apresenta um dado interessante a respeito da política pública Reuni. Embora em números absolutos ela tenha gerado menos vagas que a política pública Prouni, (que é mais agressiva, uma vez que o número de instituições privadas no Brasil é significativamente superior), a taxa média de crescimento anual do número de alunos atendidos foi a mesma para as duas políticas, 12,7%, o que sugere que foi uma política com resultados efetivos. Ademais, o desejo de contar com a ampliação da rede pública é ressaltado pela maioria dos especialistas em educação superior no Brasil, bem como por todas as lideranças dos movimentos estudantis pesquisados.

A fórmula do Reuni também se destaca quando se compara com uma política do Canadá (Ontário) que foi criada com um propósito semelhante, a política *Reaching Higher*. Desconsiderando as especificidades de cada país e província, e analisando friamente as duas políticas, observa-se que o *Reaching Higher* aplicou em um período de 6 anos 6,17 bilhões de dólares para alcançar uma taxa de crescimento média de 2,8% no número de alunos atendidos. Por outro lado, o Reuni aplicou em torno de 3,44 bilhões de dólares em um período de 5 anos, para alcançar uma taxa média de alunos atendidos de 12,7%. Isso só foi possível, pois o repasse de recursos foi condicionado ao cumprimento de metas, muitas delas ligadas a eficiência, como aumento do número de alunos por professor, redução da taxa de evasão, dentre outros.

Por fim, baseando-se nos indicadores citados e também na percepção dos participantes, uma vez que o PNE prevê o crescimento da oferta do setor público de 25% para 40%, sugere-se que do aumento percentual previsto para a educação no plano (7% do PIB no quinto ano de vigência da Lei e 10% do PIB no final do decênio) parte seja destinada em prol da continuidade da política pública Reuni, ou para a criação do Reuni II, com o intuito de se expandir o acesso tornando as universidades públicas cada vez mais eficientes.

6.2.2 Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Universidades Brasileiras

De forma a aprofundar ainda mais o debate em torno do investimento nas instituições públicas presenciais, sobretudo as universidades federais, sugere-se a criação de uma política pública tendo como base os Projetos 211 e 985 da China, o Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Universidades Brasileiras.

Durante a análise de dados da presente pesquisa, ficou latente uma preocupação de todos os grupos participantes no que se refere à qualidade da educação superior no Brasil,

atributo que é considerado presente (em sua maioria) nas instituições públicas, sobretudo as universidades federais e as universidades estaduais USP e Unicamp.

Entretanto, a nível mundial, o Brasil ainda possui um considerável caminho a percorrer, conforme se observa no Quadro 18:

Quadro 18 - Cinco melhores universidades do Brasil em alguns dos principais rankings mundiais

Classificação Universidades Brasileiras	Webometrics	Posição no Ranking	Times Higher Education*	Posição no Ranking	QS World University	Posição no Ranking
1º	USP	34	USP	201-225	USP	132
2º	UNICAMP	175	UNICAMP	301-350	UNICAMP	206
3º	UFRGS	185	N/D	N/D	UFRJ	271
4º	UFRJ	266	N/D	N/D	UNESP	421-430
5º	UFSC	276	N/D	N/D	UNIFESP	421-430

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Webometrics (2015), THE (2015) e QS (2015).

* Nota: O Ranking *Times Higher Education* classifica as universidades entre 1 e 400. Dentro deste escopo, apenas duas universidades brasileiras receberam classificação.

O Quadro 18 mostra que a universidade mais bem classificada do Brasil é a USP, seguida da Unicamp. A partir de então, figuram algumas universidades federais e estaduais. Quando se compara os resultados das universidades brasileiras com as universidades chinesas, pode-se perceber uma diferença significativa, conforme mostra o Quadro 19:

Quadro 19 - Cinco melhores universidades da China em alguns dos principais rankings mundiais

Classificação Universidades Chinesas	Webometrics	Posição no Ranking	Times Higher Education*	Posição no Ranking	QS World University	Posição no Ranking
1º	Peking University	47	Peking University	48	Tsinghua University	47
2º	Tsinghua University	49	Tsinghua University	49	Peking University	57
3º	Zhejiang University	65	Fudan University	193	Fudan University	71
4º	Shanghai Jiao Tong University	83	Univ. of Science and Technology of China	201-225	Shanghai Jiao Tong University	104
5º	Xiamen University	88	Nanjing University	251-225	Zhejiang University	144

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Webometrics (2015), THE (2015) e QS (2015).

Ao se analisar os dois quadros (18 e 19), é perceptível que as universidades chinesas têm atingido um desempenho superior em relação às universidades brasileiras em nível

mundial. É importante ressaltar que até algumas décadas atrás (meados da década de 90), as universidades públicas brasileiras figuravam, no geral, em posições melhores que as universidades da China em rankings correlatos. O que motivou esse destaque das universidades foram o projeto 211 (lançado em 1995) e o projeto 985 (lançado em 1998), com o intuito de transformar algumas universidades chinesas em “universidades de classe mundial”.

Dentre todas as universidades contempladas nos projetos, duas são as que recebem o maior aporte de financiamento, a *Peking University* e a *Tsinghua University*, que recebem cerca de 288 milhões de dólares de financiamento adicional (repasso referente à fase dois do projeto) voltado ao desenvolvimento de pesquisas, infra-estrutura, e uma busca pela excelência no processo formativo dos alunos. Coincidentemente, as duas instituições são as melhores colocadas nos três rankings supracitados, o que evidencia os resultados do projeto.

Ao se analisar os resultados específicos dos Projetos 211 e 985, bem como coletar percepções junto a dirigentes governamentais, especialistas em educação superior e lideranças estudantis, pode-se identificar as seguintes limitações nas políticas:

- a) desenvolvimento de algumas universidades em detrimento de outras;
- b) não repassa o financiamento considerando as necessidades das universidades;
- c) os valores repassados estão dentro de um padrão previamente definido;
- d) engloba um volume significativo de universidades, o que dificulta para acompanhar os resultados esperados.

Por outro lado, podem-se identificar também alguns pontos positivos, que foram fundamentais para que as universidades alcançassem os resultados apresentados:

- a) maiores investimentos em pesquisa e inovação;
- b) objetiva transformar universidades em instituições de classe mundial;
- c) financiamento repassado associado ao cumprimento de metas;
- d) desenvolve e impulsiona as IES chinesas, baseando-se no resultado dos principais rankings mundiais.

Fundamentado nestas premissas, tem-se a proposição do Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Universidades Brasileiras, que seria embasado nas seguintes características:

- a) política pública de autoria do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC);
- b) seria baseado nos preceitos do “Reuni”, mas com foco no desenvolvimento qualitativo e não quantitativo como foi o estabelecimento desta política;

- c) com foco na qualidade, o Governo deve escolher um grupo de instituições de educação superior com potencial para figurarem entre as instituições mundialmente reconhecidas. Sugere-se as 5 ou 10 melhores instituições presentes nos rankings mundiais no momento do estabelecimento da política;
- d) o objetivo será estabelecer as instituições brasileiras escolhidas entre as 100 melhores em rankings internacionais previamente definidos, em um prazo de até 10 anos;
- e) as universidades selecionadas deverão então apresentar um plano demonstrando suas reais necessidades para ampliarem seus resultados qualitativamente;
- f) o Governo irá repassar os recursos de acordo com as necessidades apresentadas, mas atribuindo metas para as instituições. As metas macro estarão voltadas ao crescimento de posições nos principais rankings mundiais;
- g) o Governo irá então acompanhar a execução de acordo com as metas estabelecidas, por meio de uma prestação de contas das universidades;
- h) uma vez que o grupo ou alguma universidade consiga figurar entre as 100 primeiras do mundo nos rankings especificados, um novo grupo (tendo como referência a quantia de instituições brasileiras classificadas entre às 100 primeiras) será englobado ao projeto, sem que se excluam as universidades que atingiram alta classificação.

Com esta iniciativa, se pretende aumentar ainda mais a credibilidade das instituições brasileiras, e a partir de então atrair mais pesquisadores, professores e alunos de outras partes do mundo para estabelecimento de parcerias que sejam benéficas tanto para as instituições quanto para o país. Esta iniciativa também auxiliará os alunos brasileiros a terem maior visibilidade e reconhecimento de sua formação fora do país de origem, sobretudo em países desenvolvidos e de vasta tradição acadêmica, tal como já ocorre nas universidades chinesas *Peking University* e *Tsinghua University*.

6.2.3 Garantia de Poupança para a Educação Superior Brasileira (GPESB)

É de conhecimento geral as vantagens que a educação superior pode trazer para a vida de um indivíduo, por esse motivo, cada vez mais tem sido a busca pelo terceiro grau. Entretanto, quando se consegue adentrar a este nível de educação, diversos fatores podem

representar sérias ameaças para continuidade dos estudos durante todo o processo formativo, e um dos principais é a disponibilidade financeira. Dentre os grandes motivos para originar este tipo de problema incluem:

- a) a cultura da população brasileira: dois em cada três brasileiros não guardam dinheiro e metade desconhece a vantagem de poupar, de acordo com pesquisa realizada pelo Ibope e encomendada pelo Serasa Experian (2013);
- b) o custo das mensalidades nas instituições privadas é alto se comparado a média de renda das famílias brasileiras;
- c) o custo de permanência nem sempre é previsto. Este custo está associado a materiais didáticos, moradia, alimentação, transporte, dentre outros;
- d) muitas das grandes instituições brasileiras estão localizadas nas capitais, que possuem um custo de vida mais alto que o interior, o que representa um dificultador para o estudante que precisa deixar a casa dos pais para se manter nas grandes metrópoles.

De forma a aprofundar o debate em torno deste tema, e estimular a cultura da poupança, sugere-se a criação de uma nova política pública tendo como referência a política canadense *Canada Education Savings Grant* (CESG, ou Concessão de Poupança para a Educação no Canadá), que é a Garantia de Poupança para a Educação Superior Brasileira (GPESB).

Tal como apresentado na seção 4.3.1 da presente pesquisa, a política pública CESG visa possibilitar a poupança de recursos para a educação superior dos filhos enquanto concede um subsídio governamental de forma a incrementar a quantia guardada, que poderá ser utilizada quando o estudante completar 17 anos e for aprovado para cursar o terceiro grau em alguma instituição de educação superior do país.

Ao se analisar os resultados específicos do CESG, podem-se identificar as seguintes limitações na política:

- a) como as contribuições devem acontecer até o final do ano civil em que o beneficiário completa 17 anos, não há flexibilidade em caso de reprovações ou alunos matriculados fora da faixa etária correta;
- b) existe limite máximo para que haja contribuição do governo, mas não há um limite mínimo definido, o que pode gerar custos administrativos para manutenção da política além de ocasionar uma poupança irrelevante ao final do período;

- c) como se trata de um período longo (até 17 anos de poupança), o imponderável é uma limitação, pois tanto alterações no sistema de educação superior, como mudanças na situação econômica da família podem ocorrer.

Por outro lado, podem-se identificar também alguns pontos positivos, que foram fundamentais para que a política alcançasse os resultados apresentados:

- a) o CESG acaba por estimular a poupança;
- b) garante os recursos necessários (ou parte deles) para o processo formativo do estudante;
- c) está disponível para todo território nacional;
- d) está associado a um *Registered Education Savings Plan* (RESP, ou Plano de Poupança de Educação Registrado);
- e) a contribuição do governo de 20 centavos a cada 1 dólar poupado coloca o plano com uma taxa superior a da poupança convencional;
- f) o teto de contribuição anual do governo (500 dólares para cada 2.500 poupados) já prevê o máximo que um estudante necessitaria para garantir o seu processo formativo, evitando assim desperdício de gastos públicos;
- g) se perder algum prazo, o participante consegue recuperar o atraso nos próximos anos;
- h) o CESG Adicional concede mais 10% ou 20% de subsídio adicional para famílias de baixa renda, incentivando ainda mais a poupança para grupos desfavorecidos economicamente;
- i) caso ainda necessite de financiamento, o valor poupado é combinado com planos de empréstimos estudantis ou bolsas de estudo, para cobrir as despesas restantes.

Fundamentado nestas premissas, tem-se a proposição da política pública Garantia de Poupança para a Educação Superior Brasileira (GPESB), em que se sugere possuir as seguintes características:

- a) para incentivar a poupança por um período mais longo, a contribuição do governo estará associada à idade escolar no momento da adesão ao plano:
 - de 0 a 5 anos (ensino infantil): Para cada 100 reais poupados, o governo contribuiria com 20 reais, além de o montante aumentar conforme juros da caderneta de poupança;

- de 6 a 13 anos (ensino fundamental): Para cada 100 reais poupados, o governo contribuiria com 15 reais, além de o montante aumentar conforme juros da caderneta de poupança;
 - de 14 a 17 anos (ensino médio fluxo regular): Para cada 100 reais poupados, o governo contribuiria com 10 reais, além de o montante aumentar conforme juros da caderneta de poupança; e
 - de 18 a 24 anos (ensino médio em fluxo irregular, desde que os motivos sejam devidamente comprovados): Para cada 100 reais poupados, o governo contribuiria com 7,5 reais, além de o montante aumentar conforme juros da caderneta de poupança;
- b) o teto mínimo de contribuição anual do participante seria de 50 reais por mês (total de 600 reais anual), entretanto, a contribuição do governo se dá apenas quando os novos montantes depositados atingem o percentual mínimo de 100 reais;
- c) o teto máximo do governo¹⁶ também estará associado à idade de adesão do estudante ao plano:
- De 0 a 5 anos (ensino infantil): Será de 800 reais para cada 4.000 reais poupados mais os juros referentes à caderneta de poupança no período;
 - De 6 a 13 anos (ensino fundamental): Será de 900 reais para cada 6.000 reais poupados mais os juros referentes à caderneta de poupança no período;
 - De 14 a 17 anos (ensino médio em fluxo regular): Será de 1.000 reais para cada 10.000 reais poupados mais os juros referentes à caderneta de poupança no período; e
 - De 18 a 23 anos (ensino médio em fluxo irregular, desde que os motivos sejam devidamente comprovados): Será de 1.125 reais para cada 15.000 reais poupados mais os juros referentes à caderneta de poupança no período.

¹⁶ Observação: O cálculo para o teto máximo da contribuição governamental considerou a média de anos de contribuição para cada um dos casos de forma a garantir uma quantia mínima necessária para iniciar os estudos na educação superior. Vale à pena ressaltar que o Brasil é um país de uma imensa variedade de instituições o que ocasiona em uma grande diversificação nos valores praticados, sendo impossível prever uma quantia que abarque todas as instituições e cursos.

- d) a Poupança poderá ser realizada desde o nascimento do estudante até a conclusão do ensino médio, respeitando o limite de idade de 17 anos para alunos em um fluxo regular, e até 24 anos para alunos que enfrentaram reprovações ou foram matriculados fora da faixa de idade recomendada, desde que devidamente comprovado junto ao mantenedor da política;
- e) se perder algum prazo, o participante poderá recuperar o atraso nos próximos anos, mas com uma multa de 5% no valor acrescido pelo governo para o montante que foi depositado em atraso;
- f) a poupança seria realizada em uma conta chamada de Plano de Poupança de Educação Registrado (PPER), criada em parceria com a Caixa Econômica Federal;
- g) ao ser aprovado em uma instituição de educação superior, o montante pode ser retirado para que o estudante arque com as mensalidades do curso (se houver). Caso seja uma instituição pública em que não se pratique a cobrança de taxas, o montante deverá ser usado para garantir a permanência, com custos associados à moradia, alimentação, material didático, equipamentos, viagens acadêmicas e demais custos relacionados. Os montantes retirados do PPER (seja para pagamento de mensalidades ou outros custos) precisam ser devidamente justificados sob o risco de sofrer alguma auditoria;
- h) caso o aluno ainda necessite de empréstimos financeiros para arcar com os custos de sua mensalidade, a Caixa consultará o banco de dados do GPESB para verificar o montante que o estudante ainda necessita via Fies para arcar com as mensalidades restantes, diminuindo assim a quantia emprestada pelo governo e conseqüentemente a dívida do estudante ao final do seu processo formativo.

Com esta iniciativa, se pretende criar a cultura da poupança visando a educação dos filhos, de forma a reduzir os gastos governamentais com contratos do Fies, os prejuízos referentes à inadimplência para o pagamento da quantia devida, bem como das mensalidades nas instituições privadas, além de se diminuir as taxas de evasão, que em sua maioria estão associadas à indisponibilidade financeira.

6.3 PROPOSIÇÕES ESTRUTURAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Além da recomendação de se aumentar o investimento na educação superior, algumas questões de ordem estrutural foram observadas nos países estudados. A partir de então, se realizou uma reflexão em torno de iniciativas que pudessem trazer impactos positivos para o sistema de educação superior brasileiro. Por esse motivo, a presente seção apresenta a sugestão de criação do Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB), além de ampliar os debates a respeito da hierarquia da educação superior no Brasil e nos demais países estudados.

Finalmente, se realiza uma contribuição para um tema polêmico e controverso em terras brasileiras, que é a cobrança de taxas na educação superior pública, explorando, adicionalmente, uma política de garantia de inclusão de grupos sub-representados em um sistema público que realiza a cobrança de taxas.

6.3.1 Criação do Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB)

A educação, em todos os seus níveis, envolve uma série de fatores estruturais e conjunturais que precisam ser adequadamente coordenados para que se obtenha sucesso. Entretanto, as inúmeras atividades do dia-a-dia, necessárias para se garantir a simples operação do sistema, podem comprometer o processo de inovação e reinvenção do mesmo, algo imprescindível em um cenário cada vez mais desafiador.

Esta premissa se confirma para a educação superior, que é um nível de educação não compulsório, mas que recebe um destaque cada vez maior pela população, que passou a vislumbrar o terceiro grau como um caminho certo para a ascensão social. Em um país de dimensões continentais e com o sistema centralizado, como é o caso do Brasil, os desafios são ainda maiores.

A partir de então, propõe-se a criação de um novo órgão independente, responsável por pensar a educação superior no país, tendo como referência o Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (*Higher Education Quality Council of Ontario*, ou HEQCO) que será chamado de Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB). Tal como apresentado na seção 5.1.1 da presente pesquisa, a HEQCO foi estabelecida, com o objetivo de desenvolver pesquisas voltadas aos princípios acesso, qualidade e prestação de contas no segmento da educação superior, e aconselhar o governo baseado nos resultados de

suas pesquisas, que não precisariam ser necessariamente acadêmicas, mas sim voltadas ao cenário prático e político.

Ao se analisar os resultados específicos da HEQCO, bem como coletar percepções junto a dirigentes governamentais, especialistas em educação superior e lideranças estudantis, pode-se identificar as seguintes limitações:

- a) falta de autonomia para decidir quais pesquisas realizar. Diferente do que foi previsto na legislação que estabeleceu este conselho, ao invés de realizar pesquisas independentes, todos os assuntos e temas pesquisados precisam vir do Ministério de Treinamento de Faculdades e Universidades (MTCU);
- b) falta de Poder para tomada de decisões: independente do resultado que for apontado em uma pesquisa, ele será levado adiante somente se o MTCU considerar aquele assunto relevante;
- c) não influencia o sistema: devido à falta de autonomia, as pesquisas realizadas pelo conselho (muitas delas consideradas relevantes pelos participantes da pesquisa) não tiveram impacto prático esperado;
- d) não há exigência para que o governo siga as recomendações: pelo motivo de não haver um compromisso formal do MTCU para seguir as recomendações mediante aos resultados apresentados pela HEQCO, muitas ações que poderiam trazer impactos positivos para o sistema são recusadas.

De toda forma, podem-se identificar também aspectos positivos, sobretudo associados a ações que foram adotadas pelo MTCU e que trouxeram bons resultados para o sistema de educação superior de Ontário:

- a) espaço para reflexão: a HEQCO se tornou um espaço de debate no sistema educacional da província;
- b) é um conselho que lida essencialmente com questões que surgem no dia-a-dia e que o não governo consegue dedicar o tempo necessário;
- c) assessora os maiores desafios do ministério;
- d) fornece transparência a sociedade por meio dos resultados de suas pesquisas.

Tendo como referência as características acima, propõe-se a criação do Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB) com as seguintes características:

- a) estabelecimento de uma agência de pesquisas fomentada via financiamento público, mas que goze de autonomia junto ao Ministério da Educação;
- b) responsável por buscar avanços no acesso, na permanência, na qualidade e na prestação de contas da educação superior;

- c) realizar pesquisas e *benchmarking* externo para sugerir programas de governo de forma independente, sem qualquer influência político partidária;
- d) as recomendações deverão ser seguidas pelo governo desde que sejam também aprovadas pelas partes diretamente envolvidas nos resultados da respectiva pesquisa, como comissões formadas pelas IES, organizações como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), dentre outras organizações correlatas;
- e) este conselho não visa substituir o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), ao contrário, irá ter contato direto com estes órgãos, a fim de identificar, mediante ao resultado de avaliações, eventuais políticas e práticas que possam ser implantadas para o sistema educacional brasileiro. O INEP é responsável por promover estudos em todos os níveis da educação e o CONAES é uma comissão que tem como princípio basilar traçar alternativas de avaliação da educação superior, diferente do CQESB, que buscará desenvolver específicas para a educação superior englobando quatro princípios chaves: Acesso, Permanência, Qualidade e Prestação de Contas.

Com o intuito de esclarecer quais seriam as atribuições pertinentes ao CQESB no que refere aos seus princípios chave, sugere-se a adoção do Quadro 20, que apresenta de forma simplificada o que deve estar contido em cada um destes princípios, tendo como referência a percepção de dirigentes governamentais, especialistas em educação superior e lideranças estudantis tanto do Canadá quanto do Brasil:

Quadro 20 - Princípios chave para o Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB)

Acesso	Ser capaz de acomodar todos aqueles que desejam prosseguir nos estudos superiores.
	Aumentar as oportunidades de grupos historicamente desfavorecidos.
	Ter como premissa que o aumento puro e simples do número de matrículas não significa mais acesso.
	Buscar uma maior equidade das taxas de conclusão da educação superior entre pessoas de renda e origens sociais diferentes.
Permanência	Estudar alternativas que garantam a continuidade dos estudos para alunos de grupos sub-representados.
	Realizar estudos junto as IES, aos movimentos estudantis e a grupos relacionados visando compreender os principais motivos que levam a evasão, de forma a mitigá-los.

Qualidade	Trabalhar em prol de uma experiência de aprendizagem positiva e um bom ambiente de estudo para os alunos.
	Considerar: - resultados da aprendizagem; - aumentos mensuráveis em habilidades críticas; - taxas de conclusão e empregabilidade dos alunos; - carreira ou habilidades disciplinares relacionadas; - capacitação para educadores e pesquisadores; e - um forte ambiente de pesquisa nas universidades.
Prestação de Contas	Tornar mais transparente os recursos recebidos e aplicados nas universidades.
	Mostrar aos contribuintes que eles possuem um sistema de alto nível por meio do dinheiro que eles investem.
	Garantir que se está fornecendo o máximo de valor esperado para o dinheiro que está sendo investido.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, pretende-se com esta ação melhorar os resultados quantitativos e qualitativos da educação superior brasileira, uma vez que se terá um espaço adicional para se realizar uma reflexão em todas as demandas do sistema, inclusive aquelas que ficam suprimidas devido às inúmeras atribuições do dia-a-dia.

6.3.2 Educação superior e a opção por uma hierarquia “semi-centralizada”

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível se familiarizar com três estruturas hierárquicas para a educação superior:

- a) a estrutura hierárquica brasileira, efetivamente centralizada, em que o Governo Federal por intermédio do Ministério da Educação faz a gestão e toma as decisões que irão impactar neste nível de educação, além disso é o responsável pelo repasse de recursos para as universidades públicas federais contidas nos estados;
- b) a estrutura hierárquica canadense, totalmente descentralizada, em que os governos provinciais detêm a autonomia e a responsabilidade pela gestão da educação superior, contando inclusive com seus próprios ministérios. Neste modelo, o financiamento é destinado pela própria província, de acordo com a arrecadação que ela possui (considerando uma fórmula de equalização para ajudar províncias desfavorecidas economicamente);
- c) a estrutura hierárquica chinesa, que responde ao Ministério da Educação (MoE) como uma entidade central nacional, mas que concede autonomia para as províncias buscarem as melhores práticas para suas jurisdições, uma vez que conhecem de forma mais efetiva as necessidades da nação (ainda que

precisem atender as metas macro definidas pelo MoE). O financiamento, neste caso, também vem de ações das próprias províncias, contando com o auxílio de outras províncias ou do governo central para aquelas que são desfavorecidas economicamente.

Quando se analisa os dois extremos, estrutura totalmente centralizada ou totalmente descentralizada, podem-se observar pontos positivos e negativos, representados no Quadro 21:

Quadro 21 - Estrutura centralizada versus estrutura descentralizada

Tipo de Estrutura	Centralizada	Descentralizada
Pontos Positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade na tomada de decisões; - Maior facilidade para comunicar estratégias; - Autonomia de um mecanismo central para definir o financiamento público a ser repassado; e - Maior adesão as políticas públicas definidas pelo governo federal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidade as demandas locais; - Repasses mais justos para o Estado e para as universidades; - Agilidade na resolução de problemas; - Autonomia para se criar políticas públicas; e - Os resultados trazem um impacto no desenvolvimento econômico de suas próprias jurisdições.
Pontos Negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de flexibilidade; - Tomada de decisões não contempla todas as necessidades regionais; - Repasse de verbas injustas para alguns estados que arrecadam mais do que recebem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problema de comunicação entre estados; - Falta de unidade nacional na tomada de decisões; e - Dificuldade para implantar medidas macro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por esse motivo, sugere-se ao Brasil o que pode ser chamado de uma estrutura “semi-centralizada”, uma vez que não se elimina o papel do Ministério da Educação do sistema, mas se passa a conceder também certa autonomia para os estados, de forma a estruturarem as instituições de educação superior de acordo com as necessidades regionais observadas. Este modelo seria adequado sobretudo para se ajustar alguns desvios em relação ao que os estados arrecadam e o que eles recebem, via transferência de recursos do governo federal.

A Tabela 53 ilustra as diferenças entre arrecadação e repasse em todas as unidades da federação brasileira no ano de 2012:

Tabela 53 - Relação entre arrecadação geral dos estados e repasse do Governo Federal no ano de 2012

Estado	Arrecadação e Repasse do Estado para o Governo Federal (R\$)	Transferência do Governo Federal para o Estado (R\$)	Diferença (R\$)	(+) / (-) *
AC	385.309.711,57	3.251.343.049,49	2.866.033.337,92	(+)
AL	1.598.183.597,17	7.365.918.107,88	5.767.734.510,71	(+)
AM	8.958.752.913,25	5.809.014.798,57	3.149.738.114,68	(--)
AP	461.889.797,12	2.914.286.278,56	2.452.396.481,44	(+)
BA	13.890.399.932,92	25.540.133.338,84	11.649.733.405,92	(+)
CE	8.152.272.785,63	15.699.002.617,91	7.546.729.832,28	(+)
**DF	71.711.052.932,64	14.737.351.293,22	56.973.701.639,42	(--)
ES	14.269.217.683,04	7.022.559.591,36	7.246.658.091,68	(--)
GO	8.496.677.993,69	7.845.507.810,02	651.170.183,67	(--)
MA	4.379.150.627,27	14.359.155.672,06	9.980.005.044,79	(+)
MG	38.382.634.689,51	24.906.085.296,36	13.476.549.393,15	(--)
MS	2.686.914.690,85	5.274.858.919,50	2.587.944.228,65	(+)
MT	3.579.880.851,78	4.100.713.589,24	520.832.737,46	(+)
PA	4.291.894.186,56	14.055.429.354,13	9.763.535.167,57	(+)
PB	2.547.192.915,57	8.479.822.570,77	5.932.629.655,20	(+)
PE	12.668.823.095,69	15.832.831.798,34	3.164.008.702,65	(+)
PI	1.417.238.681,61	7.835.935.701,20	6.418.697.019,59	(+)
PR	38.497.788.589,13	12.882.486.837,65	25.615.301.751,48	(--)
RJ	141.990.394.138,32	25.624.393.577,68	116.366.000.560,64	(--)
RN	2.478.513.151,77	7.116.801.489,06	4.638.288.337,29	(+)
RO	1.271.518.610,65	3.377.057.082,96	2.105.538.472,31	(+)
RR	418.393.818,42	2.437.033.635,37	2.018.639.816,95	(+)
RS	32.305.919.845,67	12.608.855.039,53	19.697.064.806,14	(--)
SC	23.426.780.065,57	7.324.108.370,35	16.102.671.695,22	(--)
SE	1.872.268.285,95	5.586.103.378,37	3.713.835.092,42	(+)
SP	285.787.514.789,33	32.841.221.901,97	252.946.292.887,36	(--)
TO	743.642.163,10	4.876.704.377,89	4.133.062.214,79	(+)

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de CGU (2015) e Receita Federal (2015).

* Nota: O símbolo (+) significa que o respectivo estado recebeu uma transferência de recursos “maior” do governo federal em comparação com o que arrecadou e repassou no período. O símbolo (--) significa que o respectivo estado recebeu uma transferência “menor” do governo federal em comparação com o que do que arrecadou e repassou no período.

** Nota: Embora esteja presente na tabela, os valores referentes ao Distrito Federal devem ser desconsiderados, pelo fato da arrecadação ser, em sua maioria, impostos retidos na fonte proveniente dos funcionários públicos da capital federal, que é uma verba paga pelos recursos dos próprios cofres públicos do governo, ou seja, não se pode classificar a diferença como nova contribuição.

Ainda que a Tabela 53 analise a arrecadação e transferência geral (ou seja, não se trata de um repasse específico para educação superior), pode-se observar certa diferença entre o que alguns estados repassam ao governo em comparação com os recursos que eles recebem de volta. Ao se analisar, por exemplo, o estado de Minas Gerais, percebe-se que foi

arrecadado por meio de impostos (e repassado ao Governo Federal) um montante superior a 38 bilhões de reais. Entretanto, se recebeu em recursos para o estado e os municípios uma quantia em torno de 24 bilhões de reais, representando uma diferença negativa de 63% do montante arrecado, percentual significativo para os avanços do estado. A discrepância é ainda maior em outros estados, como por exemplo São Paulo.

De um modo geral, se observa que dentre os 26 estados relacionados (excluindo o Distrito Federal), 17 receberam mais recursos do governo federal do que arrecadaram, enquanto que 9 tiveram uma diferença negativa, na medida em que arrecadaram e repassaram mais recursos do que receberam de volta, o que demonstra um certo desequilíbrio.

Embora se reconheça a necessidade de estados favorecidos economicamente ajudar aos estados menos favorecidos, um repasse previsto dentro de uma fórmula de equalização poderia mitigar tais diferenças. Delimitando-se educação superior, uma estrutura educacional semi-centralizada poderia auxiliar neste sentido, uma vez que a arrecadação dos estados voltada exclusivamente para a educação superior seria diretamente aplicada, sem a necessidade de ser repassado primeiro ao Governo Federal e ao Ministério da Educação. Dentro dessa política, os estados mais favorecidos respeitariam uma fórmula de equalização para compartilhar parte do financiamento aos estados menos favorecidos, auxiliando assim no desenvolvimento de sua educação superior.

Fundamentado nas premissas descritas, tem-se a sugestão de um modelo de hierarquia semi-centralizado que poderia ser pautado nas seguintes características:

- a) a proposição é uma nova estrutura baseada nos três modelos estudados: brasileiro, canadense e chinês;
- b) o Ministério da Educação continuará responsável por definir a estratégia, que deverá ser aplicada pelos governos estaduais;
- c) haverá uma autonomia em nível regional, fator preponderante se for considerada a dimensão geográfica brasileira, de forma a se tomar decisões sensíveis a todos os estados, por meio da terceirização da responsabilidade;
- d) a gestão do financiamento será realizada pelos estados, mediante a arrecadação de impostos exclusiva para este fim;
- e) os repasses serão então mais justos de acordo com o que o estado arrecada, mas considerando uma fórmula de equalização para ajudar estados desprovidos;
- f) como uma fórmula compensatória, considerar o sistema de redução de impostos para estados desfavorecidos;

- g) um plano de metas nacional a serem cumpridas será definido pelo Ministério da Educação, e cada estado terá autonomia de decisão para escolher os melhores caminhos para o atendimento das respectivas metas;
- h) o Ministério da Educação terá um controle da quantia de financiamento disponível para ser aplicado na educação superior do respectivo estado e acompanhará a prestação de contas da respectiva jurisdição, associada a um plano de metas nacional;
- i) o Ministro da educação irá se reunir com os “Secretários” ou “Ministros” da educação superior estadual para encontrar pontos que devam ser trabalhados;
- j) Haverá transferência de crédito entre programas de estados diferentes;
- k) os estados terão liberdade de criar políticas assistenciais adicionalmente às políticas já vigentes a nível nacional;
- l) deverão ser mantidos benefícios de assistência estudantil de nível estadual obtido pelo estudante, mesmo que ele se transfira para instituição de outro estado.

Ainda sobre as vantagens das assistências estudantis descentralizadas, pode-se ressaltar o importante papel desempenhado pelo OSAP na educação superior de Ontário/Canadá, que foi à política de maior taxa de crescimento anual em termos de alunos atendidos no período. Com autonomia para se gerir e aplicar o financiamento para este nível de educação, os estados poderão criar políticas que atendam as necessidades regionais e que poderão ser combinadas com as políticas de assistência nacional vigentes, tal como acontece no Canadá. Dessa forma, diminui-se o peso sobre a União em relação à manutenção de políticas assistências agressivas, podendo se associar as iniciativas estaduais e federais.

Finalmente, sabe-se das dificuldades para se colocar em prática uma mudança estrutural dessa natureza, principalmente pelo fato da LDB/96 garantir a União a responsabilidade por organizar e regular o sistema de educação superior. Por esse motivo, a intenção nessa seção é apresentar a opção de modelos hierárquicos distintos que poderiam ser adaptados ao Brasil, de modo a despertar uma reflexão para futuros debates que eventualmente tratem deste tema.

6.3.3 Cobrança de taxas e suas possibilidades na educação superior pública brasileira

De forma indubitável, a cobrança de taxas acadêmicas em um sistema público de educação superior é um dos temas mais polêmicos e controversos que norteiam todas as

nações. Enquanto os países que praticam a cobrança de taxas defendem fielmente a necessidade e representatividade desta diversificação para as fontes de financiamento, os países que não praticam esta medida se mostram radicalmente contra, por considerarem que a cobrança de taxas em um sistema público ocasionaria em uma eminente exclusão de grupos sub-representados.

Este posicionamento contra e a favor se mostrou latente ao se analisar a opinião dos dirigentes governamentais, dos especialistas em educação superior e das lideranças estudantis dos três países estudados. Em sua maioria, os participantes do Canadá e da China defendem a cobrança das taxas acadêmicas, reforçando que sem elas não era possível expandir e manter o sistema. Por outro lado, os participantes do Brasil defendem que a cobrança de taxas deixaria o sistema elitista e pouco democrático, e que uma medida nesse sentido seria temerária.

Com o intuito de respeitar as particularidades de cada nação, a presente seção não pretende deliberar se a educação superior pública brasileira deve ou não ser cobrada, ao contrário, busca trazer mais informações a respeito deste tema, com base nos resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa, de forma a despertar uma reflexão quanto a este assunto, contribuindo para o aprofundamento do debate.

No que se refere às limitações relacionadas à cobrança de taxas acadêmicas em um sistema público de educação superior, tendo como base tanto a análise quantitativa como a análise qualitativa, pode-se observar os seguintes desafios:

- a) taxas desregulamentadas: se não houver uma intensa regulamentação e auditoria, as instituições, estados (províncias) e até mesmo o governo federal podem aumentar a cobrança de taxas de forma desregulada, lesando aqueles que participam do sistema. No Brasil, por exemplo, pode-se observar um considerável incremento das mensalidades das instituições de ensino superior privadas ao início de cada ano, gerando uma série de discussões a respeito do quanto seria aceitável aumentar (normalmente, até o limite da inflação);
- b) possibilidade de exclusão de grupos sub-representados se não houver uma política efetiva de assistência estudantil;
- c) aumento de barreiras, o que pode impedir que determinados indivíduos nem mesmo vislumbrem ingressar no terceiro grau, mediante a situação econômica em que se encontram:
 - Se não houver uma disseminação ampla das políticas de assistência, muitos grupos, por desconhecimento, chegam a desistir de tentar alcançar o terceiro grau.

- d) reivindicações mediante a contribuição adicional da população que já arca com uma alta carga tributária;
- e) à medida que se amplia o financiamento das universidades mediante a cobrança de taxas, pode-se reduzir o percentual do financiamento público que anteriormente era destinado, substituindo um pelo outro. Este tipo de ação desqualifica a proposta, que visa ampliar o poderio financeiro das instituições públicas, e não simplesmente permutá-lo.

Por outro lado, podem-se identificar também pontos positivos relatados pelos participantes, que foram fundamentais para que os sistemas educacionais estudados alcançassem os resultados apresentados:

- a) a cobrança das taxas não diminui o percentual de matrículas e nem o acesso;
- b) pode-se identificar junto aos participantes certa habilidade nesta iniciativa para deixar os sistemas maiores e melhores;
- c) diferente da educação básica (compulsória), a educação superior não pode ser classificada apenas como um bem público e o estudante deve contribuir durante este processo formativo, já que terá um impacto individual em sua vida privada;
- d) uma vez que alguém faz um investimento pessoal, esse indivíduo se torna mais engajado, ou seja, se observa uma queda na evasão quando se executa a cobrança de taxas;
- e) no caso específico do Canadá, notou-se que nos locais em que as taxas acadêmicas são mais altas, o acesso também é maior, por outro lado, o acesso é mais baixo em províncias onde as taxas acadêmicas também são menores;
- f) a ausência de taxas limita a capacidade do sistema de se expandir para servir as gerações futuras de estudantes, pois as instituições de ensino superior públicas ficam amparadas apenas na disponibilidade de recursos da União;
- g) responsável por romper as amarras financeiras;
- h) alguns participantes defenderam baseados em estudos empíricos, que cobrar taxas acadêmicas em todo o sistema e providenciar apoio financeiro aos estudantes de baixa renda (nas formas de bolsas de estudo e empréstimos) é um modelo mais eficaz e justo do que a abordagem de educação superior 100% gratuita;
- i) auxilia não só na ampliação do acesso como também da qualidade;

- j) ganha-se autonomia e diminui um pouco da dependência do Governo Federal (central), uma vez que as IES geram seus próprios recursos e passam a ter autonomia na tomada de decisão;
- k) é uma maneira de expandir a matrícula além da capacidade orçamentária que é fornecida pelo Estado.

Ainda a respeito das evidências positivas em relação à cobrança de taxas acadêmicas no sistema público, ao se analisar a Tabela 39, que contemplou a quantia arrecadada pela cobrança de taxas e a evolução no número de alunos atendidos entre 2003 e 2012 na China, observou-se um acréscimo de financiamento do sistema de 323 bilhões de dólares, com uma significativa taxa de crescimento anual da arrecadação de 15,3%, o que ocasionou um crescimento médio do número de alunos de 9%, ratificando que a cobrança de taxas fez realmente diferença no sistema do país.

A partir de então, caso o Brasil um dia decida abrir esta discussão, apresentam-se algumas das possibilidades que deveriam ser consideradas para garantir uma cobrança de taxas justa, que amplie o acesso e a qualidade do sistema e que não comprometa a participação de grupos sub-representados, tendo como referência as percepções e perspectivas observadas:

- a) a cobrança deve ser regulamentada em no máximo 1/3 do valor da formação de um estudante e, no caso de aumento, estar sempre abaixo dos limites da inflação;
- b) caso haja aumento do percentual de taxas cobrado dos alunos, deverá também haver aumento do repasse governamental. Um não pode substituir o outro;
- c) é necessário um bom sistema de assistência estudantil para que o acesso de pessoas excluídas socialmente não fique comprometido. Nesse caso os indivíduos favorecidos economicamente pagariam, de forma indireta, pela educação superior dos desfavorecidos economicamente;
- d) independente do valor pago pelo estudante, o montante deve ir direto para os custos do fornecimento de uma educação superior pública;
- e) metas associadas à cobrança deverão ser traçadas, como a ampliação do acesso, a diminuição das taxas de evasão e uma melhora no desempenho individual dos estudantes (que poderão ficar mais engajados). Este reflexo deverá ser observado pelo Ministério da Educação;
- f) a intenção será aumentar a participação dos indivíduos de grupos sub-representados, que em um sistema gratuito tem suas chances reduzidas, uma

vez que perdem o acesso aos indivíduos abastados em uma injusta competição por um número restrito de vagas;

- g) a premissa básica para adoção do plano: o processo formativo completo de um estudante não pode ser cobrado de toda a população, que em sua maioria não participa do sistema.

Por fim, da mesma forma que a mudança na hierarquia estrutural da educação superior brasileira é um processo extremamente complexo, sabe-se das dificuldades de se iniciar um debate e principalmente uma mudança dessa natureza, especialmente porque está previsto na Constituição Federal brasileira de 1988 (artigo 205) que é dever do Estado garantir o fornecimento da educação pública. Por este motivo, entende-se também que uma das saídas para fomentar as universidades públicas com recursos externos é por meio da parceria público privada, mediante a cooperação Universidade-Empresa (MELO, 2002). De toda forma, buscou-se apresentar nesta seção como está estruturado o modelo de cobrança em outros países e quais características deveriam ser consideradas pelo Brasil, no caso de algum dia se iniciar uma reflexão mais ampla em torno desta ação.

6.3.3.1 Política "Sinal Verde" como garantia de inclusão de grupos sub-representados

Em um sistema de educação superior público que se realiza a cobrança de taxas, um fator é preponderante para o sucesso: um bom mecanismo de assistência estudantil implantado. Essa iniciativa se faz absolutamente essencial, pois, uma vez que o sistema público começa a efetuar cobranças, indivíduos desfavorecidos se encontram sem qualquer possibilidade de se adentrar ao sistema.

No caso de uma eventual cobrança de taxas na educação superior pública brasileira, um sistema de assistência estudantil voltando a esta ação precisaria ser desenvolvido. Embora o país já conte com os empréstimos estudantis mediante ao Fies e com as bolsas de estudo provenientes do Prouni, estas iniciativas individuais, da maneira que foram concebidas, poderiam não conseguir abarcar os alunos de grupos sub-representados de forma a garantir seu acesso e permanência. Nesse caso, elas precisariam ser combinadas com uma série de outras ações.

De forma a aprofundar no debate de uma eventual cobrança de taxas nas instituições públicas de educação superior e nas possibilidades de assistência aos grupos sub-representados, sugere-se a criação da política pública brasileira “Sinal Verde”, tendo como referência a política *Green Passage* (Passagem Verde) da China, que é uma ação institucional

para impedir que alunos desfavorecidos economicamente sejam excluídos do sistema. No caso da política Sinal Verde, sugere-se a adoção das seguintes características:

- a) o “Sinal Verde” será uma combinação de uma série de ferramentas assistenciais para garantir o acesso e a permanência de estudantes na educação superior, associando políticas em nível Federal, Estadual e até mesmo Institucional. Nesta lógica, além de iniciativas específicas de cada instituição e estado, as políticas Fies e Prouni poderão também fazer parte como políticas assistenciais de nível nacional, se for o caso;
- b) o processo para inclusão no “Sinal Verde” será iniciado no momento de inscrição ao Enem, para identificar aqueles estudantes que não conseguem obter dinheiro suficiente para arcar com as possíveis taxas;
- c) uma vez aprovado no processo seletivo, será permitido ao estudante proveniente de família desfavorecida iniciar a matrícula sem qualquer cobrança de taxas, para em até 30 dias apresentar os documentos comprobatórios e solicitar a assistência financeira:
 - a partir do momento em que o estudante recebe a informação que foi aprovado para uma determinada instituição, bem como os procedimentos de matrícula, ele já é informado sobre as políticas de ajuda financeira e é introduzido ao “Sinal Verde”.
- d) aluno irá então se aplicar ao programa assistencial “Sinal Verde” e serão calculados quais e quantos benefícios ele tem direito, baseado em sua situação sócio-econômica;
- e) análise da situação sócio econômica dos estudantes será realizada pela fundação assistencial da respectiva universidade que ele irá estudar;
- f) estudantes devem receber informações a respeito das diferentes políticas de assistência financeira disponíveis a eles, de acordo com a situação de sua família;
- g) os benefícios serão estabelecidos mediante ao oferecimento de concessões, que os estudantes não precisam pagar de volta, combinada com empréstimo financeiro, que os estudantes precisam pagar de volta. Quanto menor a renda, maior a concessão e menor o empréstimo. Quanto maior a renda, maior o empréstimo e menor a concessão;
- h) uma terceira alternativa para arcar com os dispêndios da formação acadêmica é oferecer aos estudantes programas de estudo-trabalho (*work-study*) dentro

- das próprias universidades, que possuem muitas oportunidades de trabalho e podem ajudar os estudantes a se subsidiarem financeiramente;
- i) deverá ser oferecida também a opção de auxílio para permanência, como livros, moradia, alimentação e viagens acadêmicas;
 - j) no caso do aluno solicitar empréstimos reembolsáveis, 18 meses após a conclusão do curso (prazo já utilizado pelo Fies), será realizado a cobrança das parcelas dos empréstimos como um tributo junto dos rendimentos, semelhante ao modelo de “pagamento de empréstimo contingente de renda (*Income contingent loan payment*)”, já usado no Canadá, Austrália, Inglaterra e demais países. Pretende-se com esta ação facilitar o processo enquanto diminui a inadimplência; e
 - k) para que se crie a cultura da disseminação do conjunto de mecanismos assistenciais disponíveis por meio do Sinal Verde, deverá ser incluído em todas as escolas públicas de ensino médio um seminário das vantagens de se realizar a educação superior e as possibilidades de assistência estudantil. O seminário utilizaria material desenvolvido pelo Ministério da Educação, mas seria apresentado pelos próprios docentes/dirigentes da respectiva escola.

Em conclusão, pretende-se com esta medida mitigar qualquer possibilidade de afastamento de grupos sub-representados em uma eventual cobrança de taxas acadêmicas nas instituições públicas de educação superior. Portanto, a diversificação de financiamento para as universidades públicas será responsável somente por aumentar o acesso, a permanência e a qualidade do sistema, sem comprometer a presença de indivíduos tradicionalmente excluídos de participarem desse nível de educação.

6.4. SÍNTESE DAS PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES APRESENTADAS

Com o objetivo de despertar reflexões para a educação superior brasileira, foram realizadas proposições de ordem propensitiva, financeira e estrutural, por meio da criação de novas políticas e pela readequação do sistema vigente. A partir de então, pretende-se agora realizar uma síntese das propostas, com o intuito de se facilitar a interpretação, bem como a propagação dos dados.

O Quadro 22 apresenta as proposições sugeridas e suas principais características de forma a clarificar melhor o presente capítulo:

Quadro 22 - Síntese das proposições sugeridas

Ação		Objetivo
Proposições Propenstivas	Modelo Estrutural que permita compreender a expansão da taxa de matrículas bruta.	Estruturação de um modelo com os principais indicadores (e suas respectivas cargas) que geram impacto na variável matrículas brutas, para que o governo possa realizar monitorações bem como trabalhar em prol da melhora destes indicadores. As variáveis mais significativas e suas respectivas cargas foram: Matrículas Líquidas (0,99), IGESPIBPC (0,99), IDH Geral (0,95), IDH Educação (0,94), PIB per capita (0,93), IDH Renda (0,93), DPDPMP (0,76), IGESPIB (0,68) e DPDPB (0,65).
	Modelo Estrutural que permita compreender a expansão da taxa de matrículas líquida.	Estruturação de um modelo com os principais indicadores (e suas respectivas cargas) que geram impacto na variável matrículas líquidas, para que o governo possa realizar monitorações bem como trabalhar em prol da melhora destes indicadores. As variáveis mais significativas e suas respectivas cargas foram: Matrículas Brutas (0,99), IGESPIBPC (0,99), IDH Geral (0,97), IDH Educação (0,96), PIB per capita (0,95), IDH Renda (0,95), DPDPMP (0,66), IGESPIB (0,60), DPDPB (0,57) e Crescimento Populacional (0,47).
Proposições no Financiamento	Continuidade do Reuni ou criação do Reuni II	- Retomar a única política voltada exclusivamente para educação superior pública federal, que se encerrou em 2012; - Expandir o acesso tornando as universidades públicas cada vez mais eficientes; e - Atender a meta do PNE que prevê o crescimento da oferta do setor público de 25% para 40%;
	Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Universidades Brasileiras	- Selecionar e estabelecer um grupo de instituições brasileiras entre as 100 melhores em rankings internacionais previamente definidos, em um prazo de até 10 anos; - Aumentar ainda mais a credibilidade das instituições brasileiras, e a partir de então atrair mais pesquisadores, professores e alunos de outras partes do mundo para estabelecimento de parcerias que sejam benéficas tanto para as instituições quanto para o país; e - Auxiliar os alunos brasileiros a terem maior visibilidade e reconhecimento de sua formação fora do país de origem
	Garantia de Poupança para a Educação Superior Brasileira (GPESB)	- Incentivar a poupança de recursos para educação superior dos filhos; - Reduzir os gastos governamentais com contratos do Fies, além dos prejuízos referentes à inadimplência para o pagamento da quantia devida; - Diminuir taxas de evasão associadas à indisponibilidade financeira;
Proposições Estruturais	Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB)	- Criar um espaço para reflexão em todas as demandas do sistema, inclusive aquelas que ficam suprimidas devido às inúmeras atribuições do dia-a-dia; - Estabelecer uma agência de pesquisas fomentada via financiamento público, mas que goze de autonomia junto ao Ministério da Educação, para buscar avanços no acesso, na permanência, na qualidade e na prestação de contas da educação superior; e - Sugerir ações de forma independente, sem qualquer influência político partidária.
	Estrutura hierárquica semi-centralizada	- Manter o papel do Ministério da Educação no sistema, mas conceder também autonomia para os estados, de forma a estruturarem as instituições de educação superior de acordo com as necessidades regionais observadas; - Permitir que a gestão do financiamento seja realizada pelos estados, mediante a arrecadação de impostos exclusiva para este fim; e - Definir uma fórmula compensatória, como um sistema de

		redução de impostos para estados desfavorecidos economicamente;
	Cobrança de taxas na educação superior pública brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - Definir uma cobrança regulamentada em no máximo 1/3 do valor da formação de um estudante e, no caso de aumento, estar sempre abaixo dos limites da inflação; - Criar sistema justo de assistência estudantil para que o acesso de pessoas excluídas socialmente não fique comprometido; - Repassar o montante pago diretamente para os custos do fornecimento de uma educação superior pública;
	Política Assistencial “Sinal Verde”	<ul style="list-style-type: none"> - Mitigar qualquer possibilidade de afastamento de grupos sub-representados em uma eventual cobrança de taxas acadêmicas nas instituições públicas de educação superior; - Combinação de uma série de ferramentas assistências para garantir o acesso e a permanência de estudantes na educação superior, associando políticas de nível Federal, Estadual e até mesmo Institucional; e - Estabelecer benefícios mediante ao oferecimento de concessões, que os estudantes não precisam pagar de volta, combinada com empréstimo financeiro, que os estudantes precisam pagar de volta. Quanto menor a renda, maior a concessão e menor o empréstimo. Quanto maior a renda, maior o empréstimo e menor a concessão;

Fonte: Elaborado pelo autor com dados das seções 6.1, 6.2 e 6.3.

Para facilitar a implantação das referidas proposições sem a necessidade de uma mudança radical em todo sistema, sugere-se como alternativa a experimentação em alguma(s) instituição(ões) ou região(ões) específica(s). A prática de uma implantação *faseada* ao invés de uma implantação *big bang* pode ser interessante no sentido de se descobrir e mitigar possíveis riscos antes de envolver todos os participantes do sistema.

Finalmente, é importante reforçar que as iniciativas apresentadas são atemporais e não se tratam de deliberações, e sim de proposições que podem ou não ser utilizadas pelo Governo Federal, seja ele o governo atual ou algum governo futuro. As pretensões foram demonstrar ações que tiveram um bom resultado no Canadá e na China e que poderiam ser adaptadas ao Brasil face aos objetivos traçados pela nação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como propósito essencial estudar as características que norteiam o financiamento público para a educação superior, o presente trabalho buscou responder a seguinte questão de pesquisa:

De que forma se dá o financiamento público para a efetividade da educação superior no Brasil, Canadá e China?

Para tanto, se traçou o seguinte objetivo geral:

O Objetivo Geral deste trabalho é avaliar a efetividade por trás das diversas configurações do financiamento público para educação superior no Brasil, Canadá e China, por meio da estrutura de gestão e das políticas públicas definidas para os respectivos países.

A pergunta supracitada foi respondida e o objetivo geral atendido por meio de uma análise quantitativa de indicadores selecionados que norteia este nível de educação, suas devidas correlações, e principalmente o desempenho das políticas públicas voltadas a educação superior para cada um dos países, uma vez que são elas as responsáveis por receber o financiamento e redistribuí-lo em forma de ações. Ademais, foi reforçada a resposta para esta questão com uma análise de conteúdo envolvendo os principais atores do sistema, quais sejam: dirigentes governamentais, especialistas em educação superior e lideranças estudantis.

Além disso, os objetivos específicos traçados para esta tese foram devidamente cumpridos:

- a) Foi realizada a análise do sistema universitário brasileiro, canadense e chinês, desde sua formação e evolução até os principais programas criados pelos respectivos governos;
- b) As políticas públicas voltadas ao financiamento da educação superior nos respectivos países nos últimos 10 anos foram estudadas;
- c) Foram apresentadas as perspectivas descritas pelos gestores do governo dos respectivos países no que tange a gestão da educação superior e suas políticas públicas para o financiamento deste nível de educação;
- d) Foram descritas as percepções dos estudiosos da área e das lideranças estudantis no Brasil, Canadá e China a respeito da efetividade dos sistemas de

educação superior, de seu financiamento, e de suas políticas relacionadas; e finalmente;

- e) Foram elencadas sugestões na gestão, no modelo de financiamento e nas políticas públicas para educação superior brasileira com base nos reflexos observados em cada um dos países estudados.

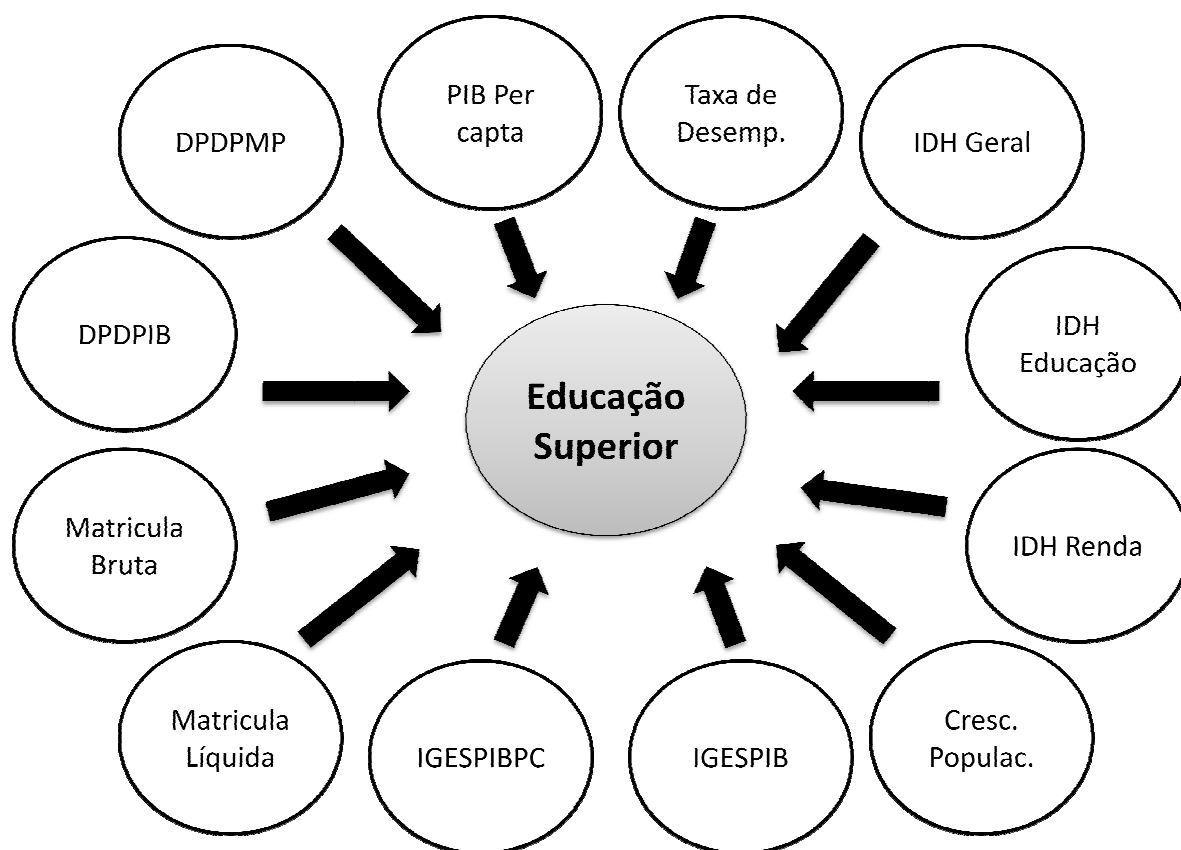
De forma a se compreender melhor estes resultados, as próximas seções descrevem as conclusões obtidas por meio dos métodos quantitativos, seguida das conclusões obtidas por meio do método qualitativo. Posteriormente, se apresenta as contribuições teóricas e práticas da pesquisa e as recomendações para estudos futuros.

7.1. CONCLUSÕES OBTIDAS POR MEIO DOS MÉTODOS QUANTITATIVOS

A análise quantitativa permitiu a identificação de diversos fatores que devem ser considerados para uma gestão eficaz da educação superior de uma nação, tendo como referência o desempenho e as principais políticas públicas dos países Canadá, China e Brasil.

Inicialmente, foi possível identificar resultados específicos de variáveis selecionadas que norteiam a educação superior de um país, conforme Figura 16:

Figura 16 - Variáveis que norteiam a educação superior



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após análise dos dados, podem-se extrair conclusões em cada uma das variáveis quando se analisa comparativamente os três países.

Ao se analisar o comportamento do PIB Per capita no período, foi possível perceber que embora o Canadá possua o maior valor absoluto dentre os três países pesquisados, o seu aumento médio anual foi o menor (6,2%). Por outro lado, a China, que possui o menor valor de PIB Per capita em termos absolutos, foi o país que apresentou o maior aumento médio anual (19,3%). Ao se combinar este indicador com a taxa de matrícula bruta e matrícula líquida, em que a China também se destacou perante os demais países, foi possível concluir um impacto bi-direcional entre a evolução do PIB per capita e a expansão do sistema.

O indicador Taxa de Desemprego se mostrou volátil entre os anos 2009 e 2010, devido à crise internacional enfrentada no período. O país mais impactado foi o Canadá. Entretanto, não se observou significância na média de crescimento anual, com exceção ao Brasil, que teve uma queda média de 3,6%. A análise conjunta de todos os indicadores também mostrou que não há impacto direto entre a taxa de desemprego e a expansão do sistema, por outro lado, há um impacto indireto, pois na medida em que há um aumento na taxa de desemprego, percebe-se uma influência nos resultados econômicos que acabam por impactar a educação superior do país.

O comportamento do IDH Geral foi de crescimento para o Brasil e a China e de estabilidade para o Canadá. Conclui-se a partir disto que o Canadá já alcançou um indicador representativo (0,91), enquanto o Brasil e a China ainda estão em processo de desenvolvimento, pelo motivo dos inúmeros problemas estruturais e conjunturais que levaram a uma série de desafios nas últimas décadas. De toda forma, entre 2005 e 2012 o aumento médio anual da China no período foi de 1,4%, algo representativo se comparado ao Brasil. Este aumento expressivo também está associado ao bom desempenho econômico e educacional do país, algo evidenciado quando se analisa os indicadores complementares IDH Educação e IDH Renda, em que a China também demonstrou um desempenho de crescimento médio anual superior.

No que se refere ao Crescimento Populacional, ambos Brasil e China tiveram um decréscimo, motivado pela diminuição da taxa de natalidade. Por outro lado, o Canadá teve um acréscimo, motivado pelo incentivo a imigração. A análise de todos os indicadores mostrou pouca significância entre o crescimento populacional e a educação superior, com exceção da taxa de matrículas líquida, pelo motivo de cada vez mais os jovens estarem ingressando no terceiro grau na idade correta.

O Investimento Geral em Educação Superior (%PIB), ou IGESPIB, também evidenciou os motivos que fazem a China possuir o maior sistema educacional do mundo. Embora seja menor que o Canadá em termos percentuais, o aumento médio anual do percentual do PIB aplicado na educação superior foi de 4,4%, valor duas vezes maior que o Brasil e 3 vezes maior que o Canadá. Mantendo esta proporção, a China tende a possuir o sistema de educação superior mais bem financiado do mundo nas próximas décadas.

Em relação ao Investimento geral em educação superior (%PIB) *versus* PIB per capita, ou IGESPIBPC, a China também se destacou, motivada pela ampliação de recursos aplicados no terceiro grau, conforme já explanado. A taxa de crescimento anual neste indicador foi de 25,1%, quantia expressiva e que corrobora com a expansão observada no sistema.

A taxa de matrícula bruta e a taxa de matrícula líquida também apresentaram um crescimento médio anual maior na China e no Brasil, respectivamente. Tal comportamento pode ser justificado pelo motivo do Canadá já ter atingido um nível satisfatório de expansão do sistema de educação superior, diferente da China e do Brasil que ainda possuem um acúmulo de indivíduos que ainda não vislumbraram a educação superior no horizonte de suas vidas. Pode-se concluir com os resultados destes indicadores que tanto a China quanto o

Brasil precisam investir ainda mais neste nível de educação e traçar ações e política efetivas com o intuito de diminuir esta lacuna presente no sistema.

As despesas com pesquisa e desenvolvimento (% PIB), ou DPDPIB, também evidenciaram a importância que a China tem concedido para o segmento. O país apresentou um crescimento médio anual de 6,2%, acima de 1,5 vezes o crescimento médio observado no Brasil e acima de 3 vezes em o crescimento médio observado no Canadá. Este desempenho pode ser sustentado pela aplicação de recursos como o Projeto 211 e o Projeto 985, que visou ampliar a pesquisa nas universidades. Por esse motivo, se faz necessário o debate em torno de iniciativas como o Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Universidades Brasileiras, apresentado na seção de proposições. Os três países também apresentaram crescimento médio no número de pesquisadores por milhão de pessoas, ou DPDPMP, o que reforça certa preocupação com a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa nas instituições de educação superior.

Quadro 23 - Síntese dos principais reflexos observados na análise quantitativa dos indicadores

Indicador (es)	Principais reflexos
PIB Per capita	Impacto bi-direcional entre a evolução do PIB per capita e a expansão do sistema.
Taxa de Desemprego	Há um impacto indireto, percebe-se uma influência nos resultados econômicos que acabam por impactar a educação superior do país.
IDH Geral	Canadá já está consolidado, Brasil e China estão em processo de desenvolvimento.
IDH Educação e IDH Renda	China demonstrou um desempenho de crescimento médio anual superior.
Crescimento Populacional	Pouca significância em relação a educação superior, com exceção da taxa de matrículas líquida.
IGESPIB	Destaque para China, cujo percentual do PIB aplicado na educação superior foi de 4,4%, valor duas vezes maior que o Brasil e 3 vezes maior que o Canadá.
IGESPIBPC	A China também se destacou, motivada pela ampliação de recursos aplicados no terceiro grau. A taxa de crescimento anual foi de 25,1%.
Matrícula Bruta/Líquida	Tanto a China quanto o Brasil precisam investir ainda mais neste nível de educação e traçar ações e política efetivas com o intuito de diminuir esta lacuna presente no sistema.
Despesas com pesquisa e desenvolvimento	China se destacou com um crescimento médio anual de 6,2%, acima de 1,5 vezes o do Brasil e acima de 3 vezes o do Canadá.
Pesquisadores por milhão de pessoas	Tem aumentado, o que reforça certa preocupação com a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa nas instituições de educação superior.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da primeira metade da seção 7.1.

As conclusões em relação à análise comparativa desses indicadores comprovaram que o Canadá é um país que já conseguiu atingir um elevado nível de desenvolvimento, inclusive de sua educação superior, e que pode ser considerado uma referência para outras nações que buscam atingir um progresso semelhante, como o Brasil e a própria China. Ademais, a China, país membro dos BRICS, que é um par do Brasil, tem conseguido atingir resultados satisfatórios nos indicadores que norteiam a educação superior, o que evidenciou as

vantagens de se realizar um *benchmarking* de suas ações e políticas, tendo em vista que até poucas décadas atrás, o Brasil superava a China em todos os indicadores educacionais. Ambas as percepções reforçaram então a necessidade de se correlacionar os indicadores para os três países, a fim de identificar suas significâncias e aqueles que deveriam ser mais bem monitorados.

A partir da análise de correção dos referidos indicadores, foi possível perceber aqueles que o Brasil deve realizar uma monitoração mais precisa e buscar uma evolução nos próximos anos. As análises das matrizes de correlação de *Spearman* e dos mapas perceptuais ratificaram a relação direta entre investimento na educação superior e sua expansão. Percebeu-se também a influência do terceiro grau na economia de um país. Por meio da análise de correlação, foi possível se traçar modelos estruturais com o intuito de se expandir as taxas de matrícula brutas e líquidas a fim de atender a meta 12 do Plano Nacional da Educação.

O bom desempenho observado nos países estudados sugeriu então uma análise quantitativa mais profunda a respeito das principais políticas públicas para educação superior entre os anos de 2003 e 2012, com o intuito de se compreender boas práticas que fizeram com que tais países alcançassem os resultados observados nos indicadores supracitados e que pudessem ser eventualmente adaptadas para o governo brasileiro.

A análise das políticas públicas para educação superior no Canadá, China e Brasil demonstrou uma relação direta entre os resultados dos países e as ações efetuadas por elas no período avaliado.

O Canadá demonstrou ser um país de políticas públicas sólidas e bem definidas, que tiveram impacto no bom desempenho do país. A política pública CESG apresentou uma forma proativa de se garantir o acesso e a permanência dos jovens na educação superior, incentivando as famílias a pouparem recursos desde o nascimento dos filhos. Dessa maneira, ao invés de se traçar iniciativas que visam sanar problemas presentes no sistema, como por exemplo, a exclusão de grupos sub-representados pela indisponibilidade financeira, o governo se antecede a eles antes mesmo de acontecerem, reduzindo então a necessidade de se investir em assistências estudantis, dentre outras ações.

De toda forma, as políticas assistenciais CSGP e CSLP se mostraram significativas em relação ao percentual de estudantes atendidos. O mais interessante em relação a estas políticas é a combinação dos benefícios, de forma que o estudante menos favorecido receba uma parcela maior de concessões (que não precisam ser pagas novamente) e uma parcela menor de empréstimo financeiro (que precisa ser pago ao final do curso). A avaliação e

cálculo dos benefícios concedidos mediante a situação sócio-econômica do estudante se apresentou como um critério justo, democrático e inclusivo.

Ainda no Canadá, pelo motivo da gestão da educação superior ser totalmente descentralizada, optou-se por selecionar uma província e estudar as principais políticas daquela região. Na oportunidade, se escolheu estudar a província de Ontário por ser a província mais desenvolvida e que abriga o maior percentual de estudantes matriculados na educação superior do país. Os resultados das políticas de Ontário evidenciaram que, mesmo em um país e região desenvolvida, há ainda uma grande preocupação com a expansão e a qualidade da educação superior fornecida.

A política assistencial OSAP, específica de Ontário, demonstrou a importância de se desenvolver ações em nível provincial, que passam a ser mais sensíveis em relação às necessidades do contexto ao qual se está inserido. De todas as políticas do país, esta foi a que apresentou o maior crescimento médio anual do número de alunos contemplados, o que despertou uma reflexão em torno de uma maior ao terceiro grau quando se passa a gerenciá-lo em um ambiente regional. O mesmo foi observado pela política *Reaching Higher*, que mediante a um significativo repasse financeiro, buscou reestruturar o sistema educacional da província de Ontário.

A gestão descentralizada transmitiu então a seguinte lição: quando uma província, estado ou região é responsável por realizar o repasse de financiamento bem como os investimentos, há uma tendência deste repasse ser mais generoso no intuito de se buscar os melhores resultados para aquela região, uma vez que trarão impactos diretos na economia local. Dessa forma, acaba por se gerar uma concorrência saudável entre as jurisdições que vão trabalhar em prol de melhorar seus indicadores, o que, ao final, será benéfico para todo o país.

No que se refere à China, foram analisadas tanto as políticas públicas quanto o impacto de algumas adaptações estruturais no sistema. O aporte financeiro destinado as políticas chinesas comprovaram que a educação superior, por décadas esquecida, passou a receber a atenção necessária. Os números são tão significativos que uma política assistencial como a GSSLP atendeu mais alunos no período do que todo o sistema de educação superior brasileiro atende atualmente.

Pelo motivo de sua dimensão continental e pela dificuldade de se estar presente em todo o território do país, a China também passou a investir de forma intensa na educação a distância, por meio da OUC. No período analisado, os investimentos tiveram um crescimento médio anual da ordem de 15,5% e um acréscimo médio anual no número de alunos de 12,9%. Ações como estas demonstram a necessidade de se expandir o sistema da Universidade

Aberta do Brasil (UAB), pelo motivo do país compartilhar das mesmas necessidades que a China.

As políticas Projeto 211 e Projeto 985 demonstraram possuir um papel fundamental nos avanços qualitativos da educação superior chinesa. Para um país que até poucas décadas não tinha a educação superior como uma área chave, definir ações com o intuito de transformar suas universidades em instituições de “classe mundial” confirma o posicionamento da nação em relação a este segmento. O ineditismo das políticas também merece destaque, uma vez que o caminho tradicional para as universidades buscarem melhorar seu posicionamento nos rankings internacionais se dá mediante a um processo contínuo e na maioria dos casos lento. Entretanto, a China estabeleceu duas políticas com este objetivo explícito e claro, aplicando grandes aportes financeiros para se atender esta meta. A ousadia do país nesta ação deve ser enfatizada.

Como uma ação proativa, pode-se destacar também a política *Green Passage*, que combina uma série de benefícios assistenciais e divulga aos estudantes em nível institucional, aqueles benefícios ao qual eles têm direito, com o intuito de atender aos alunos desfavorecidos economicamente. A determinação do governo para que as instituições abram o processo de *Green Passage* no momento em que os estudantes recebem a informação de que foram aprovados, ajuda as instituições e o governo a se anteciparem ao problema dos alunos ingressarem na educação superior e posteriormente descobrirem que não conseguirão permanecer, gerando uma desvantajosa evasão no sistema.

Além das políticas que recebem financiamento público dos governos, analisou-se também questões de ordem estrutural, sobretudo as que envolvem diversificações para arrecadação de recursos que são destinados para a educação superior. Pode-se perceber que a China tem buscado opções eficientes para garantir uma quantia maior de recursos ao sistema, dividida em duas grandes ações: cobrança de taxas acadêmicas (*tuition fees*) e a descentralização de seu sistema.

Ainda que seja uma ação relativamente recente (1997), a cobrança de taxas acadêmicas representou um marco na educação superior chinesa, algo constatado tanto pela análise dos dados quantitativos, quanto pela percepção dos participantes da pesquisa, via análise de dados qualitativos. Em 10 anos de avaliação, a China arrecadou uma quantia superior a 323 bilhões de dólares, montante suficiente para promover uma reestruturação completa em qualquer um dos três sistemas estudados. Esta injeção de recursos adicionais foi preponderante para que o sistema de educação superior chinês expandisse e atendesse mais de 30 milhões de estudantes, se tornando o maior sistema do mundo em termos quantitativos. O

impacto final foi tão positivo, que os próprios participantes do sistema reconhecem e defendem sua importância. Embora ainda se trate de um tema polêmico e controverso no Brasil, o caso da China demonstra a importância de se realizar uma reflexão em torno deste assunto.

Outra ação estrutural que trouxe resultados representativos, sobretudo no aumento quantitativo do número de matrículas, foi a descentralização da gestão do sistema, concedendo mais autonomia para os governos provinciais. Diferente da descentralização canadense, que é completa, no caso da China, o Governo Central ainda define as estratégias e regras a serem seguidas, entretanto, cada província pode escolher a melhor forma para atendê-las. Estes governos também recebem autonomia para aplicar os recursos específicos para a educação superior que arrecadam em nível local. O maior diferencial desta estratégia foi que, tal como no Canadá, as provinciais passaram a competir entre si, melhorando cada vez mais seu sistema educacional para atrair mais alunos (que contribuem com as taxas acadêmicas e fomentam o sistema). Esta “concorrência” tem sido responsável por garantir um melhoramento contínuo do sistema, além de inevitavelmente aumentar o número de vagas e conseqüentemente o acesso.

Finalmente, a análise brasileira se pautou nas 5 políticas que abarcam as 4 dimensões da educação superior brasileira: educação pública presencial, educação pública a distância, educação pública tecnológica, e educação privada (presencial e a distância).

Para a educação pública à distância, se apresentou os resultados da política pública Uab. A análise quantitativa dos dados mostrou que se trata de uma modalidade de educação que tem rompido as amarras nos últimos anos, mediante a surpreendente taxa média de crescimento do número de alunos de 109,4%. Entretanto, este valor pode ser confrontado com as altas taxas de evasão presentes no sistema, uma vez que a cultura da educação a distância ainda não estabelecida no Brasil. O fato de ser uma educação totalmente gratuita também motiva alguns indivíduos a começar o curso, mas por não estar efetivamente engajados, desistir com facilidade. Mitigar estes problemas será o maior desafio do país neste tipo de educação.

Para a educação superior pública tecnológica, por meio dos Ifets, se evidenciou que o governo tem conferido uma atenção considerável, mediante ao volume de recursos aplicados no período analisado. A taxa média de crescimento anual nos investimentos foi de 23,6%, algo relativamente alto se comparado com as demais políticas públicas. Ciente da importância deste nível de educação, uma vez que visa formar mão de obra com foco nas necessidades do país, ainda se percebe certa insegurança em relação ao papel desempenhado por estas

instituições no que sistema, que às vezes se confundem com as universidades federais, e em outras oportunidades com as escolas técnicas. Uma melhor definição de sua identidade é o desafio a ser superado pelo governo brasileiro nos próximos anos.

Para educação superior privada (presencial e a distância), analisou-se as políticas Prouni (recurso que o aluno recebe e não precisa devolver) e Fies (recurso que o aluno recebe e precisa devolver). Ambas as políticas demonstraram eficientes no período analisado, com destaque para o Prouni, que apresentou ter um custo aluno no valor médio de 803,22 dólares por ano, significativamente baixo se comparado com outras políticas. Curiosamente, o Fies foi a política que apresentou o maior valor de custo aluno, 4.929,77 dólares, mas dois pontos devem ser considerados: i) Este valor tem apresentado um decréscimo médio anual de -18,6%; e ii) Os recursos aplicados pelo estado são depois recebidos de volta.

Ainda a respeito do Fies e do Prouni, é importante destacar que de todas as políticas disponíveis, estas são as que promovem assistência ao maior número de alunos. Juntas elas atendem mais de 2 milhões e 700 mil alunos, o que equivale a praticamente 40% do total de estudantes presentes no sistema. Os maiores desafios neste caso estão associados à qualidade da educação que é fornecida, uma vez que não se tem um controle tão efetivo da rede privada. Embora o país tenha avançado neste sentido, por meio do CONAES, este ainda é o maior gargalo ao se aplicar recursos públicos na rede privada, situação a ser enfrentada pelos governos nos próximos anos.

Em relação à educação superior pública presencial, sobretudo as universidades federais, a política estudada foi o Reuni, que operou entre os anos de 2008 a 2012. Os resultados do Reuni o credenciaram como uma política pública eficiente e que trouxe resultados reais para a rede federal. Além de ter promovido uma significativa ampliação no acesso, com uma taxa média de crescimento do número de alunos de 12,7%, o Reuni também foi responsável por trazer efetividade ao sistema, corrigindo desvios no número de alunos por professor, ampliando a oferta de cursos noturnos e interiorizando universidades e campi. Entretanto, o maior problema observado foi a não continuidade da política, algo que é fundamental, sobretudo para se atingir a meta da ampliação da oferta do setor público de 25% para 40%, o que sugere um longo caminho a se percorrer.

Quadro 24 - Síntese dos principais reflexos observados na análise quantitativa das políticas públicas

País	Política (s)	Principais reflexos
Canadá	CESG	Apresenta uma forma proativa de se garantir o acesso e a permanência dos jovens na educação superior, por meio da poupança de recursos desde o nascimento dos filhos.
	CSGP/CSLP	Se mostraram significativas em relação ao percentual de estudantes atendidos e a combinação realizada pelas duas políticas.
	OSAP/Reaching Higher (Província de Ontário)	Ações em nível provincial se mostraram mais sensíveis em relação às necessidades do contexto ao qual se está inserido.
China	GSSLP	Atendeu mais alunos no período do que todo o sistema de educação superior brasileiro atende atualmente.
	OUC	Teve um crescimento médio anual da ordem de 15,5% e um acréscimo médio anual no número de alunos de 12,9%.
	Projetos 211/985	Demonstraram possuir um papel fundamental nos avanços qualitativos da educação superior chinesa, aplicando grandes aportes financeiros para se atender esta meta.
	Green Passage	Combina uma série de benefícios assistenciais e divulga aos estudantes, em nível institucional, de forma proativa.
	Cobrança de taxas (Tuition fees)	Em 10 anos de avaliação, a China arrecadou uma quantia superior a 323 bilhões de dólares.
Brasil	Uab	Se trata de uma modalidade de educação que tem rompido as amarras nos últimos anos, mediante a surpreendente taxa média de crescimento do número de alunos de 109,4%, mas que ainda enfrenta altas taxas de evasão.
	Ifets	A taxa média de crescimento anual nos investimentos foi de 23,6%, algo relativamente alto se comparado com as demais políticas públicas.
	Prouni/Fies	Ambas as políticas demonstraram eficientes no período analisado em relação ao custo/aluno.
	Reuni	Trouxe efetividade ao sistema, corrigindo desvios no número de alunos por professor, ampliando a oferta de cursos noturnos e interiorizando universidades e campi.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da segunda metade da seção 7.1.

Finalmente, as avaliações conjuntas do resultado quantitativo de todas estas políticas demonstraram uma série de possibilidades para se promover o avanço da educação superior brasileira, ideia reforçada também pela análise de conteúdo envolvendo os principais participantes dos sistemas, conforme apresentado na próxima seção.

7.2. CONCLUSÕES OBTIDAS POR MEIO DO MÉTODO QUALITATIVO

Para facilitar as conclusões provenientes do método qualitativo, a análise foi estruturada em sub-temas inter-relacionados. Inicialmente, se apresenta o papel do financiamento público e sua importância para a educação superior de uma nação. De forma a aprofundar neste debate, se analisa em seguida as possibilidades de investimentos na educação superior pública. Posteriormente, são apresentados caminhos estruturais percebidos

para a gestão de um sistema de educação superior. Finalmente, é realizado um debate em torno do sistema de educação superior de massas e do sistema universal, algo que toda nação que busca o desenvolvimento de sua educação superior almeja alcançar.

Em todos os assuntos supracitados, utiliza-se a análise qualitativa como forma de oferecer maior sustentação as conclusões quantitativas, apresentadas na seção anterior.

7.2.1. Financiamento público e sua importância para a educação superior

A partir da análise quantitativa, foi possível perceber que a aplicação de recursos na educação superior tem profunda relação com a expansão e o melhoramento do sistema. Entretanto, visando reforçar qualitativamente os achados quantitativos, buscou-se compreender junto aos principais participantes do sistema (dirigentes governamentais, docentes especialistas em educação superior e lideranças de movimentos estudantis dos três países estudados), até que ponto os benefícios preconizados pelo investimento na educação superior podem ser positivamente evidenciados.

A conclusão que se chegou foi que um dos principais benefícios observados é o benefício econômico. Sendo a China o país que experienciou nas últimas décadas o maior crescimento econômico dentre todos os países do mundo, verificou-se junto aos participantes chineses qual o papel perfilado pela educação superior para este magnífico desempenho. As percepções dos participantes evidenciaram que a educação superior foi preponderante para o crescimento econômico, pois foi responsável por garantir uma mão-de-obra mais capacitada, que gerou melhores resultados para a indústria, auxiliou na diminuição do desemprego e conseqüentemente aqueceu a economia interna.

Mas os participantes do Canadá, China e Brasil estão satisfeitos com a quantia atualmente investida na educação superior? Ciente da relação entre o investimento neste nível de educação e o crescimento econômico, averiguou-se junto aos participantes dos três países se os investimentos aplicados na educação superior estão adequados aos desafios do país. Os resultados mostraram que, em um primeiro momento, sempre há uma defesa em prol do aumento do investimento. Entretanto, ao se aprofundar na reflexão em torno deste assunto, os participantes do Canadá e da China demonstram estarem satisfeitos com a quantia atualmente investida, reforçando que os resultados poderiam ser ainda melhores se os recursos fossem investidos de forma mais eficiente.

Por outro lado, a percepção dos participantes do Brasil sugere a necessidade de ampliação dos investimentos, que precisam alcançar os 10% do PIB (para todos os níveis de

educação) com urgência. O PNE (2014-2024) passa então a ser a grande esperança dos participantes, embora haja certo ceticismo devido aos resultados do PNE anterior (2001-2011). Para se atingir os resultados quantitativos que se dispõe, tendo como referência os números alcançados pelas políticas públicas analisadas e a percepção dos participantes da pesquisa, o Brasil precisa definitivamente ampliar o aporte de recursos financeiros para a educação superior caso queira atingir o nível desejável de desenvolvimento.

Entretanto, o sistema de educação superior brasileiro recebe aportes financeiros provenientes tanto da iniciativa pública quanto da iniciativa privada, esta segunda que nos últimos anos vivenciou uma sólida expansão, motivada pelo surgimento de grandes grupos educacionais que passaram oferecer ações na bolsa de valores, recurso de origem privada que pode também incrementar o financiamento do setor educacional. Considerando estes dois cenários e com o intuito de se aprofundar ainda mais neste debate, verificou-se junto aos participantes brasileiros qual seria a fonte responsável pelo aumento no financiamento da educação superior nos próximos anos, a pública ou a privada, e por unanimidade, foi considerada que a expansão do sistema deve ser motivada pelo financiamento público.

Logo, o crescimento econômico observado no contexto chinês, a satisfação com a aplicação de recursos e com os resultados da educação superior no Canadá e da China, e a aspiração brasileira em relação ao incremento de recursos públicos, indicam que as metas do PNE referente ao financiamento público precisarão ser efetivamente cumpridas para que o Brasil consiga, de fato, alcançar os resultados ambicionados.

7.2.2. Investimentos na educação superior pública

De forma a aprofundar o debate anterior, uma vez que ficou comprovada a necessidade e o desejo de se ampliar o percentual de financiamento público no sistema de educação superior brasileiro, buscou-se entender junto aos participantes qual das frentes (educação pública presencial, educação pública à distância, educação pública tecnológica ou educação privada presencial e a distância) deve receber um maior incremento deste financiamento. Ademais, a percepção dos interessados no sistema visou também complementar os achados quantitativos, que avaliou o resultado de cada uma das políticas públicas que atendem a estas dimensões.

Para os dirigentes do governo federal, todas as áreas possuem igual importância. Por outro lado, os docentes (especialistas em educação superior) e os discentes (líderes estudantis), defenderam, em unanimidade, a necessidade de se ampliar os recursos na

educação superior pública presencial, algo que também ficou evidenciado na análise quantitativa, tendo em vista que esta frente parou de receber financiamento adicional com o fim da política pública Reuni, em 2012. Por este motivo, para o incremento de investimentos públicos defendidos pelos participantes na secção anterior, sugere-se, com base na análise quali-quantitativa, que haja uma maior sensibilidade em torno do repasse para as instituições públicas de educação superior. Isto pode ser feito por meio de um novo prazo de vigência para a política pública Reuni ou pela criação de uma política pública nova que tenha este mesmo objetivo.

Dentre as políticas públicas que possuem como foco o investimento na educação superior pública presencial, vista pelos participantes brasileiros como a frente que mais carece de investimento, mereceu destaque as políticas Projetos 211 e 985 (China). Logo, verificou-se junto aos participantes chineses a efetividade destas políticas de forma a se compreender até que ponto algo semelhante poderia ser traçado ao Brasil. A conclusão que se chegou pela percepção dos participantes é que essas políticas são um divisor de águas no sentido da ampliação da qualidade da educação fornecida pelas universidades participantes, que começam a ser reconhecidas internacionalmente. Os participantes também defenderam a necessidade de se delimitar o investimento a um seleto grupo, no sentido de colher melhores resultados, pois se houver maior distribuição do repasse, as metas estabelecidas poderão não ser alcançadas.

Retornando ao cenário brasileiro, após análise quantitativa e também pela percepção dos participantes do sistema, tem-se a constatação da necessidade de ampliação do financiamento público e que este financiamento deve ser aplicado de forma majoritária para a educação superior pública presencial, que perdeu sua principal política no ano de 2012. A China, por meio dos resultados quantitativos, demonstrou a importância de se investir na educação superior pública presencial, algo também referendado pelos participantes do sistema. Realizando uma combinação dos anseios brasileiros com o bom desempenho do sistema chinês, sugere-se que o Brasil incremente os investimentos na educação superior pública presencial. Este incremento pode ser dado baseado em dois objetivos centrais: aumentar o acesso e a qualidade.

Para se aumentar o acesso, o governo pode restabelecer a política pública Reuni, que garantiu mais eficiência ao sistema durante sua vigência. Adicionalmente, para melhorar a qualidade, pode-se utilizar como referência as políticas públicas da China Projetos 211 e 985 para o desenvolvimento de uma nova política, nesta pesquisa chamada de “Programa de Ampliação da Qualidade (PROAQ) das Universidades Brasileiras”. Com isso, poderá se

garantir qualidade e acesso, melhorando os indicadores e atendendo as aspirações percebidas junto aos participantes da pesquisa.

7.2.3. Possíveis caminhos estruturais

Após análise quantitativa, foi possível perceber algumas diferenças estruturais no sistema de educação superior canadense e chinesa que foram responsáveis por sua ampliação bem como melhora na qualidade. Para compreender mais profundamente a relação dessas diferenças estruturais com os resultados dos sistemas, verificou-se junto aos participantes até que ponto estas características fizeram a diferença nos sistemas. A análise se pautou então em compreender:

- a) a importância de se ter um órgão independente para se pensar a educação superior e porque se gerir a educação sobre a égide dos princípios: acesso, qualidade e prestação de contas;
- b) os benefícios e desafios observados na descentralização da gestão da educação superior;
- c) os benefícios e desafios observados na cobrança de taxas acadêmicas junto ao sistema.

Para se melhor compreender as conclusões a respeito dos assuntos supracitados, eles serão analisados separadamente.

a) A importância de um órgão de pesquisa independente para a educação superior brasileira

O Canadá é um país que se destaca mundialmente em relação à educação superior. É um dos sistemas mais bem financiados do mundo, com uma das maiores taxas de participação, suas universidades possuem alta classificação nos principais rankings mundiais e é tido como um sistema de altíssima qualidade. Dentro do país, por sua vez, se destaca a província de Ontário, responsável por matricular mais da metade da população nacional. Este desempenho reconhecido internacionalmente junto dos representativos indicadores quantitativos, fizeram com que se buscasse entender práticas e ações do país e da província que para se obter estes resultados e uma organização frequentemente citada é a HEQCO.

Visando compreender até que ponto o estabelecimento de uma organização com estes preceitos seria vantajoso para o Brasil, verificou-se junto aos participantes canadenses o verdadeiro papel perfilado por este conselho bem como sua importância. Ao final de toda

análise, pode-se constatar que é importante para um sistema de educação superior ter uma organização independente para que consiga efetuar pesquisas que não sofram intervenções diretas do governo e conseqüentemente esteja alheio a influências político-partidárias.

No caso específico da HEQCO, suas pesquisas devem ser analisar a educação superior sobre os preceitos do acesso, da qualidade, e da prestação de contas, ou *accountability*. Para entender melhor os fundamentos por trás destes princípios, se questionou os participantes sobre o motivo da referida delimitação, concluindo-se que se trata de princípios básicos que devem nortear qualquer nação, e não apenas o Canadá ou Ontário, pois é algo demandado pela própria sociedade: acesso democrático ao sistema, que o sistema disponível tenha qualidade, e que os recursos destinados ao sistema estejam sendo bem aplicados.

Ciente das vantagens de um conselho como este para conduzir pesquisas independentes em prol do progresso da educação superior brasileira, buscou-se compreender qual a visão dos participantes brasileiros possuem dos princípios acesso, qualidade e prestação de contas, e se estes princípios deveriam também nortear o sistema brasileiro. Com exceção ao governo brasileiro, que considerou que a educação do país também é regida por estes princípios, tanto os especialistas em educação superior quanto as lideranças estudantis consideraram que é preciso se aprofundar no debate em torno destas áreas, incluindo ainda um novo princípio: permanência, uma vez que se trata de um país de uma tradicional desigualdade social.

Portanto, a partir dos resultados observados na educação superior do Canadá e de sua maior província, da constatação da efetividade de se possuir um órgão independente para repensar a educação superior, da importância concedida aos princípios acesso, qualidade e prestação de contas (incluindo ainda o princípio permanência) tanto por canadenses quanto por brasileiros, concluí-se que a criação de um órgão com estas características e estruturado nestes princípios chaves pode ser benéfica para o avanço da educação superior brasileira, iniciativa sugerida na presente pesquisa pelo nome de Conselho de Qualidade da Educação Superior Brasileira (CQESB).

b) Descentralização estrutural da educação superior

Uma característica marcante dos sistemas externos estudados foi à descentralização da gestão da educação superior, sob a responsabilidade dos estados (ou províncias). No caso canadense, a descentralização é completa, com a ausência de um Ministério da Educação

nacional. Para a China, embora a gestão seja descentralizada, existe o papel central do Ministério da Educação responsável por deliberar as estratégias nacionais, ficando ao encargo das províncias definirem ações específicas para o cumprimento do direcionamento estabelecido. Independente do modelo, ambos os países se mostraram satisfeitos com sua forma de gestão, algo evidenciado inclusive na análise quantitativa quando se verificou os resultados de políticas específicas da província de Ontário, bem como o papel do chamado *Descentralization Plan* para a expansão do sistema educacional chinês.

Por este motivo, foram pesquisados junto aos participantes dos dois países os benefícios e desafios observados na gestão descentralizada, com o intuito de compreender até que ponto o sistema de educação superior brasileiro poderia se beneficiar em uma alteração desta natureza. Para os participantes canadenses, esta é a melhor estrutura para atender as necessidades do país, por ser sensível as demandas regionais. A falta de unidade às vezes dificulta a gestão, mas as províncias tendem a seguir as iniciativas de sucesso implantadas por outras. No caso da China, em nenhum momento foi esquecida a importância do governo central, que estabelece as estratégias a serem seguidas. A autonomia em nível de jurisdição representou um diferencial para a expansão, pois motivaram as províncias a buscarem alternativas que ampliassem o acesso a educação superior, por ter relação direta com o desempenho econômico tal como explanado anteriormente.

A fim de se aproximar ainda mais do ambiente brasileiro, questionou-se aos participantes chineses até que ponto a gestão interprovincial é injusta, pelo fato de existir uma grande diferença econômica entre as províncias, algo também presente no Brasil, quando se analisa o poderio econômico de cada um dos estados. Os participantes relataram então a existência de ações para promover um equilíbrio interprovincial, de modo às regiões mais desenvolvidas contribuíssem com as regiões menos desenvolvidas.

Em conclusão a esta análise, e considerando os benefícios e desafios preconizados pelos participantes canadenses e chineses, é sugerido ao Brasil realizar uma reflexão em torno da concessão de certa autonomia para os estados na gestão da educação superior, sobretudo na aplicação do financiamento que é arrecadado. Esta iniciativa tem por finalidade tornar as instituições de educação superior mais sensíveis às demandas regionais e serem estabelecidas como propulsoras para o progresso do ambiente ao qual estão inseridas.

c) Incremento financeiro para educação pública via cobrança de taxas

Outra diferença estrutural observada nos sistemas canadense e chinês é a existência da cobrança de taxas acadêmicas (*tuition fees*) nas instituições públicas de educação superior. Por se tratar de um tema extremamente polêmico e controverso em terras brasileiras, buscou-se verificar evidências da efetividade da cobrança de taxas para garantia de expansão e qualidade junto aos sistemas estudados. Como o sistema canadense efetua a cobrança de taxas há mais de 50 anos, é mais difícil comprovar sua efetividade quantitativamente, a não ser pelo fato de ser um dos sistemas mais bem financiados do mundo, conforme demonstrado na análise dos indicadores gerais para a educação superior. Entretanto, qualitativamente, os participantes defenderam como sendo absolutamente essencial a cobrança de taxas para expansão e manutenção do sistema.

No caso da educação superior chinesa, a cobrança passou a ser realizada em todas as instituições há menos de 20 anos (1997), o que facilita a compreensão do verdadeiro impacto no sistema, e pôde-se comprovar quantitativamente que a política de cobrança de taxas (*Fee-Chargin Policy*) foi uma das principais ações que promoveram a expansão da educação superior chinesa e conseqüentemente de sua economia. Para sustentar os achados quantitativos de forma qualitativa, foi realizado o questionamento dos participantes a respeito da real importância da cobrança de taxas dentro do sistema, e todos, em unanimidade, reconheceram o quão essencial foi esta medida. Vale à pena observar que muitos destes participantes vivenciaram o início da cobrança de taxas, seja como discentes ou já como docentes, mas mesmo assim reconheceram que foi um verdadeiro divisor de águas para transformar o sistema de educação superior chinês no maior do mundo em termos quantitativos.

No entanto, a partir do momento que se inicia a cobrança nas instituições públicas de educação superior, existe o risco de grupos sub-representados serem excluídos do sistema, por este motivo, se aprofundou no debate com os participantes canadenses e chineses para se compreender como estudantes carentes são servidos em um sistema público que é pago. Todos os participantes, de ambos os países, relataram a existência de uma série de ferramentas para este fim, algo comprovado inclusive pela análise quantitativa da presente pesquisa por meio de políticas públicas analisadas. Eles ainda sustentaram a ideia de que um sistema é mais justo e democrático se for cobrado de quem possui condições de pagar, e oferecida assistência estudantis para quem não tiver condições de pagar.

Com o intuito de compreender então a percepção dos participantes brasileiros, foi pesquisada a respeito da possibilidade de cobrança de taxas no sistema público, opção completamente rejeitada por praticamente todos os participantes, o que reforça uma barreira cultural em torno deste assunto.

Em conclusão a esta análise, e considerando os benefícios quantitativos e qualitativos apresentados pelos participantes canadenses e chineses, é sugerido ao Brasil realizar uma reflexão em torno deste assunto. Esta reflexão se faz necessária principalmente se comprovada à necessidade de se incrementar o aporte financeiro a estas instituições e tal ação não puder ser concretizada devido à indisponibilidade financeira. Esta iniciativa teria por finalidade impulsionar as instituições de educação superior públicas por meio de maior disponibilidade financeira e democratizar ainda mais o acesso e a permanência, na medida em que se teria mais recursos para investir em assistência estudantil para os grupos sub-representados participantes do sistema.

7.2.4. Educação superior de massa e sistema universal: anseios de uma nação

De acordo com a definição de Trow (2006), o sistema de educação superior brasileiro ainda é um sistema de elite que está caminhando para um sistema de massas, devido a sua taxa de matrículas líquidas atual. Logo, o caminho para a educação superior brasileira é migrar para um sistema de massas e finalmente, atingir um sistema universal. Por outro lado, os demais sistemas estudados já conseguiram se deslocar nesta trajetória, a China atingindo um sistema de massas e em busca de um sistema universal, e o Canadá já estabelecido como um sistema universal. Por este motivo, verificaram-se junto aos participantes destas nações os possíveis impactos de se atingir um sistema de educação superior de massas, tendo em vista que é o próximo passo para o Brasil.

Os participantes canadenses frisaram que o impacto na qualidade pode ou não existir, dependendo do financiamento destinado pelo país para este fim. Se os investimentos acompanharem a expansão, os impactos serão os menores possíveis. Por outro lado, se o sistema se expandir sem realizar um incremento na aplicação de recursos, a redução da qualidade será eminente. Já os participantes chineses, que enfrentaram esta mudança de *status* recentemente, confirmaram haver sim impacto na qualidade, pois haverá uma inevitável mudança na experiência. Porém, esta modificação não depõe contra o sistema de massas, é necessário para uma nação passar por isso e se estruturar adequadamente para que então se alcance o almejado sistema universal.

O mesmo questionamento foi realizado aos participantes brasileiros, para entender quais as perspectivas dos atores do sistema para esta próxima etapa que se pretende alcançar. As opiniões corroboraram com o que foi defendido pelos participantes canadenses, pode haver impacto se os investimentos não acompanharem a expansão. Esta opinião se mostrou muito interessante, uma vez que já se foi defendido nesta pesquisa a necessidade de se ampliar os recursos aplicados a educação superior para se garantir o desenvolvimento desejado.

Com vistas ao futuro, se questionou também aos participantes em relação ao *status* sistema universal. Pela definição de Trow (2006), o Canadá já atingiu este patamar, e a China e o Brasil ainda estão em busca deste objetivo. Controversamente, ao serem questionados em relação ao panorama de um sistema universal no Canadá, os participantes reconhecem o *status* em valores percentuais, mas não consideram que já atingiram o sistema universal em essência, pelo fato de ainda existirem pessoas que não conseguiram vislumbrar o terceiro grau. De forma a desconsiderar a teoria e considerar somente a prática, o Canadá acredita que terá um sistema universal quando todos aqueles que desejarem ir para a educação superior forem absorvidos pelo sistema, o que demonstrou uma visão crítica em um dos sistemas melhor estabelecidos no mundo.

Aos participantes da China, buscou-se compreender se o próximo passo é alcançar um sistema universal, ou se o país já está satisfeito por ter atingido um sistema de massas. De forma unânime, os participantes demonstraram que esta é a meta da educação superior chinesa para as próximas décadas. A justificativa para tal se dá devido às inúmeras vantagens observadas pela ampliação deste nível de educação no país.

O mesmo foi questionado aos participantes brasileiros, que acreditaram que buscar um sistema universal é um caminho inevitável para a nação, algo que está refletido nas próprias metas do PNE. Mesmo assim, eles reconhecem que os desafios serão inúmeros, devido a uma série de problemas estruturais e conjunturais enfrentados por todos os níveis de educação no país.

Pode-se concluir a partir desta análise, que o trajeto: sistema de elite, sistema de massas e, finalmente, sistema universal, é um caminho natural para uma nação que se busca desenvolver. A aspiração demonstrada pelos participantes brasileiros (incluindo os dirigentes governamentais) para o alcance de um sistema universal, sem ter alcançado ainda o sistema de massas (TROW, 2006), mostra que o país está disposto a incrementar os investimentos financeiros neste nível de educação, de forma a superar todos os desafios encontrados, o que vai de encontro com as recomendações da presente pesquisa.

7.3. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Como contribuições teóricas, o presente trabalho promoveu um aprofundamento em torno dos benefícios relacionados ao melhoramento da educação superior em uma nação, ampliando as evidências em relação às vantagens de se aumentar o investimento neste nível de educação.

De forma complementar, sugeriu um modelo estrutural para se mensurar as variáveis relacionadas ao aumento das taxas de matrícula de um país. Além disso, estendeu a discussão em torno da solidez do sistema de educação superior canadense, da significativa expansão da educação superior chinesa e dos desafios futuros para a educação superior brasileira, envolvendo resultados recentes e a participação dos principais atores no sistema.

Uma vez que existe pouca teoria sobre a temática específica do financiamento da educação superior no Brasil, sobretudo por meio da realização de um estudo *cross-country*, a presente pesquisa avança os estudos existentes e amplia este campo teórico mediante a uma pesquisa transcultural.

A pesquisa também permitiu a extração de alguns atributos conceituais, que geraram algumas hipóteses:

- a) Pode-se compreender, percentualmente, o valor da educação superior nos países estudados;
- b) Foi possível estabelecer uma relação entre o acesso e a cobrança de taxas em um sistema de educação superior;
- c) Aprofundou-se nas formas de financiamento possíveis para um sistema de educação superior, de origem pública, privada e externa;
- d) Ampliou o debate em torno da descentralização de um sistema de educação superior e seus impactos para se atingir um sistema de massa.

Como contribuições práticas para as políticas brasileiras, o presente trabalho promoveu uma análise comparativa em um período de dez anos (2003-2012) entre três países com representativos sistemas de educação superior. Executou o mapeamento, correlação e avaliação de doze indicadores que norteiam a educação superior, além da análise descritiva de mais um. Realizou-se a análise de eficiência de dezessete políticas públicas e a análise descritiva de mais três e mapeou a percepção e perspectiva dos principais atores envolvidos na educação superior dos países estudados.

Adicionalmente, foram elencadas sugestões no modelo de financiamento e nas políticas públicas para educação superior brasileira com base nos reflexos observados em cada um dos países estudados.

Finalmente, conclui-se que chegou o momento da educação superior no Brasil, que durante muitos anos foi esquecida. Os acontecimentos internacionais, a globalização e o sucesso de vários países demonstraram a importância e a força deste nível educacional. Entretanto, tais ações só podem ir adiante se houver vontade política para tal, algo que se caracteriza como um dos maiores entraves no país. Embora muitas iniciativas podem vir a enfrentar barreiras sócio-culturais, as lideranças políticas precisam analisá-las sob o ponto de vista da evolução do sistema, com o intuito de fortalece-lo cada vez mais.

O Brasil tem atingido resultados satisfatórios, mas ainda existe espaço para crescer e, tal como foi demonstrado nas seções anteriores, nações que têm se destacado neste sentido podem ser uma excelente referência para que, finalmente, se transforme o país pela educação.

7.4 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Para dar continuidade ao estudo do tema, de forma a buscar um melhoramento contínuo da educação brasileira em todos os seus níveis, sugere-se como opção para novos estudos:

- a) ampliar a base de dados, mediante a inclusão de mais variáveis no sentido de expandir o escopo dos indicadores impactantes na educação superior de um país;
- b) estender o estudo para um horizonte temporal diferente, possibilitando uma análise comparativa evolucionar entre os resultados desta pesquisa (2003-2012) junto de outras séries históricas temporais;
- c) estudar de forma comparativa no Canadá, China e Brasil, outros níveis de educação como o infantil e o básico, de modo a identificar boas alternativas também para estas vertentes;
- d) realizar um estudo semelhante contemplando países diferentes, no intuito de se buscar mais alternativas para o progresso da educação superior brasileira;

- e) reavaliar os resultados brasileiros quando a educação passar a receber, efetivamente, os recursos provenientes da extração de petróleo da camada do Pré-sal;
- f) aplicar outros métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos para dar continuidade ao estudo do tema sob outro prisma; e
- g) expandir o posicionamento epistemológico funcionalista para pesquisas que percorram outras dimensões, como o interpretativismo, o humanismo radical ou o estruturalismo radical (BURREL e MORGAN, 1979).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. R. M. R.; MELO, P. A.; SAURIN, V. Instituições de ensino superior - estudo financeiro comparativo de universidades públicas: Brasil, Canadá e Estados Unidos. In: IV SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, SEGET, 2007, Resende-RJ. *Anais...* Resende, SEGET, 2007.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; YUDKEVICH, Maria; ANDROUSHCHAK, Gregory; e PACHECO, Ivan F. *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. New York, Abingdon: Routledge /Taylor and Francis, 2012.

ALVES, M.; M. *A força do povo: democracia participativa em Lages*. 8th. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, Mar. 2011.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, Dec. 2011

AMARAL, Nelson C. *Financiamento da Educação Superior: Estado X Mercado*. São Paulo: UNIMEP, 2003.

AMARAL, Nelson C. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB. In: III SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO CEDES, 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2011.

AMORIM, M. O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural? In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Porto. *Anais...*Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2008.

ANDRADE, D. C. T. de; CASTRO, C. G. de; CAPPELLE, M. C. A.; PEREIRA, J. R. A Gestão Pública e o Reuni: entre o social e o gerencial. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 154-170, ago./dez. 2011.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Effects of the brazilian university policy of targeting the poor. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 37, n. 3, Set. 2007.

ANDRADE, M. M. *Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós Graduação*. 4th. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRÉS, Aparecida. *O Programa Universidade para Todos (ProUni)*. Consultoria Legislativa Câmara dos Deputados. Brasília. Jan, 2008.

ANDRES, L.; ADAMUTI-TRACHE, M. University attainment, student loans and adult life course activities. In FINNIE, R.; MUELLER, A.; SWEETMAN, A.; e USHER, A. (Orgs.)

Who goes? Who stays? What matters: Accessing and persisting in post-secondary education. Queen's School of Policy Studies. Kingston, 2008. p. 239-277.

ANGÉLICO, João. *Contabilidade Pública*. 8th. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência: um estudo sobre acesso e permanência. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, Dec. 2012.

ARAUJO, A. A. Access to Higher Education in Brazil with Reference to Prouni. *Higher Education Studies*. Toronto. v. 2, n. 1, 2012.

ARAÚJO, Inaldo; ARRUDA, Daniel. *Contabilidade Pública da Teoria à Prática*. São Paulo: Saraiva, 2006.

ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; e PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, vol.18, n. 69, 2010.

AREVALO, Javier; YUDEGO-MOLA Blas; PELKONEN, P; QU, Mei. Students' views on forestry education: A cross-national comparison across three universities in Brazil, China and Finland. *Forest policy and economics*. Amsterdam. v. 25, p. 123-131, 2012.

ARMIJO, L. E. The BRICs Countries (Brazil, Russia, India, and China) as Analytical Category: Mirage or Insight? *Asian Perspective*, Portland, v. 31 n.4, p. 7-42, 2007.

ARMIJOS PALÁCIOS, G. Reuni: à hora dos deserdados. *Jornal Opção On-Line*, de 07 a 13 de Outubro de 2007. Goiânia. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/index.asp?secao=Ideias&subsecao=Colunas&idjornal=258>>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2013.

ARMSTRONG, R.; BAZERGUI, A.; BEACHAMP-FORTIN, M.; DAVENPORT, P.; ELIOT, C. W. J.; HANEN, M.; e SEGAL, B. *Report of the AUCC task force on the Report of the Commission of Inquiry on Canadian University Education*. Association of Universities and Colleges of Canada, Ottawa, 1992.

ARWU. Academic Ranking of World Universities 2014. Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University. Shanghai. China. Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>>. Acesso em 21 de Fevereiro de 2015.

ASSMANN, Selvino, A.; LEIS, H. R. De como salvar a universidade pública dela mesma. *INTERthesis*, Florianópolis, v. 5, p. 122-130, 2008.

BAIOCCHI, Gianpaolo. Participation, Activism, and Politics: the Porto Alegre Experiment and Deliberative Democratic Theory. *Politics and Society*, Wisconsin, p. 43-72. 2001.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997*. Washington - USA, 1997.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7th. ed. Rev. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

BARBOSA, A. C. C. *Os Institutos Federais: reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral do IFS*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social, NPPS/UFS, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010.

BENETTI, K. C. ; MELO, P. A. ; PACHECO, A. S. V. ; DALMAU, M. B. L. ; ALBUQUERQUE, C. R. M. R. ; TOSTA, H. T. . Educação a Distância: uma Análise sobre o Programa Nacional de Formação Docente UAB. In: VII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA DE AMÉRICA DEL SUR, 2007, Mar del Plata - Argentina. *Anais do VII Coloquio Internacional de Gestión Universitária de América del Sur*, Mar del Plata, 2007.

BID. *Empreendedorismo em Economias Emergentes: Criação e Desenvolvimento de Novas Empresas na América Latina e no Leste Asiático*. Inter-American Development Bank. Nova York. Março de 2002.

BISPO, A. A. Da universidade na sua inserção em processos culturais transatlânticos II. História cultural universitária de expressão francófona no Canadá na tradição de François Laval de Montmorency (1623-1708). *Revista Brasil-Europa*, Gummersbach, v. 128 n. 24, 2010.

BLANK, Clodoaldo. *Desenvolvimento de um Método de Seleção de Prioridades de Demandas de uma Comunidade em um Processo de Orçamento Participativo Fundamentado no Pensamento Sistêmico*. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Coordenadoria de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORGES, M., AQUINO, O. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. *Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 22, n. 39, 2012.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Repercussões das políticas multiculturais na educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, Junho, 2012.

BRASIL. *Lei N.º 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 Janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 14 jan. 2005.

BRASIL. *Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 2005b.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 08 de Junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 09 Jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: 2007.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2007b.

BRASIL. *Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de abril de 2007c.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). *Auditoria operacional no Programa Universidade para Todos (ProUni) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)*. Relator Ministro José Jorge. Brasília. 2009.

BRASIL. *Lei nº 12.202, de 14 de Janeiro de 2010*. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de janeiro de 2010.

BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação completa 3 anos*. Brasília. 2010b. Disponível em: <<http://pde3anos.mec.gov.br/>>. Acesso em 13 de Abril de 2010b

BRASIL. *Projeto de Lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Congresso Nacional. Brasília, 2011.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London: Heinemann, 1979.

CAI, Y.; KOHTMÄKI, V. (orgs.). *Transformation of higher education innovation systems in China and Finland*. Tampere, Finlândia. Tampere University Press, 2014.

CAIXA. *FIES*: Programa de Financiamento Estudantil. Disponível em <<http://www3.caixa.gov.br/fies/>>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2013.

CAIXA. *Repasses ao Fundo de Investimento do Estudante Superior - FIES*. Caixa Econômica Federal. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www1.caixa.gov.br/loterias/repasses_sociais/valores_repassados.asp>. Acesso em 28 de Setembro de 2014.

CALDEIRA, Ilton. *Saiba mais sobre a crise na Europa e entenda quem são os “Piigs”*. Reportagem do Caderno Economia, Portal IG de 25 de Novembro de 2011. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/criseeconomica/saiba-mais-sobre-a-crise-na-europa-e-entenda-quem-sao-os-piigs/n1597382096580.html>>. Acesso em 25 de Março de 2013.

CAMERON, D. M. Higher education in federal systems: Canada. In DOUGLAS, B.; CAZALIS, P.; e JASMIN, G. (Orgs.). *Higher education in federal systems*. Proceedings held at Queen’s University. Institute of Intergovernmental Relations, Queen’s University, Kingston, 1992. p. 45–67.

CAMERON, D. M. Collaborative federalism and postsecondary education: Be careful what you wish for. In BEACH, C. M.; BROADWAY, R. W.; e McINNIS, R. M. (Orgs.). *Higher education in Canada*. John Deutsch Institute for the Study of Public Policy. Kingston, 2004. p. 205-228.

CAMPISTA, T.M.N.; BAPTISTA, S.S.; COELHO, M.C.R.; ALMEIDA FILHO, A.J.; XAVIER, M. L. Panorama do Campo da Educação Superior em Enfermagem no Estado do Espírito Santo. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, Vol. 13 (2), p. 256-264. 2009.

CAMPOS, Nilo Moraes de; PINTO, Rodrigo Serpa ; MELLO, Simone Portella Teixeira de. Treinamento e Desenvolvimento: uma análise do programa de capacitação dos servidores do IFE Sul-Rio-Grandense. In: X COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EM AMÉRICA DEL SUR, 2010, Mar del Plata. *Anais...* Mar del Plata, CD, 2010.

CANLEARN. *Education Savings for your Child: Canada Education Savings Grant*. Disponível em <<http://www.canlearn.ca/eng/saving/cesg/index.shtml>>. Acesso em 29 de Março de 2013.

CANLEARN. *Canada Student Grants*. Ottawa, Canadá. Disponível em: <http://www.canlearn.ca/eng/loans_grants/grants/>. Acesso em 17 de Outubro de 2014.

CANUTO, Vera Regina Albuquerque. *Políticos e Educadores: a organização do ensino superior no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

CAPES. *Seminário sobre internacionalização da Educação Superior entre Brasil e China acontece em Pequim*. Brasília. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala->

de-imprensa/36-noticias/5330-seminario-sobre-internacionalizacao-da-educacao-superior-entre-brasil-e-china-acontece-em-pequim>. Acesso em 28 de Fevereiro de 2013.

CAPES. *Institucional: Missão e Objetivos*. Portal de Periódicos da CAPES. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br.ez27.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pi_nstitucional&mn=69>. Acesso em 28 de Fevereiro de 2013.

CARLETON. *Ontario Student Assistance Program (OSAP)*. Carleton University. Ottawa, Canada. Disponível em: <<http://carleton.ca/awards/osap/>>. Acesso em 29 de Outubro de 2014.

CARMO, H. A Institucionalização da UAB de Portugal e as suas Metamorfoses. In: KZAM, F.; SABA, C. (Orgs.). 1º ENCONTRO INTERNACIONAL DO SISTEMA, 23 a 25 de novembro de 2009, Brasília. *Os desafios para a formação de professores em EAD: ecos do I Encontro Internacional da UAB*. Brasília: [s.n.], 2009, p. 1-13.

CARNOY, M.; RHOTEN, D. What Does Globalization Mean for Educational Change. *Comparative Education Review*, 46 (1), p. 1-9, 2002.

CARVALHO, C.H.A.; LOPREATO, F.L.C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no governo Lula. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CARVALHO, C.H.A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, Oct. 2006.

CATANI, A. M.; HEY, A.P.; GILIOLI, R. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar em Revista*. Curitiba, UFPR, n. 28, p.125 - 140, jul.-dez. 2006.

CATTANI, D. A. Desigualdades socioeconômicas Brasil/Canadá: um estudo a partir dos extremos. *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre, n.6, 2006.

CCCCP. *Decision of the CCP central committee on the reform of the educational structure*. Central Committee of the Chinese Communist Party. Pequim, 1985.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 106, Jun. 2011.

CERNET. *MOE: Survey of the Educational Reform and Development in China*. China Education and Research Network. Disponível em: <http://www.edu.cn/Researchedu_1498/20060323/t20060323_113688.shtml>. Acesso em 2 de Abril de 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. 5th. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CFS. *Canadian Federation of Students - Millennium Scholarship Foundation Background*. Disponível em: <<http://www.cfs-fcee.ca/html/english/campaigns/millennium.php>>. Acesso em 29 de Março de 2013.

CGU. *Transferência de Recursos por Estado/Município - ano 2012*. Controladoria Geral da União (CGU), Portal da Transparência. Governo Federal, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalTransparenciaListaUFs.asp?Exercicio=2012&Pagina=1>>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2015.

CHAPMAN, B. *Income contingent loans for higher education: International reforms*. Australian National University Centre for Economic Policy Research, Canberra. 2005.

CHEN, Min. *Asian Management Systems*. 2nd. ed. London: Routledge. 2004.

CHENG, K. Expansion of higher education in China: then what? *Harvard China Review*, v.5, n.1, p. 82-86, 2004.

CHINA DAILY. *Govt spends chunk of GDP on education*. Portal China Daily. Pequim, China. Disponível em: <http://www.chinadaily.com.cn/bizchina/2011-07/16/content_12916109.htm>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

CHINA.ORG. *China Spends 2.82% of GDP in Education*. Portal China.org.cn. Pequim, China. Disponível em: <<http://www.china.org.cn/english/MATERIAL/194843.htm>>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5th. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. *Academic transformation: the forces reshaping higher education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press. Kingston. 2009.

CLARK, D. Ian; NORRIE, Ken. Research and Reluctance in Improving Canadian Higher Education. In: AXELROD, P.; TRILOKEKAR, R.D.; SHANAHAN, T.; WELLEN, R. (Orgs). *Making Policy in Turbulent Times: Challenges and Prospects for Higher Education*, Ed., McGill-Queen's University Press, Montreal, 2013. cap. 9, p. 189-217.

CLARYSSE, B.; WRIGHTB, M.; LOCKETT, A.; VAN de VELDEA, E.; VOHORAB, A. Spinning out new ventures: a typology of incubation strategies from European research institutions, *Journal of Business Venturing*, v. 20, p.183-216, 2005.

CMEC. *Learn Canada 2020: Joint declaration provincial and territorial ministers of education*. Council of Ministers of Education, Canada. Ottawa, 2008.

COELHO, Maria de Lourdes. Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas UAB e REUNI, no uso da modalidade educacional à distância. XV CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2009, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, de 27 a 30 de Set, 2009.

COELHO, José; ROCIO, Vitor. Implementação de ferramentas específicas ao modelo pedagógico da UAb na plataforma Moodle. In: XIII ENCONTRO IBEROAMERICANO DA

EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2009, Lisboa. *Anais...Lisboa*, de 16 a 18 de Set, 2009.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração*. 2nd. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto da reforma. *Educação & Sociedade*, n. 88. vol. 25. Campinas, SP: CEDES, 2004.

CORREIA, Wilson. REUNI: vamos continuar calados? *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá. n° 82, Mar. 2008.

CORTINA, Rafaela. Formam-se empreendedores. *@prender Virtual*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 36, mar./abr. 2004.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 15, p. 09-16, 2007.

COSTA, D. M. *Financiamento Público e Expansão da Educação Superior no Brasil*. 2010. 246 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Curso de Pós-Graduação em Administração CPGA/CSE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COSTA, D. M. ; COSTA, A. M. ; MELO, P. A. . A Retroalimentação da Educação Superior no Brasil. *Pretexto*, Belo Horizonte, v. 12, p. 61-84, 2011.

COSTA, D. M. ; PAIVA, R. V. C. ; FERREIRA, J. C. P. ; BARBOSA, F. V. Educação Superior Tecnológica: Benefícios e Perspectivas. *Pretexto*, Belo Horizonte, v. 13, p. 66-83, 2012.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; BARBOSA, F. V. Financiamento Público e Expansão da Educação Superior Federal no Brasil: o Reuni e as Perspectivas para o Reuni 2. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, v. 6, p. 106-127, 2013.

COSTA, D. M. Public Funding and the Beginning of a New Era in Higher Education in Brazil. *Comparative & International Higher Education*, Pittsburg, v. 5, p. 80-85, 2013.

COSTA, D. M. *Questionário especialistas em educação superior: Brasil*. Formsite. Washington, Estados Unidos. 2015a. Disponível em: <https://fs19.formsite.com/danilo_mcosta/form6/index.html>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2015a.

COSTA, D. M. *Questionário lideranças estudantis: Brasil*. Formsite. Washington, Estados Unidos. 2015b. Disponível em: <https://fs19.formsite.com/danilo_mcosta/form7/index.html>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2015b.

COSTA, D. M. *Questionnaire specialists in higher education: Canada*. Formsite. Washington, Estados Unidos. 2015c. Disponível em: <

https://fs19.formsite.com/danilo_mcosta/form1/index.html>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2015c.

COSTA, D. M. *Questionnaire student leadership: Canada*. Formsite. Washington, Estados Unidos. 2015d. Disponível em: <https://fs19.formsite.com/danilo_mcosta/form3/index.html>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2015d.

COSTA, D. M. *Questionnaire specialists in higher education: China*. Formsite. Washington, Estados Unidos. 2015e. Disponível em: <https://fs19.formsite.com/danilo_mcosta/form4/index.html>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2015e.

COSTA, D. M. *Questionnaire student leadership: China*. Formsite. Washington, Estados Unidos. 2015f. Disponível em: <<https://fs30.formsite.com/danilomcosta/form1/index.html>>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2015f.

COSTA, F. L. M. História e Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância no Brasil: O Programa Universidade Aberta do Brasil em Questão. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.45, p. 281-295, mar. 2012.

CROZIER, Michael. La transición del paradigma burocrático e una cultura de gestión pública. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DEL CLAD SOBRE A REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 1996.

D'ÁURIA, F. *Ciência das finanças: teoria e prática*. 2nd. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1962.

DAVIES, N. O Financiamento da Educação e seus desafios. *EccoS Revista Científica*. São Paulo. v. 6, n. 1, jun. 2004.

DEODATO, Alberto. *Manual de ciência das finanças*. 9th ed. São Paulo: Saraiva, 1965.

DIDRIKSSON, Axel. *La Universidad del Futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, 2nd. ed. México: CESU-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés. 2000.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, p. 891-917, 2008.

DUARTE, D. Crédito Educativo. *Revista do Centro de Estudos Judiciários (CEJ)*, Brasília, nº 26, p. 5-9. Jul./Set. 2004.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ERNST, D. Pathways to innovation in Asia's leading electronics-exporting countries: a framework for exploring drivers and policy implications. *Int. J. Technology Management*, Olney, v. 29, n. 1/2, p. 6–20. 2005.

ESDC. *Canada Education Savings Program: Annual Statistical Review 2013*. Employment and Social Development Canada (ESDC). Ottawa, Canadá, 2014a.

ESDC. *Canada Student Loans Program: Statistical Review 2012-2013*. Employment and Social Development Canada (ESDC). Ottawa, Canadá, 2014b.

ESDC. *Canada Student Loans Program: Annual Report 2012-2013*. Employment and Social Development Canada (ESDC). Ottawa, Canadá, 2014c.

ETZKOWITZ, Henry ; MELLO, J. M. C. ; ALMEIDA, Mariza Costa . Towards meta innovation in Brazil: The evolution of the incubator and the emergence of a triple helix. *Research Policy*, Amsterdam, v. 34, n. 4, p. 411-424, 2005.

EUROPEAN COMMISSION. *Annual Growth Survey: Progress report on Europe 2020*. Brussels, COM (2011) 11 - a/2. 2011.

FAPESP, Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo. Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo 2010. *Publicações da Fapesp*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2011.

FARIA, Ana Cristina de; CUNHA, Ivan da; FELIPE, Yone Xavier. *Manual prático para elaboração de monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. São Paulo: Editora Universidade São Judas Tadeu, 2007.

FARRELL JR., James L. *Portfolio management*. 2nd. ed. New York: McGraw-Hill, 1997.

FEDALTO, J. A. Financiamento do sistema educacional canadense: os desafios de uma difícil conciliação econômica. *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre, v.1, n.1, 2001.

FEDERAL REGISTER. *Iron Construction Castings From Brazil, Canada, and China*. *Academic OneFile*. Toronto. 2010.

FISHER, D.; RUBENSON, K.; BERNATCHEZ, J.; CLIFT, R.; JONES, G.; LEE, J.; e TROTTIER, C. *Federal policy and postsecondary education in Canada*. BC: Centre for Policy Studies in Higher Education and Training. Vancouver, 2006.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores em CEFETs: analisando a Licenciatura em Física. XVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 2009, Espírito Santo. *Anais...* SBF: Espírito Santo, 26 a 30 jan. 2009.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação & Sociedade*. CEDES, v.28, n. 100 – especial, p. 1203-1230, out de 2007.

FREY, Klaus. A dimensão político-democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para a gestão local. *Ambient. soc.*, Campinas, n. 9, Dec.2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007.

FUNG, A. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas conseqüências; In: COELHO, V. S. P; NOBRE, M. (Orgs). *Participação e Deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*, São Paulo: Editora 34, 2004. cap. 8, p. 173-209.

GARCIA, Paulo Sérgio; FAZIO, Xavier; PANIZZON, Debra. Formação inicial de professores de ciências na Austrália, Brasil e Canadá: uma análise exploratória. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 17, n. 1, 2011.

GERMANO, J. W, *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez Ed. Unicamp, 1993.

GIACOMONI, J. *Orçamento público*. 16th. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIAMBIAGI, F.; ALÉM, A. C. *Finanças públicas: teoria e prática no Brasil*. 2nd. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

GIL. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, F. A. O uso das tecnologias para a formação continuada de professores a distância: O parfor no distrito federal. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO MIELT, 2012, Anápolis. *Anais do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT)*, Anápolis, 4 a 6 de set. 2012.

GU, S. *Education systems in Chinese dynasties*. Nanjing: Jiangsu People's Publishing House, 1964.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - FGV, 1981.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, vol.18, n.3, pp. 67-77, 2004

HAYES, Dennis. *Behind the silicon curtain: the seductions of work in a lonely era*. London: Free Association Books. 1989.

HAYHOE, Ruth. *China's universities and the open door*. Nova York: M.E.Sharpe, 1989.

HAYHOE, Ruth; e ZHA, Qiang. Becoming World Class: Chinese Universities Facing Globalization and Internationalization. *Harvard China Review*, Cambridge, v.5, n.1, p. 87-92. 2004.

HAYHOE, Ruth; e ZHA, Qiang. The Polytechnic Universities in China's Transformation. *International Higher Education*, Boston, n. 60, p. 11-13. 2010.

HEALTH & MEDICINE WEEK. Research from the People's Republic of China, Brazil and Canada in cardiology provides new insights. *Academic OneFile*, Toronto. p. 1542, 2006.

HEALTH & MEDICINE WEEK. Study findings from China, Canada and Brazil provide new insights into thrombosis, *Academic OneFile*, Toronto. p. 3834, 2007.

HEEACT. *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities Project in 2011*. Taipé, Taiwan. Disponível em: <<http://ranking.heeact.edu.tw/>>. Acesso em 21 de Fevereiro de 2015.

HEQCO. *Research Plan 2013-2014*. Higher Education Quality Council of Ontario. Toronto. 2003.

HOLLANDER, Myler; e WOLFE, Douglas A. *Nonparametric Statistical Methods*. New York: John Wiley & Sons, 1999.

HRSDC. *Human Resources and Skills Development Canada - Canada Student Grants Program*. Disponível em <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/learning/canada_student_loan/cgsp.shtml>. Acesso em 29 de Março de 2013.

HU, S. M.; SEIFMAN, E. *Toward a new world outlook: A documentary history of education in the People's Republic of China, 1949-1976*. Nova York: AMS Press. Inc., 1976.

IEDI. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. *A Transformação da China em Economia Orientada à Inovação*. São Paulo: n. 482, 2011.

IGLESIAS, Enrique V. El papel del Estado y los Paradigmas Económicos en América Latina. *Revista de La CEPAL*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/ ONU, n. 90, 2006.

ILON, L. Higher Education Responds to Global Economic Dynamics. In: RUST, V.; PORTNOI, L.; BAGLEY, S. (Orgs.). *Higher Education, Policy and the Global Competition Phenomenon*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

INEP. *Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

ISTPCanada. *Brazil Program Overview*. Disponível em <http://www.istpcanada.ca/international_programs/Brazil/>. Acesso em 30 de Março de 2013.

JACEK, H. *The universities are not ready*. Ontario Confederation of University Faculty Associations Forum, Toronto, p. 4-6, 2003.

JOHNSTON, David. Blueprint for a Smart Nation. In: KISBER; Lynn Butler. *Perspectives on Education: Voices of Eminent Canadians*. Quebec: LEARNing Landscapes, 2010.

JOHNSTONE, Bruce, D. *Sharing the Costs of Higher Education: Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden and the United States*. Nova York: The College Board, 1986.

JONES, G.; SHANAHAN, T.; PADURE, L.; LAMOUREUX, S.; e GREGOR, E. *Marshalling resources for change: system level initiatives to increase accessibility to postsecondary education*. Canadian Millenium Scholarship Foundation, Ottawa. 2007.

KING, R.; MARGINSON, S.; e NAIDOO, R. *A Handbook of Globalization and Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar, 2011.

KOIFMAN, Lilian. O processo de reformulação curricular de duas faculdades de Medicina no Brasil e na Argentina: uma abordagem comparativa. *Interface*, Botucatu, v. 8, n. 14, p.113-33, 2004.

KRIMSKY, S.; ENNIS, J. G.; WEISSMAN, R. Academic-corporate ties in biotechnology: a quantitative study. *Sci Technol Human Values*, Cambridge, v. 16, n.3, p.275-87, 1991.

LANG, Daniel; ZHA, Qiang. Comparing University: A Case Study between Canada and China. *Higher Education Policy*, Paris, v.17, n.4, p.339-381, 2004.

LAZERSON, M. *Higher Education and the American Dream: Success and its Discontents*. Budapest: Central European University Press, 2010.

LEE, Robert D.; JOHNSON, Ronald W. *Public budgeting systems*. 2nd. ed. Baltimore: University Park Press, 1977.

LÉDA, Denise Bessa e MANCEBO, Deise: REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 34, p. 49-64, jan/abr 2009.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. *et al.* (Org.). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LEMGRUBER, M. S. Educação à distância: para além dos caixas eletrônicos. *Revista Sinpro-Rio*, Rio de Janeiro, v. 02, p. 42-49, 2008.

LERDA, Juan Carlos; ACQUATELLA, Jean; GÓMEZ, José Javier. Coordinación de políticas públicas: desafíos y oportunidades para una agenda fiscal-ambiental. In: ACQUATELLA, Jean; BÁRCENA, Alicia (Orgs.). *Política fiscal y medio ambiente: bases para una agenda común. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/ONU*, p. 65-88. 2005.

LEVIN, Richard C. A Ascensão das Universidades Asiáticas. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 2, p. 26-36. 2010.

LEVY, Daniel, C. Intersectoral Interfaces in Higher Education Development: Private and Public in Sync? In: LIN, Justin Yifu; e PLESKOVIC, Boris (Orgs). *Annual World Bank Conference on Development Economics - Regional 2008: Higher Education and Development*. Washington: World Bank Publications. 2008. p. 101-123.

LIMA, D. V.; CASTRO, R. G. *Contabilidade Pública: Integrando União, Estados e Municípios (Siafi e Siafem)*. 2nd. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Licínio, AZEVEDO, Mário L., e CATANI, Afrânio, M. O Processo de Bolonha, avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LONGO, Carlos Alberto. *Finanças Públicas: Uma Introdução*. São Paulo: FIPE/USP, 1984.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *História das universidades*. São Paulo: Estrela Alfa Editora, 1986.

MAHMOOD, P. I.; SINGH J. Technological Dynamism in Asia. *Research Policy*, Vol. 32, N. 6, p. 1031-1054. 2003.

MAIA, Fabiana B; DANTAS, Lucivalda S. Teixeira; SCHNEIDER, H.N. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação superior a distância: potencialidades e ameaças no cenário do Estado de Sergipe. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (ESUD), 2009, São Luiz. *Anais...São Luiz*, 2 a 4 de nov. 2009.

MARCHI, R. J. T. ; OLIVEIRA, M. C. V. P. ; MARCHI, C. M. D. F. Relação entre Educação Profissional e Tecnológica e População de baixa renda: Estudo de caso em dez municípios baianos. *Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura*, Salvador, n.6, p. 13-20, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de Pesquisa*. 2nd. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

MARCOVITCH, J. A Revolução Acadêmica. *Revista USP*, São Paulo, v. 78, p. 6-13, 2008.

MARTIN, C. *Ontario's Next Tuition Framework: reclaiming cost sustainability for students, families & government*. Ontario Undergraduate Student Alliance (OUSA). Toronto, Canadá. 2012.

MARTNER, Gonzalo. *Planificación y presupuesto por programas*. 4th. ed. México: Siglo Veintiuno, 1972.

MATIAS-PEREIRA, J. *Finanças públicas: a política orçamentária no Brasil*. 3rd. ed. São Paulo: Atlas. 2006.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento*. 5th. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

McCULLAGH, P.; e NELDER, J. A. *Generalized Linear Models*. London: Chapman and Hall, 1989.

MCYS. *Breaking the cycle the fourth progress report: Ontario's poverty reduction strategy 2012 annual report*. Minister of Children and Youth Services (MCYS). Toronto, Canada. 2012.

MEC. *FIES: Relatório de Gestão, Exercício 2007*, Caixa Econômica Federal. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

MEC. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. Ministério da Educação, Brasília. 2009.

MEC. *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Ministério da Educação. Brasília, Brasil, 2011.

MEC. *Censo da Educação Superior 2011 (Apresentação)*. Brasília 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11799&Itemid=>. Acesso em 18 de Fevereiro de 2013.

MEC. *REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília. 2013a. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2013.

MEC. *PROUNI: Programa Universidade para Todos*. Brasília. 2013b. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2013.

MEC. *Universidade Aberta do Brasil*. Brasília. 2013c. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2013.

MEC. *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília. 2013d. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2013.

MEC. *Primeiros Resultados: Censo da Educação Superior 2012*. Ministério da Educação. Brasília, Brasil. 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/tabelas_divulgacao_censo_2012.xls>. Acesso em 21 de Abril de 2014.

MEC. *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015*. Ministério da Educação. Brasília, Brasil. 2014b.

MEC. *Censo da Educação Superior 2013*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília. 2014c.

MEDEIROS, L. Reuni: Passaporte para intensificação do trabalho docente? In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO e II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA, 2010, Lima. *Anais...*Lima, ago. 2010.

MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. 38th. ed. São Paulo: Malheiros Editores. 2012.

MELO, P. A. *A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MENCKUI, Wang. *Good Governance in China - A Way Towards Social Harmony: Case Studies by China's Rising Leaders*. Nova York: China Development Research Foundation (CDRF), 2009.

MEYER JR, V. Planejamento Estratégico: Ato Racional, Político ou Simbólico – Um Estudo das Universidades Brasileira. In: XXVIII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 2004, Curitiba. *Anais...*Curitiba: ANPAD, 2004.

MIN, Weifang. The Legacy of the Past and the Context of the Future. In: ALTBACH, P.; UMAKOSHI, T. *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

MIN, Weifang. Higher education financing in east Asia: policy implications for China. In LIN, Justin Yifu; e PLESKOVIC, Boris (Orgs). *Annual World Bank Conference on Development Economics - Regional 2008: Higher Education and Development*. Washington: World Bank Publications. p. 41-46. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5th. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINGOTI, S. A. *Análise de Dados Através de Métodos de Estatística Multivariada: uma Abordagem Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Algumas Considerações Críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: IMPASSES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 2005, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 15 a 19 nov. 2005.

MTCU. *Published Result-based Plan Briefing Book 2009-10*. Ministry of Training, Colleges and Universities (MTCU). Toronto, Canadá. 2010.

MTCU. *OSAP: Ontario Student Assistance Program*. Minister of Training, Colleges and Universities. Toronto, Canadá, 2014a. Disponível em: <<http://www.ontario.ca/education-and-training/osap-ontario-student-assistance-program>>. Acesso em 29 de Outubro de 2014.

MTCU. *30% Off Ontario Tuition*. Minister of Training, Colleges and Universities. Toronto, Canadá, 2014b. Disponível em: <<http://www.ontario.ca/education-and-training/30-off-ontario-tuition>>. Acesso em 30 de Outubro de 2014.

MUSGRAVE, R. A.; MUSGRAVE, P. B. *Finanças públicas: teoria e prática*. São Paulo: Campus/EDUSP, 1980.

NAOE, Aline. O desenho educacional que move a inovação na China. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, Unicamp, Campinas. 2012.

NATIONAL BUREAU OF STATISTICS OF CHINA. *China Statistical Yearbooks (2003-2012)*. Beijing: China Statistics Press, 2003-2012.

NOGUEIRA, O. *Pesquisa Social: Introdução as suas técnicas*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1975.

OECD. *PISA 2009 results: What Students Know and Can Do*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris. 2010.

OECD. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2013.

ONTARIO MINISTRY OF FINANCE. *Reaching Higher: the McGuinty government plan for postsecondary education*. Toronto: Ministry of Finance, 2005.

ONTARIO MINISTRY OF FINANCE. *Public Accounts of Ontario 2002/2003...2012/2014*. Toronto: Ministry of Finance, 2014.

ONU. *Os Países-Membros da ONU*. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/paises-membros/>>. Acesso em 18 de Abril de 2013.

OUC. *Statistical Bulletin on the Status of the CRTVUs*. The Open University of China. Pequim, China. Disponível em: <<http://en.ouchn.edu.cn/index.php/about/annual-report>>. Acesso em 6 de Outubro de 2014.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. *Revista Linhas Críticas*. Brasília. v. 16, n. 30, p. 71-88. 2010.

PAIM, Henrique. *Ensino Superior e novas tecnologias: caminhos e desafios*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

PAIVA, Ricardo V. C. *Competitividade, estratégia e desempenho financeiro: um estudo das instituições privadas de educação superior brasileiras*. 2012. 303 f. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de Pós-Graduação em Administração CEPEAD/FACE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PAULA, C. M. *Neoliberalismo e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital*. 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PAYSANT, André. *Finances publiques*. 5th. ed. Paris: Armand Colin, 1999.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, jul-dez 2010.

PIGATTO, José Alexandre M; HOLANDA, Victor Branco de; MOREIRA, Cristiane R.; CARVALHO, Frederico A. A importância da contabilidade de competência para a informação de custos governamental. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. 821-37, 2010.

PINTO, A. C. O REUNI e a expansão dos Cursos de Licenciatura de Química, Física, Matemática e Biologia. *Revista Virtual de Química*. Rio de Janeiro. v. 4, n. 2, 2012.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002.

PIRES, José Santo Dal Bem. *Proposta de Modelo de Orçamento Baseado em Desempenho Acadêmico para as Universidades Públicas do Estado do Paraná*. 2005. 259 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PISCITELLI, R. B; TIMBÓ, M. Z. F. *Contabilidade Pública: uma abordagem da administração financeira pública*. 12th. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

PNUD. *O que é o IDH?*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: < http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em 2 de Maio de 2013.

PNUD. *Desenvolvimento Humano e IDH*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2015.

POLO, José Carlos. *Planejamento e Orçamento no Município*. São Paulo: Programa de Gestão Governamental, 2009.

QS. *QS World University Rankings® 2014/15*. Londres, Reino Unido. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/>>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2015.

RECEITA FEDERAL. *Previsões PLOA - Relatórios de renúncia que acompanharam os Projetos de Lei Orçamentária Anual (2006 a 2012)*. Brasília: Ministério da Fazenda. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Arrecadacao/RenunciaFiscal/DemonsRenunciaFiscal.htm>>. Acesso em 25 de Setembro de 2014.

RECEITA FEDERAL. *Contas Públicas / Arrecadação por Estado - 2012*. Brasília: Ministério da Fazenda. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/PorEstado/2012/default.htm>>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2015.

REINERT, J. N. A Influência da Universidade Européia no Modelo Universitário Brasileiro. In LANER, Aline e CRUZ JÚNIOR, João Benjamim. (Org.). *Repensando as organizações: da formação à participação*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, cap. 7, p. 171-187.

REZENDE, F. *Finanças públicas*. 2nd. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RIBEIRO, C. A. C.; SIMON, W. Práticas orçamentárias participativas: um estudo de caso de prefeituras paulistas. *RAP - Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 28-46, jan/mar, 1993.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBERTSON, T. Changing patterns of university finance. *Education Quarterly Review*, Ottawa. v.9, n.2, p. 9-18, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; TAGA, Vitor; VIEIRA, Eleonora Milano Falcão. Repositórios Educacionais: estudos preliminares para a Universidade Aberta do Brasil. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v.16, n.3, p. 181-207, jul./set. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 14th. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

ROS, M.; GOUVEIA, V. V. Validade dos modelos transculturais sobre os valores. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Org.). *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. São Paulo: Senac, 2006. p. 207-235.

SANCHES, Osvaldo Maldonado. *Dicionário de orçamento, planejamento e áreas afins*. Brasília: OMS, 2004.

SANTOS, A. P. Institutos federais de educação: fontes de informação e gestão do conhecimento. *Revista ACB*. São José. v. 15, n. 1, 2010.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, Ago. 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 (esp.), p.1.231-1.255, 2007.

SAVIANI, D. “Plano Nacional da Educação foi solenemente ignorado”, diz especialista. Portal R7, São Paulo. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/-plano-nacional-de-educacao-foi-solenemente-ignorado-diz-especialista-20100306.html>> Entrevista concedida a Amanda Polato e publicada em 08 de Março de 2010. Acesso em: 07 de Maio de 2010.

SAWAYA, Rubens R. Crise: um problema conjuntural ou da lógica da acumulação mundial?. *Estud. av.*, São Paulo, v. 23, n. 66, 2009.

SCHAFFER, B. S.; RIORDAN, C. M. A review of cross-cultural methodologies for organizational research: a best-practices approach. *Organizational Research Methods*, v. 6, n. 2, p. 169-215, 2003.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. *A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica*. São Paulo: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Jan 2005.

SCIELO. *Scientific Electronic Library Online*. São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>>. Acesso em 28 de Fevereiro de 2013.

SEBRAE. *Sobrevivência das Empresas no Brasil: Coleção estudos e pesquisas*. Brasília: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. 2013.

SEC. *Annual Report on Educational Expenditure in China*. State Education Commission's Accounting Office. Beijing: Higher Education Press, 1992.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2, Ago. 2009.

SERASA EXPERIAN. *Dois em cada três brasileiros não guardam dinheiro e metade desconhece vantagem de poupar*. São Paulo: Centralização de Serviços dos Bancos, Brasil. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?. *Avaliação*, Campinas, v. 05, n.02, p. 07-24. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Limiar do Novo Século Traços internacionais e marcas domésticas. In: ZAINKO, Maria ^a S. e GISI, Maria de Lourdes. (Org.). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, p. 195-222, 2003.

SELLTIZ; JAHODA; DEUTSCH; e COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U. / Edusp, 1975.

SETEC. *Educação Profissional e Tecnológica: projetos e ações 2010*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SETEC. *Prestação de Contas Ordinária Anual: Relatório de Gestão do Exercício 2011*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação. 2012.

SETEC. *Pronatec: Novas oportunidades de acesso ao ensino técnico e profissional (Apresentação)*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação. 2013

SILVA, C .L. Desenvolvimento sustentável: um conceito multidisciplinar. In: SILVA, C.L.; MENDES, J.T.G. (Org.). *Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar*. 1st. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 11-40. 2005.

SILVA, D. A.; GURGEL, M. R. F.; COSTA, C. J.; DURAN, M. R. C.; MASSARO, T. L. Um olhar da região nordeste na avaliação dos pólos do sistema da Universidade Aberta do Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA: ENCONTRO DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTANCIA, 2012, São Carlos. *Anais....* São Carlos, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. F. A formação de professores na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica: o caso da Licenciatura em Espanhol. In: I SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS - 250 ANOS DE PROFISSÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL, 2009, São Cristóvão. *Anais...São Cristóvão*, 3 à 6 nov. 2009.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2nd. Ed. Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Lino Martins da. *Contabilidade governamental: um enfoque administrativo*.

7th. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVA, Rosimeri Carvalho. *A Prática da Extensão Universitária: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina*. 1991. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração CPGA/CSE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

SHEN, Hong; LI, Wenli. *A Review of the Student Loans Scheme in China*. UNESCO Bangkok: International Institute for Educational Planning. 2003.

SHEN, Hua; SHEN, Hong; e ZIDERMAN, Adrian. Student Loans Repayment in China: Designing a New Model to Ease the Repayment Burden. *Higher Education in Europe*, v. 34, n. 2, p. 281-290, Reino Unido, 2009.

SOBRINHO, Moisés D. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* S.D., p. 1-9 In: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Artigos. S.D. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em 26 de fevereiro de 2013.

SOUZA, S. C. L. *A Contribuição da Educação Profissional para a inserção dos alunos no mercado de trabalho da microrregião do extremo sul catarinense: o caso de Ifet campus sombrio*. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

STATE COUNCIL. Action plan for vitalizing education for the twenty-first century. In: *China Education Yearbook*. Pequim: Ministry of Education of China, People's education press. p. 107–16. 1999.

STATISTICS CANADA. *How Students Fund Their Postsecondary Education: Findings from the Postsecondary Education Participation Survey*. Ottawa: Tourism and the Centre for Education Statistics Division. 2006.

STATISTICS CANADA. *Education Indicators in Canada: Spending on Postsecondary Education*. Ottawa: Tourism and the Centre for Education Statistics Division. 2011.

STATISTICS CANADA. *Education, training and learning*. Ottawa. Disponível em: <<http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/theme-theme.action?pid=1821&lang=eng&more=0&HPA>>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TERRIBILI FILHO, A.; MACHADO, L. M. Educação superior: o setor público e o privado no Brasil e Argentina; *RECE. Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 1, n. 1, p. 1-20, Campo Largo, 2006.

THE. *Times Higher Education World University Rankings 2014-2015*. Londres, Reino Unido. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/>>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2015.

TONEGUTTI, C.A.; MARTINEZ, M. *A Universidade Nova, o REUNI e a queda da Universidade Pública*. Curitiba: UFPR, 2007.

TONEGUTTI, Claudio Antonio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização nas IFES. *Universidade e Sociedade*. Brasília, Ano XVII, n. 41, p. 51-67, jan. 2008.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. *Estado, democracia e administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

TRILOKEKAR, Roopa Desai; e GLEN, A. Jones. Internationalizing Canada's Universities: A Matter of Policy Coordination? *International Higher Education*, Toronto, 46, p. 12-14. 2007.

TRILOKEKAR, Roopa Desai; GLEN A. Jones; e SHUBERT, Adrian. (Orgs.) *Canada's Universities Go Global*. Toronto: James Lorimer and Company (CAUT Series), 2009.

TRINDADE, Helgio. Para onde vai à China? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 5, n.02, p.131-147, 1987.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TROW, M. Reflection on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J. FOREST and P. ALTBACH (orgs.), *International Handbook of Higher Education*. Netherlands: Springer, 2006.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. La educación superior necesaria para el siglo XXI. In: LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D.M. (Orgs.). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción: Ediciones y Arte, p. 25-69. 2010.

UFMG. *Plano de Expansão Institucional: Planexp*. Campina Grande. 2010. Disponível em <<http://www.ufcg.edu.br/~spe/pjustificativa.htm>>. Acesso em: 19 de Fevereiro de 2013.

UFSC. *Projeto Reuni UFSC – Encaminhado ao MEC*. Florianópolis. 2010. Disponível em <http://www.reuni.ufsc.br/site/arquivos/3842_projeto%20reuni.pdf>. Acesso em: 15 de Outubro de 2014.

UNDP. *Human Development Index trends, 1980-2013*. Nova York: United Nations Development Programme. Disponível em: <<https://data.undp.org/dataset/Table-2-Human-Development-Index-trends-1980-2013/y8j2-3vi9?>>. Acesso em 11 de Outubro de 2014.

UNE. *Em defesa da expansão e da valorização da universidade pública!* Junho de 2008. São Paulo: União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <http://www.une.org.br/home3/movimento_estudantil/movimento_estudantil_2007/imgs/reuni_final_doc.doc>. Acesso em: 25 de Março de 2013

UNESCO. *Education for All: Overcoming inequality: why governance matters*. Global Monitoring Report 2009. Reino Unido: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008.

UNESCO. *Data Centre: UNESCO Institute for Statistics*. Montreal: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org/>>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

UNSD. *Per capita GDP at current prices - US dollars*. Nova York: United Nations Statistics Division of the Department of Economic and Social Affairs (DESA). Disponível em: <<http://data.un.org/>>. Acesso em 07 de Novembro de 2014.

UOL. *Obama pede inovação frente às potências emergentes*. UOL Notícias. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/65k9fo807g7i/obama-pede-inovacao-frente-as-potencias-emergentes-04021C3460DCA10327?types=A>>. Acesso em 15 de Maio de 2012.

USCI. *Education and Government Efforts*. Los Angeles: University of Southern California U.S.-China Institute. 2014. Disponível em: <<http://china.usc.edu/%28S%28qgpbj1yqm4431a315gsx5m55%29X%281%29A%28KC50L0V20AEkAAAAM2NiOTRhMTQtOWNhZi00YWFjLTk4YzUtMmVjYzg1YTg4OTFjcGO62MXcRjByew2Edf8IOjdExCc1%29%29/ShowAverageDay.aspx?articleID=615&AspxAutoDetectCookieSupport=1>>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

VARGAS, Neide César. Finanças públicas e evolução recente da noção de disciplina fiscal. *Econ. soc.*, Campinas, v. 21, n. 3, Dec. 2012.

VENTURA, G. C. Educação à distância no Brasil e no Canadá: visões, paisagens e perspectivas. *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre, v.6, n.6, p. 165-174. 2006.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

WEBOMETRICS. *Ranking Web of Universities: January 2015 edition*. Madrid, Espanha. Disponível em: <<http://www.webometrics.info/en/world>>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2015.

WEDDERBURN, R. W. M. Quasilikelihood functions, generalized linear models and the Gauss-Newton method. *Biometrika*, Oxford, p. 439-47, 1974.

WEI, Houkai. China: Descentralização e Disparidades Regionais na Educação. *Abrindo os Olhos para a China*. Rio de Janeiro, p. 191-232, 2004.

WESSELINK, Wilfried. Variation exists for global pork production: costs of feeding and housing and environmental strain are primarily responsible for differences in the price of pork production around the world. Agricultural Economical Institute LEI and Rabobank compared the international competitive positions of Brazil, Canada, China, Poland, the U.S. and the Netherlands (Special Report: World Pork Expo). *Feedstuffs*. Minnesota. v. 77, n. 23. 2005.

WILGES, Ilmo José. *Noções de Direto Financeiro: O Orçamento Público*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1995.

WILLMANN, Katrin; e SCHUCHER, Günter. Facts about and Development in the Rural Education of the PRC. *China aktuell*, [S.I.] v. 5, p. 10-15. 2005.

WISEMAN, N. Conservative stewardship of postsecondary education. *Ontario Confederation of University Faculty Associations Forum*, Toronto, p. 14-16, 2003.

WORLD BANK. *China: Management and finance of higher education*. A World Bank Country Study. Washington: The World Bank. 1986.

WORLD BANK. *China: higher education reform*. A country study. Washington: The World Bank. 1997.

WORLD BANK. *The World Bank Database: China*. Washington. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/country/china>>. Acesso em 31 de Março de 2013.

WORLD BANK. *World Development Indicators*. Washington. Disponível em: <<http://databank.worldbank.org>>. Acesso em 07 de Novembro de 2014.

WU, Y. *The equality of educacional opportunity in Chinese higher education*. 2006. 55 f. Dissertação (Mestrado Europeu em Ensino Superior) - Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

XAVIER NETO, L. P. O Processo de Ifetização da Rede Federal de Educação Tecnológica: Avanço Neoliberal e Ações de Resistência. In: VI SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO, 2008, Marília. *Anais...*Marília: Ed. Grafica Massoni, 2008.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Beverly Hills: Sage, 1989.

ZHA, Qiang; HAYHOE, Ruth. The Beijing Consensus and Chinese Higher Education: The Successful Stories and Looming Crisis (Apresentação). In: ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO: A EXPERIÊNCIA DOS BRICS (Seminário Internacional). 2008, Campinas. *Anais...*Campinas: Unicamp, 08 de Novembro de 2008.

ZHA, Qiang. Diversification or Homogenization: How Governments and Markets Have Combined to (Re)Shape Chinese Higher Education in Its Recent Massification Process. *Higher Education*, v.58 n.1, p.41-58. Estados Unidos: Jstor, 2009.

ZHA, Qiang. China's move to mass higher education in a comparative perspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v.41, n.6, 751-768. Estados Unidos: Springer, 2011a.

ZHA, Qiang. Chapter One: Understanding China's Move to Mass Higher Education from a Policy Perspective. In: HAYHOE, Ruth; LI, Jun; LIN, Jing; ZHA, Qiang. *Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong & Dordrecht. Hong Kong: Springer. 2011b.

ZHA, Qiang. The Study-Abroad Fever among Chinese Students. *International Higher Education*. Number 69, (Fall 2012), 15-17, Boston, 2012.

ZHANG, Baoqing. Reforming Education in China. *Higher Education Press*. v. 2, p. 158-60, [S.I.]. 1993.

ZHANG, Dexiang. Discussion on equality of educational opportunity. *Social Science Journal*: v.34, n.3, p.37-40, [S.I.]. 2000.

ZHAO, Y. Labor Migration and Earnings Differences: The Case of Rural China. *Economic Development and Cultural Change*, n. 47, p. 767-782. Chicago, 1999.

ZUIN, A. A. S. Educação a Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n° 96, p. 935-954, out./2006.

APÊNDICES

APENDICE A – Roteiro de entrevista dirigentes governamentais: Brasil



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil)
York University (YorkU, Canadá)



Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD)
- Pesquisa de Doutorado -

Este guia de entrevista foi preparado por Danilo de Melo Costa, doutorando em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) e doutorando sanduíche na York University (YorkU, Canadá), trabalhando sob a supervisão dos professores doutores Francisco Vidal Barbosa (UFMG), Qiang Zha e Roopa Desai Trilokekar (YorkU). O objetivo da pesquisa é compreender a estrutura da educação superior no Brasil, Canadá e China, especialmente no contexto da gestão do financiamento público para a educação superior, com o propósito de identificar políticas e ações para o sistema de educação superior brasileiro.

Muito obrigado pela sua participação.

Observação: As entrevistas serão gravadas.

Nome Completo:	Data: ____/____/____
Órgão Governamental:	
Cargo:	
Assinatura:	

1. Nos últimos anos, observou-se uma inversão da fonte de financiamento para expansão da educação superior no Brasil, que era de origem privada (mediante ao nascimento de diversas instituições de ensino superior com fins lucrativos pós LDB-96) e passou a ser de origem pública, com a criação de diversos programas como o Reuni, Prouni (que passou a atuar junto do FIES), Universidade Aberta do Brasil e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (COSTA, 2013). Tendo como base esta premissa, você acredita que o Governo pretende prosseguir com a expansão da educação superior por meio do financiamento público ou que a expansão se dará agora via financiamento privado, devido ao nascimento de grandes grupos educacionais com capital aberto na bolsa de valores?

Propósito da questão: Compreender a perspectiva para o financiamento da educação superior no Brasil, mediante as novas mudanças.

2. As principais políticas públicas para o Financiamento da Educação Superior no Brasil estão bem delimitadas: Reuni (Universidades Federais), Prouni e Fies (Educação Privada), IFETs (Educação Tecnológica) e UaB (Educação à Distância). Dentro deste cenário, qual a frente que mais carece de investimentos e expansão em sua opinião? Por quê?

Propósito da questão: Compreender qual dos segmentos necessita de maiores investimentos para ajudar na expansão.

3. De acordo com os dados do OCDE (2013, p. 185), o Brasil investe em Educação Superior 0,9% do PIB. Observando a meta 20 do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020) que prevê a ampliação do investimento público em educação para 7% do PIB no quinto ano de vigência da Lei e 10% do PIB no final do decênio, qual seria o aumento esperado de investimentos para educação superior nos próximos anos?

Propósito da questão: Compreender qual a previsão de investimento financeiro para educação superior nos próximos anos.

4. No Brasil, a Educação Superior Pública é 100% gratuita. Em outros países, como o Canadá e a China, existe a cobrança de Taxas Acadêmicas (ou Tuition Fees), em que os alunos arcam, em média, com 30% do custo total de sua formação superior. Tais países qualificam esta contrapartida necessária, pois consideram a Educação Superior um bem que oferece também um resultado particular na vida de um indivíduo, por meio de ascensão social, melhor remuneração e maior qualidade de vida. Além disso, tais países informaram que seria impossível prosseguir com a expansão sem a cobrança das respectivas taxas, que são fundamentais para aumentar os recursos das IES.

a) Tendo como base esta premissa, existe alguma perspectiva de cobrança de taxas acadêmicas nas instituições públicas de Ensino Superior no Brasil?

Propósito da questão: Compreender a opinião dos participantes no que se refere à cobrança de "taxas acadêmicas".

b) De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2012, 73% dos alunos estão matriculados na rede privada (MEC, 2014) e destes, a maioria arca com as próprias mensalidades. Você acredita que parte deste universo se disponibilizaria a pagar taxas semelhantes para estudar nas instituições públicas, por serem consideradas de maior qualidade?

Propósito da questão: Perceber, na opinião dos participantes, a possibilidade de trazer parte do alunado da rede privada para rede pública.

5. De acordo com o "Plano de Pesquisa 2013-2014", lançado pelo Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO, 2013), a principal preocupação do governo de Ontário, Canadá, é analisar a Educação Superior baseada nos princípios do Acesso (Accessibility), Qualidade (Quality) e Prestação de Contas (Accountability). Analisando o contexto brasileiro, você acredita que tais princípios norteiam também as necessidades da educação superior no Brasil?

Propósito da questão: Entender a relação da educação superior brasileira com estes indicadores.

6. No que se refere a Educação Superior, as nações freqüentemente tentam deixar de ser um "sistema de elite", caminhando para um "sistema de massa", para finalmente se tornarem um "sistema universal" (CLARK et. al, 2009, p. 23).

a) Você acredita que um sistema de educação superior de massa pode influenciar na qualidade?

Propósito da questão: Entender os pontos positivos e negativos de se investir em um Sistema de Educação Superior de Massa.

b) Tendo como premissa a Meta 12 do novo PNE (2011-2020): "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta", você acredita que o Brasil tem como objetivo atingir o nível de maturidade "sistema universal" nas próximas décadas? Porque?

Propósito da questão: Compreender a visão dos participantes em relação ao futuro da expansão da educação superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press. Kingston. 2009.

COSTA, D. M. Public Funding and the Beginning of a New Era in Higher Education in Brazil. *Comparative & International Higher Education*, v. 5, p. 80-85, 2013.

HEQCO. *Research Plan 2013-2014*. Higher Education Quality Council of Ontario. Toronto. 2013.

MEC. *Primeiros Resultados: Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/tabelas_divulgacao_censo_2012.xls>. Acesso em 21 de Abril de 2014.

OECD. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. 2013.

TROW, M. Reflection on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J. FOREST and P. ALTBACH (eds), *International Handbook of Higher Education*. Springer, Netherlands. 2006.

APENDICE B – Questionário especialistas em educação superior: Brasil

 <p style="text-align: center;">Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) York University (YorkU, Canadá)</p> <p style="text-align: center;">Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD) - Pesquisa de Doutorado -</p>	
---	---



Especialistas em Educação Superior: Brasil

Este questionário foi preparado por Danilo de Melo Costa, doutorando em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) e doutorando sanduiche na York University (YorkU, Canadá), trabalhando sob a supervisão dos professores doutores Francisco Vidal Barbosa (UFMG), Qiang Zha e Roopa Desai Trilokekar (YorkU). O objetivo da pesquisa é compreender a estrutura da educação superior no Brasil, Canadá e China, especialmente no contexto da gestão do financiamento público para a educação superior, com o propósito de identificar políticas e ações para o sistema de educação superior brasileiro.

Muito obrigado pela sua participação.

* Nome Completo:

* Universidade:

* Faculdade:

Nota: Quando finalizar o questionário, lembre-se de clicar no botão "Submit" no final do formulário para submeter suas respostas ao nosso banco de dados.

1. Nos últimos anos, observou-se uma inversão da fonte de financiamento para expansão da educação superior no Brasil, que era de origem privada (mediante ao nascimento de diversas instituições de ensino superior com fins lucrativos pós LDB-96) e passou a ser de origem pública, com a criação de diversos programas como o Reuni, Prouni (que passou a atuar junto do FIES), Universidade Aberta do Brasil e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (COSTA, 2013). Tendo como base esta premissa, você acredita que o Governo pretende prosseguir com a expansão da educação superior por meio do financiamento público ou que a expansão se dará agora via financiamento privado, devido ao nascimento de grandes grupos educacionais com capital aberto na bolsa de valores?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 1:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

2. As principais políticas públicas para o Financiamento da Educação Superior no Brasil estão bem delimitadas: Reuni (Universidades Federais), Prouni e Fies (Educação Privada), IFETs (Educação Tecnológica) e UaB (Educação à Distância). Dentro deste cenário, qual a frente que mais carece de investimentos e expansão em sua opinião? Por quê?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 2:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

3. De acordo com os dados do OCDE (2013, p. 185), o Brasil investe em Educação Superior 0,9% do PIB. Observando a meta 20 do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020) que prevê a ampliação do investimento público em educação para 7% do PIB no quinto ano de vigência da Lei e 10% do PIB no final do decênio, qual seria, na sua opinião, o aumento esperado de investimentos para educação superior nos próximos anos?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 3:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

4. No Brasil, a Educação Superior Pública é 100% gratuita. Em outros países, como o Canadá e a China, existe a cobrança de Taxas Acadêmicas (ou Tuition Fees), em que os alunos arcam, em média, com 30% do custo total de sua formação superior. Tais países qualificam esta contrapartida necessária, pois consideram a Educação Superior um bem que oferece também um resultado particular na vida de um indivíduo, por meio de ascensão social, melhor remuneração e maior qualidade de vida. Além disso, tais países informaram que seria impossível prosseguir com a expansão sem a cobrança das respectivas taxas, que são fundamentais para aumentar os recursos das IES.

a) Tendo como base esta premissa, você acredita ser viável a cobrança de taxas acadêmicas nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil? Ademais, você enxerga alguma perspectiva de cobrança destas taxas acadêmicas nas universidades?

b) De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2012, 73% dos alunos estão matriculados na rede privada (MEC, 2014) e destes, a maioria arca com as próprias mensalidades. Você acredita que parte deste universo se disponibilizaria a pagar taxas semelhantes para estudar nas instituições públicas, por serem consideradas de maior qualidade?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 4:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

5. De acordo com o "Plano de Pesquisa 2013-2014", lançado pelo Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO, 2013), a principal preocupação do governo de Ontário, Canadá, é analisar a Educação Superior baseada nos princípios do Acesso (Accessibility), Qualidade (Quality) e Prestação de Contas (Accountability). Analisando o contexto brasileiro, você percebe que tais princípios norteiam também as necessidades da educação superior no Brasil?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 5:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

6. No que se refere a Educação Superior, as nações frequentemente tentam deixar de ser um "sistema de elite", caminhando para um "sistema de massa", para finalmente se tornarem um "sistema universal" (CLARK et. al, 2009, p. 23).

a) Em sua opinião um sistema de educação superior de massa pode influenciar na qualidade?

b) Tendo como premissa a Meta 12 do novo PNE (2011-2020): "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta", você acredita que o Brasil tem como objetivo atingir o nível de maturidade "sistema universal*" nas próximas décadas? Por quê?

* Um sistema universal inclui mais de 50% da faixa etária pertinente matriculada no ensino superior (TROW, 2006).

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 6:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

Nota: Clique no botão "Submit" no final do formulário para submeter suas respostas ao nosso banco de dados.

REFERÊNCIAS

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press, Kingston, 2009.

COSTA, D. M. Public Funding and the Beginning of a New Era in Higher Education in Brazil. *Comparative & International Higher Education*, v. 5, p. 80-85, 2013.

HEQCO. *Research Plan 2013-2014*. Higher Education Quality Council of Ontario, Toronto, 2013.

MEC. *Primeiros Resultados: Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/tabelas_divulgacao_censo_2012.xls>. Acesso em 21 de Abril de 2014.

OECD. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, 2013.

TROW, M. Reflection on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J. FOREST and P. ALTBACH (eds), *International Handbook of Higher Education*. Springer, Netherlands, 2006.

Para dúvidas ou informações:

Danilo M. Costa, M.Sc

Doutorando em Administração

Universidade Federal de Minas Gerais

Emails: danilomct@gmail.com / daniloadm@ufmg.br / dancosta@edu.yorku.ca

* Indicates Response Required

 formsite

[Report Abuse](#)

Submit

Fonte: COSTA (2015a).

APENDICE C – Questionário lideranças estudantis: Brasil

	<p>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) York University (YorkU, Canadá)</p>	
<p>Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD) - Pesquisa de Doutorado -</p>		



Lideranças Estudantis: Brasil

Este questionário foi preparado por Danilo de Melo Costa, doutorando em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) e doutorando sanduíche na York University (YorkU, Canadá), trabalhando sob a supervisão dos professores doutores Francisco Vidal Barbosa (UFMG), Qiang Zha e Roopa Desai Trilokekar (YorkU). O objetivo da pesquisa é compreender a estrutura da educação superior no Brasil, Canadá e China, especialmente no contexto da gestão do financiamento público para a educação superior, com o propósito de identificar políticas e ações para o sistema de educação superior brasileiro.

Muito obrigado pela sua participação.

* Nome Completo:

* Organização:

* Função:

Nota: Quando finalizar o questionário, lembre-se de clicar no botão "Submit" no final do formulário para submeter suas respostas ao nosso banco de dados.

1. Nos últimos anos, observou-se uma inversão da fonte de financiamento para expansão da educação superior no Brasil, que era de origem privada (mediante ao nascimento de diversas instituições de ensino superior com fins lucrativos pós LDB-96) e passou a ser de origem pública, com a criação de diversos programas como o Reuni, Prouni (que passou a atuar junto do FIES), Universidade Aberta do Brasil e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (COSTA, 2013). Tendo como base esta premissa, você acredita que o Governo pretende prosseguir com a expansão da educação superior por meio do financiamento público ou que a expansão se dará agora via financiamento privado, devido ao nascimento de grandes grupos educacionais com capital aberto na bolsa de valores?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 1:

Nenhum arquivo selecionado.

2. As principais políticas públicas para o Financiamento da Educação Superior no Brasil estão bem delimitadas: Reuni (Universidades Federais), Prouni e Fies (Educação Privada), IFETs (Educação Tecnológica) e UaB (Educação à Distância). Dentro deste cenário, qual a frente que mais carece de investimentos e expansão em sua opinião? Por quê?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 2:

Nenhum arquivo selecionado.

3. De acordo com os dados do OCDE (2013, p. 185), o Brasil investe em Educação Superior 0,9% do PIB. Observando a meta 20 do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020) que prevê a ampliação do investimento público em educação para 7% do PIB no quinto ano de vigência da Lei e 10% do PIB no final do decênio, qual seria, na sua opinião, o aumento esperado de investimentos para educação superior nos próximos anos?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 3:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

4. No Brasil, a Educação Superior Pública é 100% gratuita. Em outros países, como o Canadá e a China, existe a cobrança de Taxas Acadêmicas (ou Tuition Fees), em que os alunos arcam, em média, com 30% do custo total de sua formação superior. Tais países qualificam esta contrapartida necessária, pois consideram a Educação Superior um bem que oferece também um resultado particular na vida de um indivíduo, por meio de ascensão social, melhor remuneração e maior qualidade de vida. Além disso, tais países informaram que seria impossível prosseguir com a expansão sem a cobrança das respectivas taxas, que são fundamentais para aumentar os recursos das IES.

a) Tendo como base esta premissa, você acredita ser viável a cobrança de taxas acadêmicas nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil? Ademais, você enxerga alguma perspectiva de cobrança destas taxas acadêmicas nas universidades?

b) De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2012, 73% dos alunos estão matriculados na rede privada (MEC, 2014) e destes, a maioria arca com as próprias mensalidades. Você acredita que parte deste universo se disponibilizaria a pagar taxas semelhantes para estudar nas instituições públicas, por serem consideradas de maior qualidade?

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 4:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

5. De acordo com o "Plano de Pesquisa 2013-2014", lançado pelo Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO, 2013), a principal preocupação do governo de Ontário, Canadá, é analisar a Educação Superior baseada nos princípios do Acesso (Accessibility), Qualidade (Quality) e Prestação de Contas (Accountability). Analisando o contexto brasileiro, você percebe que tais princípios norteiam também as necessidades da educação superior no Brasil?

6. No que se refere a Educação Superior, as nações frequentemente tentam deixar de ser um "sistema de elite", caminhando para um "sistema de massa", para finalmente se tornarem um "sistema universal" (CLARK et. al, 2009, p. 23).

a) Em sua opinião um sistema de educação superior de massa pode influenciar na qualidade?

b) Tendo como premissa a Meta 12 do novo PNE (2011-2020): "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta", você acredita que o Brasil tem como objetivo atingir o nível de maturidade "sistema universal*" nas próximas décadas? Por quê?

* Um sistema universal inclui mais de 50% da faixa etária pertinente matriculada no ensino superior (TROW, 2006).

Use este espaço se você deseja anexar um arquivo para a Questão 6:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

Nota: Clique no botão "Submit" no final do formulário para submeter suas respostas ao nosso banco de dados.

REFERÊNCIAS

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press. Kingston, 2009.

COSTA, D. M. Public Funding and the Beginning of a New Era in Higher Education in Brazil. *Comparative & International Higher Education*, v. 5, p. 80-85, 2013.

HEQCO. *Research Plan 2013-2014*. Higher Education Quality Council of Ontario. Toronto, 2013.

MEC. *Primeiros Resultados: Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/tabelas_divulgacao_censo_2012.xls>. Acesso em 21 de Abril de 2014.

OECD. *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2013.

TROW, M. Reflection on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J. FOREST and P. ALTBACH (eds), *International Handbook of Higher Education*. Springer, Netherlands, 2006.

Para dúvidas ou informações:

Danilo M. Costa, M.Sc

Doutorando em Administração

Universidade Federal de Minas Gerais

Emails: danilomct@gmail.com / daniloadm@ufmg.br / dancosta@edu.yorku.ca

* Indicates Response Required

[Report Abuse](#)

Fonte: COSTA (2015b).

APENDICE D – Roteiro de entrevista dirigentes governamentais: Canadá



**Federal University of Minas Gerais (UFMG)
York University (Yorku, Canadá)**



Centre of Postgraduate Studies and Research in Administration (CEPEAD) - PhD Research -

This interview guide is prepared by Danilo M. Costa who is a visiting student at York University (YorkU, Canada) and PhD student in Business Administration from the Federal University of Minas Gerais (UFMG, Brazil), working under the supervision of Professor Francisco Vidal Barbosa, PhD (UFMG) and Professors Qiang Zha, PhD (YorkU) and Roopa Desai Trilokekar, PhD (YorkU). It aims to better understand the structure of post-secondary education in Canada, particularly Ontario, especially in context of the management of public funding for higher education with the purpose of identifying best policies and practices for the Brazilian higher education system.

Thank you for your participation.

Note: The interviews will be recorded.

Full Name:
Government Agency:
Role:
Signature:

1. What was the central purpose in establishing the "Higher Education Quality Council of Ontario"? How has this body provided new and differential strategies to manage the financing of higher education in the Province of Ontario?

Purpose of the question: To understand if Brazil should create a board like this to manage issues involving higher education.

2. According to the "Research Plan 2013-2014" launched by the Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO 2013), the major concern of the government is analyzing Higher Education based on the principles of Accessibility, Quality and Accountability. How do you understand issues of "Accessibility", "Quality" and "Accountability" within the Ontario context and why are they HEQCO's primary concern?

Purpose of the question: Verify if this principles of Higher Education could work for Brazil.

3. As regards the financing of universities:

a) What is the government's perspective on the charging "Tuition Fees"? How are these policies made and how do they relate to system expansion and quality? Has the Ontario government ever considered 100% free (no Tuition Fees)? Why? Why not?

Purpose of the Question: Understanding if the charging of Tuition Fees may be an interesting option for the Brazilian government, considering, of course, the implementation of Low-Income Tuition Grants for students who were approved by the process of FUMP (needy students).

b) How low income students are served by the system?

Purpose of the Question: Understanding the options for needy students.

4. In your opinion, what challenges and opportunities does the management of public funding of higher education as a **provincial responsibility (decentralized)**, present? Do you notice any kind of **unity** in decisions made **between provinces**?

Purpose of the question: Verify if the model could be adapted to Brazil. The transfer of funds would continue to be by the federal government but the management of higher education would be from the states.

5. According to data from OECD (2013, p. 185), Canada currently invests in higher education around **2.4% to 2.8% of GDP**. There is the perspective of **increasing this investment** or you believe that **this amount is sufficient** (if the resources are properly applied)?

Purpose of the question: Understand the investment difference between Canada and Brazil and how they see this investment to improve higher education in the country.

6. As regards higher education, the nations often try to stop being an "**elite system**", moving to a "**mass system**", to finally becoming a "**universal system**" (Clark et. al, 2009, p. 23).

a) Do you believe that a **mass higher education system** can influence **quality**?

Purpose of the question: To understand the positive and negative points of investing in a Mass Higher Education System.

b) In your opinion, **Canada and Ontario** has already reached the level of maturity "**universal-system**". Why?

Purpose of the question: To understand the views of respondents in relation to the education system of the country and the province.

REFERENCES

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. (2009). *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press. Kingston.

HEQCO (2013). *Research Plan 2013-2014*. Higher Education Quality Council of Ontario. Toronto.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

APENDICE E – Questionário especialistas em educação superior: Canadá

	<p>Federal University of Minas Gerais (UFMG) York University (Yorku, Canadá)</p>	
<p>Centre of Postgraduate Studies and Research in Administration (CEPEAD) - PhD Research -</p>		

 **Specialists in Post-secondary Education: Canada**

This questionnaire was prepared by Danilo M. Costa who is a visiting student at York University and PhD student in Business Administration from the Federal University of Minas Gerais (UFMG), working under the supervision of Professor Francisco Vidal Barbosa, PhD (UFMG) and Professors Qiang Zha, PhD (YorkU) and Roopa Desai Trilokekar, PhD (YorkU). It aims to better understand the structure of post-secondary education in Canada, particularly Ontario, especially in context of the management of public funding for higher education with the purpose of identifying best policies and practices for the Brazilian higher education system.

Thank you for your participation.

* **Full Name:** * **University:** * **Faculty:**

Note: When you finish the questionnaire, remember to click on the "Submit" button at the end of the form to submit your responses to our database.

1. What, in your opinion, was the central purpose in establishing the "Higher Education Quality Council of Ontario"? Do you believe that this body provided new and differential strategies to manage the financing of higher education in the Province of Ontario?

Use this space if you want to attach a file to Question 1:

Nenhum arquivo selecionado.

2. According to the "[Research Plan 2013-2014](#)" launched by the Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO 2013), the major concern of the government is analyzing Higher Education based on the principles of Accessibility, Quality and Accountability. How do you understand issues of "Accessibility", "Quality" and "Accountability" within the Ontario context and why are they HEQCO's primary concern?

Use this space if you want to attach a file to Question 2:

Nenhum arquivo selecionado.

3. As regards the financing of universities:

3.a) In your opinion, what is the government's perspective on the charging "Tuition Fees"? How do they relate to system expansion and quality? What is your opinion about education 100% free (no Tuition Fees)?

3.b) How low income students have to be served by the system?

Use this space if you want to attach a file to Question 3:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

4. In your opinion, what challenges and opportunities does the management of public funding of higher education as a provincial responsibility (decentralized), present? Do you notice any kind of unity in decisions made between provinces?

Use this space if you want to attach a file to Question 4:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

5. According to data from [OECD \(2013, p. 183\)](#), Canada currently invests in higher education around 2.4% to 2.8% of GDP. According to your perception, it would be necessary increasing this investment or you believe that this amount is sufficient (if the resources are properly applied)?

Use this space if you want to attach a file to Question 5:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

6. As regards higher education, the nations often try to stop being an "elite system", moving to a "mass system", to finally becoming a "universal system". This is also the situation of Ontario (CLARK et. al, 2009, p. 23). Having this information as a premise:

6.a) Do you believe that a mass higher education system can influence quality?

b) In your opinion, Canada and Ontario has already reached the level of maturity "universal-system". Why?

Use this space if you want to attach a file to Question 6:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

Note: Click on the "Submit" button at the end of the form to submit your responses to our database.

REFERENCES

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. (2009). *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press, Kingston.

HEQCO (2013). *Research Plan 2013-2014*. Higher Education Quality Council of Ontario, Toronto.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

For questions or information:

Danilo M. Costa, M.Sc

PhD in Business Administration (in progress)

Federal University of Minas Gerais

Emails: danilomct@gmail.com / daniloadm@ufmg.br / dancosta@edu.yorku.ca

* Indicates Response Required

 **formsite**

[Report Abuse](#)

Submit

Fonte: COSTA (2015c).

APENDICE F – Questionário lideranças estudantis: Canadá

	<p>Federal University of Minas Gerais (UFMG) York University (Yorku, Canadá)</p>	
<p>Centre of Postgraduate Studies and Research in Administration (CEPEAD) - PhD Research -</p>		

 **Student Leadership: ON, Canada**

This questionnaire was prepared by Danilo M. Costa who is a visiting student at York University and PhD student in Business Administration from the Federal University of Minas Gerais (UFMG), working under the supervision of Professor Francisco Vidal Barbosa, PhD (UFMG) and Professors Qiang Zha, PhD (YorkU) and Roopa Desai Trilokekar, PhD (YorkU). It aims to better understand the structure of post-secondary education in Canada, particularly Ontario, especially in context of the management of public funding for higher education with the purpose of identifying best policies and practices for the Brazilian higher education system.

Thank you for your participation.

* **Full Name:** * **University:** * **Student Association:**

* **Role:**

Note: When you finish the questionnaire, remember to click on the "Submit" button at the end of the form to submit your responses to our database.

1. What, in your opinion, was the central purpose in establishing the "Higher Education Quality Council of Ontario"? Do you believe that this body provided new and differential strategies to manage the financing of higher education in the Province of Ontario?

Use this space if you want to attach a file to Question 1:

Nenhum arquivo selecionado.

2. According to the "Research Plan 2013-2014" launched by the Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO 2013), the major concern of the government is analyzing Higher Education based on the principles of Accessibility, Quality and Accountability. How do you understand issues of "Accessibility", "Quality" and "Accountability" within the Ontario context and why are they HEQCO's primary concern?

Use this space if you want to attach a file to Question 2:

Nenhum arquivo selecionado.

3. As regards the financing of universities:

a) In your opinion, how the charging of "Tuition Fees" can be related to system expansion and quality? What is your opinion about education 100% free (no Tuition Fees)?

b) How low income students have to be served by the system?

Use this space if you want to attach a file to Question 3:

Seleccionar archivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

4. In your opinion, what challenges and opportunities does the management of public funding of higher education as a provincial responsibility (decentralized), present? Do you notice any kind of unity in decisions made between provinces?

Use this space if you want to attach a file to Question 4:

Seleccionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

5. According to data from [OECD \(2013, p. 183\)](#), Canada currently invests in higher education around 2.4% to 2.8% of GDP. According to your perception, it would be necessary increasing this investment or you believe that this amount is sufficient (if the resources are properly applied)?

Use this space if you want to attach a file to Question 5:

Seleccionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

6. As regards higher education, the nations often try to stop being an "elite system", moving to a "mass system", to finally becoming a "universal system" (CLARK et. al, 2009, p. 23):

a) Do you believe that a mass higher education system can influence quality?

b) In your opinion, Canada and Ontario has already reached the level of maturity "universal-system". Why?

Use this space if you want to attach a file to Question 6:

Seleccionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

Note: Click on the "Submit" button at the end of the form to submit your responses to our database.

REFERENCES

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. (2009). *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press, Kingston.

HEQCO (2013). *Research Plan 2013-2014*. Higher Education Quality Council of Ontario, Toronto.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

For questions or information:

Danilo M. Costa, M.Sc

PhD in Business Administration (in progress)

Federal University of Minas Gerais

Emails: danilomct@gmail.com / daniloadm@ufmg.br / dancosta@edu.yorku.ca

* Indicates Response Required

 **formsite**

[Report Abuse](#)

Submit

Fonte: COSTA (2015d).

APENDICE G – Tradução para o português: perguntas Canadá



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil)
York University (YorkU, Canadá)



Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD)
- Pesquisa de Doutorado -

Este guia de entrevista/questionário foi preparado por Danilo de Melo Costa, doutorando em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) e doutorando sanduíche na York University (YorkU, Canadá), trabalhando sob a supervisão dos professores doutores Francisco Vidal Barbosa (UFMG), Qiang Zha e Roopa Desai Trilokekar (YorkU). O objetivo da pesquisa é compreender a estrutura da educação superior no Brasil, Canadá e China, especialmente no contexto da gestão do financiamento público para a educação superior, com o propósito de identificar políticas e ações para o sistema de educação superior brasileiro.

Muito obrigado pela sua participação.

1. Qual o propósito central em se estabelecer o “**Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário**”? Como este órgão fornece estratégias novas e diferenciais para a gestão do financiamento da educação superior da Província de Ontário?

Objetivo da pergunta: Compreender se o Brasil deveria criar um conselho como este para tratar assuntos relacionados a educação superior.

2. De acordo com o “Plano de Pesquisa 2013-2014” lançado pelo Conselho de Qualidade da Educação Superior de Ontário (HEQCO, 2013), as principais preocupações são analisar a educação superior baseada nos princípios do **Acesso, Qualidade e Prestação de Contas**. Como você entende os princípios do Acesso, Qualidade e Prestação de Contas dentro do contexto de Ontário e por que eles são a preocupação primária da HEQCO?

Objetivo da pergunta: Verificar se esta delimitação de princípios funcionaria também para o Brasil.

3. No que se refere ao **financiamento das universidades**:

a. Qual a perspectiva do governo na cobrança de “**Taxas Acadêmicas**”? Como essas políticas são feitas e como elas estão relacionadas com a expansão e a qualidade do sistema? O governo de Ontário alguma vez considerou uma educação superior 100% gratuita (sem nenhuma taxa acadêmica)? Por quê? Por que não?

Objetivo da pergunta: Compreender até que ponto a cobrança de taxas acadêmicas pode ser um caminho interessante para o governo brasileiro, considerando, obviamente, a implantação de subsídios para estudantes de baixa renda que fossem aprovados em processos de setores voltados a assistência estudantil nas universidades.

b. Como os estudantes de **baixa renda** são servidos pelo sistema?

Objetivo da pergunta: Entender as opções disponíveis aos estudantes carentes.

4. Em sua opinião, quais os desafios e oportunidades para o **gerenciamento do financiamento público como uma responsabilidade provincial (descentralizada)**? Você percebe alguma espécie de unidade nas decisões tomadas entre as províncias?

Objetivo da pergunta: Verificar se este modelo poderia ser adaptado ao Brasil. O repasse de verba continuaria sendo do governo federal mas a gestão da educação superior seria dos estados.

5. Segundo dados do OCDE (2013, p. 185), o Canadá **investe** atualmente **em educação superior** em torno de **2,4% à 2,8% do PIB**. **Existe perspectiva de aumento deste investimento** ou você acredita que a quantia é suficiente (desde que os recursos sejam bem aplicados)?

Objetivo da pergunta: Entender a diferença de investimento do Canadá e do Brasil e como eles enxergam este investimento para melhorar a educação superior no país.

6. No que se refere a educação superior, as nações freqüentemente tentam deixar de ser um “**sistema de elite**”, passando para um “**sistema de massa**”, para finalmente se tornar um “**sistema universal**” (CLARK *et. al.*, 2009, p. 23).

a. Você acredita que um **sistema de educação superior de massa pode influenciar na qualidade**?

Objetivo da pergunta: Compreender as vantagens e as desvantagens de se investir em um sistema de educação superior de massa.

b. Em sua opinião, o Canadá e Ontário já atingiu o nível de maturidade: “**sistema universal**”. Por quê?

Objetivo da pergunta: Compreender a opinião dos entrevistados no que se refere ao sistema de educação do país e da província.

APENDICE H – Roteiro de entrevista dirigentes governamentais: China



米纳斯吉拉斯联邦大学
(Federal University of Minas Gerais, UFMG)
约克大学
(York University, YorkU)



研究生学习与研究管理中心

(Centre of Postgraduate Studies and Research in Administration CEPEAD)

本访谈指南由加拿大约克大学 (York University, YorkU) 访问学生及巴西米纳斯吉拉斯联邦大学 (Federal University of Minas Gerais, UFMG) 工商管理博士研究生达尼洛·M·科斯塔 (Danilo M. Costa) 在弗朗西斯科·比达尔·巴博萨 (Prof. PhD Francisco Vidal Barbosa, 博士, 教授, UFMG) 和查强 (Prof. PhD Qiang Zha, 博士, 教授, YorkU) 的指导下编制。本指南旨在进一步了解中国高等教育的结构, 尤其是在高等教育公共资金管理的背景下, 为巴西高等教育系统确定最佳政策和做法。

感谢您的参与。

1. 在过去的十年里, 全世界都在关注中国经济的腾飞。与此同时, 中国高等教育自 1999 年开始迅猛发展, 成为世界上最大的高等教育体系 (2012 年有 3,300 万在校大学生)。

您是否认为**高等教育扩招促进了中国经济增长**, 或换言之,**经济增长促进了高等教育扩招**?

回答:

2. 关于 211 工程和 985 工程:

a) 您是否认为从这些工程中获得**的资金完全满足参与大学的需求**?

回答:

b) 根据查强 (2011, p. 41), “(……) 省级和地方院校招生人数占总数的 95.3%, 并承担大众高等教育体系**知识和技能传播的大部分任务**”。在参考上述内容后, 您是否认为 211 工程和 985 工程**划拨资金能否分给更多的大学以增加此投资的受益学生人数**? 或该举措**违背了 211 工程和 985 工程的宗旨**?

回答:

3. 关于大学融资:

a) 政府对收取“**学费**”持何种态度? 这些政策是如何制定的? 如何与**大学扩招和教学质量相关联**? 中国政府有没有考虑恢复高等教育**完全免费制度** (不收取学费)?

回答:

b) 高等教育体系如何帮助**贫困大学生**?

回答:

4.在参考了中国高等教育管理后:

a) **中央政府和省级政府在中国高等教育扩招中扮演了什么样的角色? 各省之间作出的决定是否有某种默契?**

回答:

b) 和巴西的州一样, 中国各省之间也存在较大的经济差距。一旦将大部分的高等教育管理权下放到省级政府后, **如何让经济弱省有足够的资源提供优质的高等教育?**

回答:

5.根据《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》的数据, 中国设定的总教育预算经费到2012年占国内生产总值(GDP)的4%。高等教育的投资占GDP的1.5%左右。是否有**增加此项投资**的观点? 或者您是否认为**此数额已足够**(在正确利用资源的情况下)?

回答:

6.关于高等教育, 各国往往试图停止“**精英高等教育体系**”, 转到“**大众高等教育体系**”, 最终成为“**普及高等教育体系**”(CLARK et. al, 2009, p. 23)。

a) 您是否认为**大众高等教育体系能够影响教学质量**?

回答:

b) 中国的目标是实现“**普及高等教育体系**”。为什么?

回答:

Nota: Questionário traduzido pela empresa *Yao Chinese Translation*, que é certificada na tradução para o idioma mandarim. Possui sede na cidade de Toronto, Canadá.

APENDICE I – Questionário especialistas em educação superior: China

	<p>Federal University of Minas Gerais (UFMG) York University (Yorku, Canadá)</p>	
<p>Centre of Postgraduate Studies and Research in Administration (CEPEAD) - PhD Research -</p>		



Specialists in Higher education: China

This questionnaire was prepared by Danilo M. Costa who is a visiting student at York University (YorkU, Canada) and PhD student in Business Administration from the Federal University of Minas Gerais (UFMG, Brazil), working under the supervision of Prof. PhD Francisco Vidal Barbosa (UFMG) and Prof. PhD Qiang Zha (YorkU). It aims to better understand the structure of higher education in China, especially in context of the management of public funding for higher education with the purpose of identifying best policies and practices for the Brazilian higher education system.

Thank you for your participation.

* Full Name:

* University:

* Faculty:

Note: When you finish the questionnaire, remember to click on the "Submit" button at the end of the form to submit your responses to our database.

1. In the last decades, the world watched the great Chinese economic growth. At the same time, starting from 1999, there was a large growth of the Chinese higher education, which became the largest higher educational system in the world (with 33 million post-secondary students of all types in 2012).

Do you believe that the expansion of higher education has helped in the economic growth of China or, on the other hand, the economic growth helped in the expansion of higher education?

Use this space if you want to attach a file to Question 1:

Selecionar arquivo...

Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

2. As regards to the projects 21/1 and 98/5:

a) Do you believe that the funds obtained from these projects fully meet the needs of the participating universities?

b) According to Zha (2011, p. 41), "(...) provincial and local institutions absorb 95.3% of all enrollments, and carry out most of the tasks of transmission of knowledge and skills featured by a mass higher education system". Having as reference this premise, do you believe that the transfer of funds from projects 21/1 and 98/5 could be divided into a greater number of universities in order to increase the number of students impacted by this investment? Or such initiative disqualifies the proposal of the projects?

Use this space if you want to attach a file to Question 2:

Seleccionar archivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

3. As regards the financing of universities:

a) In your opinion, what is the government's perspective on the charging "Tuition Fees"? How do they relate to system expansion and quality? What is your opinion about education 100% free (no Tuition Fees)?

b) How low income students have to be served by the system?

Use this space if you want to attach a file to Question 3:

Seleccionar archivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

4. Having as reference the management of higher education in China:

a) In your opinion, what is the role played by the central government and the provincial governments in the expansion of Chinese higher education? Do you notice any kind of unity in decisions made between provinces?

b) As well as the states in Brazil, China has a large economic gap between provinces. Once the management of higher education is mostly provincial, how to make economically disadvantaged provinces have sufficient resources to provide a quality higher education?

Use this space if you want to attach a file to Question 4:

Seleccionar archivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

5. According to data from *National Educational Reform and Development Plan (2010-2020)*, China sets the total budget for education at 4% of gross domestic product (GDP) by 2012. For Higher Education, the investment is around of 1,5% of GDP. According to your perception, it would be necessary increasing this investment or you believe that this amount is sufficient (if the resources are properly applied)?

Use this space if you want to attach a file to Question 5:

Seleccionar archivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

6. As regards higher education, the nations often try to stop being an "elite system", moving to a "mass system", to finally becoming a "universal system" (CLARK et. al, 2009, p. 23).

a) Do you believe that a mass higher education system can influence quality?

b) In your opinion, China aims to try to achieve a level of development: "universal-system*". Why?

* An universal system includes over 50% of the relevant age group (TROW, 2006).

Use this space if you want to attach a file to Question 6:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

Note: Click on the "Submit" button at the end of the form to submit your responses to our database.

REFERENCES

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. (2009). *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press. Kingston.

TROW, M. (2006). Reflection on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J. FOREST and P. ALTBACH (eds), *International Handbook of Higher Education*. Springer, Netherlands.

ZHA, Qiang. (2011). Chapter One: Understanding China's Move to Mass Higher Education from a Policy Perspective. In: HAYHOE, Ruth; LI, Jun; LIN, Jing; ZHA, Qiang. *Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong & Dordrecht: Springer, Hong Kong.

For questions or information:

Danilo M. Costa, M.Sc

PhD in Business Administration (in progress)

Federal University of Minas Gerais

Emails: danilomct@gmail.com / daniloadm@ufmg.br / dancosta@edu.yorku.ca

* Indicates Response Required

 formsite

[Report Abuse](#)

Submit

Fonte: COSTA (2015e).

APENDICE J – Questionário lideranças estudantis: China

	<p>Federal University of Minas Gerais (UFMG) York University (Yorku, Canadá)</p>	
<p>Centre of Postgraduate Studies and Research in Administration (CEPEAD) - PhD Research -</p>		



Student Leadership: China

This questionnaire was prepared by Danilo M. Costa who is a visiting student at York University (YorkU, Canada) and PhD student in Business Administration from the Federal University of Minas Gerais (UFMG, Brazil), working under the supervision of Prof. PhD Francisco Vidal Barbosa (UFMG) and Prof. PhD Qiang Zha (YorkU). It aims to better understand the structure of higher education in China, especially in context of the management of public funding for higher education with the purpose of identifying best policies and practices for the Brazilian higher education system.

Thank you for your participation.

* Full Name:

* University:

* Student Association:

* Role:

Note: When you finish the questionnaire, remember to click on the **"Submit"** button at the end of the form to submit your responses to our database.

1. In the last decades, the world watched the great Chinese economic growth. At the same time, starting from 1999, there was a large growth of the Chinese higher education, which became the largest higher educational system in the world (with 33 million post-secondary students of all types in 2012).

Do you believe that the **expansion of higher education has helped in the economic growth** of China **or**, on the other hand, **the economic growth helped in the expansion of higher education**?

Use this space if you want to attach a file to Question 1:

Selecionar arquivo...

Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

2. As regards to the projects 21/1 and 98/5:

a) Do you believe that the funds obtained from these projects **fully meet the needs of the participating universities**?

b) According to Zha (2011, p. 41), "(...) provincial and local institutions absorb 95.3% of all enrollments, and carry out most of the tasks of transmission of knowledge and skills featured by a mass higher education system". Having as reference this premise, do you believe that the transfer of funds from projects 21/1 and 98/5 could be divided into a greater number of universities in order to **increase the number of students impacted by this investment? Or such initiative disqualifies the proposal of the projects?**

Use this space if you want to attach a file to Question 2:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

3. As regards the financing of universities:

a) In your opinion, what is the government's perspective on the charging "Tuition Fees"? How do they relate to system expansion and quality? What is your opinion about education 100% free (no Tuition Fees)?

b) How low income students have to be served by the system?

Use this space if you want to attach a file to Question 3:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

4. Having as reference the management of higher education in China:

a) In your opinion, what is the role played by the **central government and the provincial governments** in the **expansion** of Chinese higher education? Do you notice any kind of **unity** in decisions made **between provinces**?

b) As well as the states in Brazil, China has a large economic gap between provinces. Once the management of higher education is mostly provincial, **how to make economically disadvantaged provinces have sufficient resources to provide a quality higher education?**

Use this space if you want to attach a file to Question 4:

Selecionar arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload Delete

5. According to data from National Educational Reform and Development Plan (2010-2020), China sets the total budget for education at 4% of gross domestic product (GDP) by 2012. For Higher Education, the investment is around of 1,5% of GDP. According to your perception, it would be necessary **increasing this investment** or you believe that **this amount is sufficient** (if the resources are properly applied)?

Use this space if you want to attach a file to Question 5:

Selecione arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

6. As regards higher education, the nations often try to stop being an "elite system", moving to a "mass system", to finally becoming a "universal system" (CLARK et. al, 2009, p. 23).

a) Do you believe that a mass higher education system can influence quality?

b) In your opinion, China aims to try to achieve a level of development: "universal-system*". Why?

* An universal system includes over 50% of the relevant age group (TROW, 2006).

Use this space if you want to attach a file to Question 6:

Selecione arquivo... Nenhum arquivo selecionado.

Upload

Delete

Note: Click on the "**Submit**" button at the end of the form to submit your responses to our database.

REFERENCES

CLARK, I.D., MORAN, G., SKOLNIK, M.L., and TRICK, D. (2009). *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Queen's Policy Studies Series, McGill - Queen's University Press. Kingston.

TROW, M. (2006). Reflection on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J. FOREST and P. ALTBACH (eds), *International Handbook of Higher Education*. Springer, Netherlands.

ZHA, Qiang. (2011). Chapter One: Understanding China's Move to Mass Higher Education from a Policy Perspective. In: HAYHOE, Ruth; LI, Jun; LIN, Jing; ZHA, Qiang. *Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong & Dordrecht: Springer, Hong Kong.

For questions or information:

Danilo M. Costa, M.Sc

PhD in Business Administration (in progress)

Federal University of Minas Gerais

Emails: danilomct@gmail.com / daniloadm@ufmg.br / dancosta@edu.yorku.ca

* Indicates Response Required

 **formsite**

[Report Abuse](#)

Submit

APENDICE K – Tradução para o português: perguntas China



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil)
York University (YorkU, Canadá)



Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD)
- Pesquisa de Doutorado -

Este guia de entrevista/questionário foi preparado por Danilo de Melo Costa, doutorando em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil) e doutorando sanduíche na York University (YorkU, Canadá), trabalhando sob a supervisão dos professores doutores Francisco Vidal Barbosa (UFMG), Qiang Zha e Roopa Desai Trilokekar (YorkU). O objetivo da pesquisa é compreender a estrutura da educação superior no Brasil, Canadá e China, especialmente no contexto da gestão do financiamento público para a educação superior, com o propósito de identificar políticas e ações para o sistema de educação superior brasileiro.

Muito obrigado pela sua participação.

1. Nas últimas décadas, o mundo observou o grande crescimento econômico chinês. Ao mesmo tempo, a partir 1999, houve um grande crescimento da educação superior chinesa, que se tornou o maior sistema educacional do mundo (com 33 milhões de estudantes matriculados em todos os tipos de educação superior em 2012).

Você acredita que foi à **expansão da Educação Superior que ajudou no crescimento econômico da China** ou o **crescimento econômico que ajudou na expansão** da educação superior?

Objetivo da pergunta: Entender o impacto da economia para educação superior de um país.

2. No que se refere aos projetos **21/1** e **98/5**:

a. Você acredita que os recursos provenientes destes projetos **atendem integralmente as necessidades** das universidades participantes?

Objetivo da pergunta: Entender se o projeto atingiu a maturidade esperada ou se é necessário um investimento maior nas universidades.

b. De acordo com Zha (2011, p. 41), “[...] as instituições locais absorvem 95,3% de todas as matrículas, e por isso, são responsáveis em sua maioria pela tarefa de transmissão do conhecimento e habilidades em um sistema de educação superior de massa”. Tendo como referência esta premissa, você acredita que o repasse de verba dos projetos 21/1 e 98/5 poderia ser dividido **para um maior número de universidades**, de forma a **ampliar o contingente de estudantes impactados** por este investimento? Ou isto **desqualificaria a proposta dos respectivos projetos**?

Objetivo da pergunta: Entender a principal vantagem de se investir em um limitado número de universidades.

3. No que se refere ao **financiamento das universidades**:

a. Qual a perspectiva do governo na cobrança de “**Taxas Acadêmicas**”? Como essas políticas são feitas e como elas estão relacionadas com a expansão e a qualidade do sistema? Qual a sua opinião sobre uma educação 100% gratuita (livre de taxas acadêmicas)?

Objetivo da pergunta: Compreender até que ponto a cobrança de taxas acadêmicas pode ser um caminho interessante para o governo brasileiro, considerando, obviamente, a implantação de subsídios para estudantes de baixa renda que fossem aprovados em processos de setores voltados a assistência estudantil nas universidades.

b. Como os estudantes de **baixa renda** devem ser servidos pelo sistema?

Objetivo da pergunta: Entender as opções disponíveis aos estudantes carentes.

4. Tendo como referência o **gerenciamento da educação superior na China**:

a. Em sua opinião, qual o **papel executado pelo governo central e pelos governos provinciais** na expansão da educação superior chinesa? Você observa algum tipo de unidade nas decisões tomadas entre as províncias?

Objetivo da pergunta: Entender o papel do governo central e dos governos provinciais em um sistema de educação superior descentralizado.

b. Assim como os estados no Brasil, a China possui uma **grande diferença econômica entre as províncias**. Uma vez que a gestão da educação superior é em sua maioria provincial, **como garantir que províncias desfavorecidas economicamente possuam recursos suficientes** para fornecer uma educação superior de qualidade?

Objetivo da pergunta: Verificar como a China trata esta diferença interprovincial.

5. De acordo com os dados do Plano Nacional de Desenvolvimento e Reforma Educacional (2010-2020) a China definiu em seu orçamento total 4% do PIB para educação até o ano de 2012. **Para a educação superior, os investimentos são em torno de 1,5% do PIB**. De acordo com sua percepção, **seria necessário o aumento deste investimento ou você acredita que a quantia é suficiente** (desde que seja bem aplicada)?

Objetivo da pergunta: Entender a diferença de investimento da China e do Brasil e como eles enxergam este investimento para melhorar a educação superior no país.

6. No que se refere a educação superior, as nações freqüentemente tentam deixar de ser um “**sistema de elite**”, passando para um “**sistema de massa**”, para finalmente se tornar um “**sistema universal**” (CLARK *et al.*, 2009, p. 23).

a. Você acredita que um **sistema de educação superior de massa pode influenciar na qualidade**?

Objetivo da pergunta: Compreender as vantagens e as desvantagens de se investir em um sistema de educação superior de massa.

b. Em sua opinião, a China pretende atingir o nível de desenvolvimento: "**sistema universal**".
Por quê?

Objetivo da pergunta: Compreender a opinião dos entrevistados e respondentes no que se refere as perspectivas para a expansão da educação superior do país.

APENDICE L – Matrizes com valor-p das correlações de Spearman

Tabela 54 - Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – Canadá.

	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDH	ETD	CPA
PIBPC	-									
IGESPIB	0,753	-								
IGESPIBPC	1,000	0,006	-							
NMB	0,797	0,024	0,001	-						
NML	0,604	0,099	0,004	0,000	-					
DPDPIB	0,797	0,015	0,000	0,000	0,000	-				
DPDPMP	0,332	0,107	0,005	0,025	0,035	0,007	-			
IDHR	0,000	0,753	1,000	0,797	0,604	0,797	0,332	-		
ETD	0,027	0,759	0,765	0,555	0,503	0,867	0,356	0,027	-	
CPA	0,601	0,376	0,983	0,165	0,111	0,280	0,763	0,601	0,088	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 55 - Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – China.

	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDH	IDHE	IDHR	ETD	CPA
PIBPC	-											
IGESPIB	0,000	-										
IGESPIBPC	0,000	0,000	-									
NMB	0,000	0,000	0,000	-								
NML	0,000	0,000	0,000	0,000	-							
DPDPIB	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	-						
DPDPMP	0,531	0,097	0,054	0,054	0,054	0,054	-					
IDH	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,568	-				
IDHE	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,643	0,000	-			
IDHR	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,531	0,000	0,000	-		
ETD	0,050	0,167	0,229	0,229	0,229	0,229	0,826	0,054	0,097	0,050	-	
CPA	0,001	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,092	0,001	0,000	0,001	0,394	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 56 - Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – Brasil.

	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDH	IDHE	IDHR	ETD	CPA
PIBPC	-											
IGESPIB	0,044	-										
IGESPIBPC	0,000	0,039	-									
NMB	0,000	0,036	0,000	-								
NML	0,000	0,048	0,000	0,000	-							
DPDPIB	0,006	0,090	0,000	0,000	0,000	-						
DPDPMP	0,001	0,499	0,000	0,000	0,000	0,000	-					
IDH	0,000	0,028	0,000	0,000	0,000	0,006	0,001	-				
IDHE	0,003	0,071	0,008	0,001	0,001	0,001	0,003	0,001	-			
IDHR	0,000	0,044	0,000	0,000	0,000	0,006	0,001	0,000	0,003	-		
ETD	0,007	0,098	0,000	0,001	0,000	0,005	0,007	0,006	0,056	0,007	-	
CPA	0,000	0,048	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 57- Matriz com valor-p da correlação de Spearman entre os indicadores econômicos, educacionais, sociais e demográficos – Brasil, Canadá e China

	PIBPC	IGESPIB	IGESPIBPC	NMB	NML	DPDPIB	DPDPMP	IDH	IDHE	IDHR	ETD	CPA
PIBPC	-											
IGESPIB	0,017	-										
IGESPIBPC	0,000	0,000	-									
NMB	0,000	0,000	0,000	-								
NML	0,000	0,001	0,000	0,000	-							
DPDPIB	0,036	0,000	0,000	0,000	0,001	-						
DPDPMP	0,018	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	-					
IDH	0,000	0,015	0,000	0,000	0,000	0,026	0,019	-				
IDHE	0,000	0,020	0,000	0,000	0,000	0,037	0,024	0,000	-			
IDHR	0,000	0,017	0,000	0,000	0,000	0,036	0,018	0,000	0,000	-		
ETD	0,016	0,115	0,142	0,161	0,032	0,120	0,149	0,008	0,005	0,016	-	
CPA	0,001	0,643	0,092	0,068	0,010	0,425	0,729	0,000	0,000	0,001	0,000	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

ANEXO A – Declaração de realização do doutorado sanduiche



March 7, 2014

**FACULTY OF
GRADUATE STUDIES**

**Graduate Program
in Education**

4700 KEELE ST.
TORONTO ON
CANADA M3J 1P3

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Centro de Pós-Graduação em Administração (CEPEAD)
Av. Antônio Carlos, 6627 / sala 4012 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

To whom it may concern:

I am writing this letter to confirm that Danilo de Melo Costa is a visiting doctoral student in the Graduate Program in Education, Faculties of Education and Graduate Studies, York University. He arrived in Toronto on October 1, 2013 and came to York University on October 6, 2013 to meet professors Qiang Zha and Roopa Trilokekar (his mentors) and the Graduate Program in Education office to set up his e-mail, get accesses to our computer lab, get a library card, etc.

As you can see from the attachment, Mr. de Melo Costa has been very active in doing research for his dissertation.

If you require any more information, please do not hesitate to contact me at epetersons@edu.yorku.ca.

Sincerely yours,

A handwritten signature in blue ink that reads "Elizabete Petersons".

Elizabete Petersons
Coordinator, Graduate Program in Education
282 Winters College
Tel: 416-736-2100 x 22051.