

JOSÉ GERALDO LOPES DE NORONHA

**O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL COMO FATOR
DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE DO PROGRAMA
DA PUC-PR**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUC-PR**

**CURITIBA
1998**

JOSÉ GERALDO LOPES DE NORONHA

**O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL COMO FATOR
DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE DO PROGRAMA
DA PUC-PR**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Gestão de Instituições de Ensino, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Ignez Marins.

**CURITIBA
1998**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 121

No dia **17 de agosto de 1998**, às **14h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Maria Ignez Marins	<i>M. Marins</i>
Prof. Dr. Luiz André Kossobudzki	<i>L. Kossobudzki</i>
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	<i>Jamil Iskandar</i>

designada para a Banca do Exame de Dissertação do mestrando **José Geraldo Lopes de Noronha**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL COMO FATOR DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE DO PROGRAMA DA PUC-PR.**

Prof. ^a Dr. ^a Maria Ignez Marins	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Luiz André Kossobudzki	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações: *Corrigidos os erros de digitação, encaminhar para versão definitiva. —*

Peri Mesquita
Prof. Dr. Peri Mesquita
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

A JOSÉ e CELECINA, meus pais, pela lição de vida: referencial de amor e valores, exemplo contínuo de dignidade, honestidade, trabalho e responsabilidade.

À Marlene, José Geraldo, Naicele e Allan por complementarem o sentido da minha existência,

dedico este trabalho.

AGRADECIMENTO

À Prof^a Maria Ignez Marins, pela visão de educadora, pelo incentivo e apoio na realização do presente trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos integrantes do Serviço de Assistência ao Estudante, pelo elevado espírito de solidariedade, carinho, empenho e dedicação no tratamento das questões pertinentes ao desempenho de suas funções quando da operacionalização do Fundo de Financiamento de Bolsas Rotativas.

Aos professores e alunos integrantes do comitê de análise e seleção dos alunos candidatos ao financiamento, pela seriedade, paciência e elevado grau de consciência social.

Aos integrantes do Conselho Acadêmico do Fundo de Financiamento de Bolsas Rotativas (CAFFIB), pelo empenho e dedicação na busca de soluções alternativas para a obtenção de recursos destinados a ampliar as oportunidades de financiamento para seus colegas carentes e na percepção do alcance social e humano de seus atos.

Aos empresários que colaboraram na ampliação da oferta de bolsas para alunos carentes e, dessa forma, possibilitam a realização de numerosos sonhos acadêmicos e o verdadeiro crescimento da sociedade.

À Congregação dos Irmãos Maristas, Província de São Paulo e Paraná, e à Sociedade Paranaense de Cultura, Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que souberam perceber a importância e o alcance social do efeito multiplicador do Programa de Financiamento Educacional não apenas na sua dimensão acadêmica, mas sobretudo na multiplicação do seu efeito social, formando um maior número de profissionais, mais conscientes do papel solidário que irão desempenhar na sociedade.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xviii
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I - O PROBLEMA DO SUBDESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO ..	30
1. A Educação como Fator de Desenvolvimento e Ascensão Social	35
CAPÍTULO II - O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	42
CAPÍTULO III - DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
CAPÍTULO IV - O FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR	60
1. Financiamento ao Aluno	74
2. A Evasão Escolar	89
CAPÍTULO V - ANÁLISE DO CENÁRIO EXTERNO E INTERNO À PUC-PR	101
1. Análise do Cenário Externo à PUC-PR	101
2. O Cenário Interno da PUC-PR.....	115
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DO PROGRAMA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL DA PUC-PR	130
1. Antecedentes	130
2. Repercussões da Implantação do Programa de Financiamento Educacional Sobre os Parâmetros de Desempenho Acadêmico da PUC-PR.....	142
3. O Rendimento Acadêmico	152
4. Repercussões de Natureza Administrativas e Financeiras do Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR.....	154
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Página
Tabela I	América Latina: Projeções da População em Idade Escolar (em milhões de habitantes) de 1980 a 2000.	32
Tabela II	Brasil: Analfabetismo por Regiões – 1990.	44
Tabela III	Brasil: Evolução da Taxa de Escolarização e da Taxa de Analfabetismo no Período de 1950 - 1990.	45
Tabela IV	Brasil: Evolução do Fluxo Escolar no Sistema Regular de Ensino de 1978 - 1989.	46
Tabela V	Brasil: Matrículas nos Diversos Níveis de Ensino.	47
Tabela VI	Brasil: Ensino Médio – Matrículas por Dependência Administrativa de 1971 a 1994.	48
Tabela VII	Brasil: Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados – 1989.	50
Tabela VIII	Brasil - 1993: Investimentos em Educação.	64
Tabela IX	Brasil – 1993: Investimentos em Educação.	66
Tabela X	Brasil – 1993: Investimentos Públicos em Educação.	67
Tabela XI	Brasil – 1993: Investimentos em Educação Superior por Competência Administrativa.	68
Tabela XII	Brasil: Transferências Correntes do MEC para Instituições Particulares.	69
Tabela XIII	Crédito Educativo e População Universitária: América Latina e Caribe – 1993/1994.	80
Tabela XIV	Distribuição da População de Curitiba e do Paraná por Faixa de Renda Familiar.	102
Tabela XV	Vestibular 1996: Distribuição dos Inscritos na UFPR e na PUC-PR por Faixa de Renda Familiar.	105
Tabela XVI	UFPR – Vestibular 1996: Percentuais dos Alunos Inscritos e dos Aprovados por Faixa de Renda Familiar.	107
Tabela XVII	UFPR – Vestibular 1996: Relação entre os Inscritos e os Aprovados por Faixa de Renda Familiar.	108
Tabela XVIII	PUC-PR - Vestibular 1996: Distribuição Percentual dos Alunos Inscritos e dos Aprovados por Faixa de Renda Familiar.	111

Tabela XIX	PUC-PR – Vestibular 1996: Relação entre os Alunos Inscritos e os Aprovados por Faixa de Renda Familiar.	113
Tabela XX	Distribuição da População do Estado do Paraná e os Aprovados no Vestibular 1996 na UFPR e na PUC-PR por Faixa de Renda Familiar	114
Tabela XXI	PUC-PR: Evolução do Número de Graduados e da Produtividade Acadêmica entre os Anos de 1988 a 1996.	120
Tabela XXII	PUC-PR: Evolução das Vagas Ofertadas, das Matrículas e das Vagas Ociosas de 1987 a 1997.	122
Tabela XXIII	PUC-PR: Evolução das Vagas Ofertadas, das Matrículas e das Vagas Ociosas de 1987 a 1996.	123
Tabela XXIV	PUC-PR: Evolução das Vagas Ofertadas, das Vagas Ociosas e da Diferença Entre Ambas de 1987 a 1996.	125
Tabela XXV	PUC-PR: Evolução da Evasão Escolar de 1991 a 1995.	128
Tabela XXVI	PUC-PR: Evolução das Vagas Ociosas no Período entre 1987 e 1996.	143
Tabela XXVII	PUC-PR: Evolução do Percentual de Vagas Ociosas no Período entre 1987 e 1996.	144
Tabela XXVIII	PUC-PR: Evolução do Percentual de Evasão Escolar no Período entre 1989 e 1996.	146
Tabela XXIX	PUC-PR: Evolução do Número de Alunos Matriculados entre 1987 e 1996.	148
Tabela XXX	PUC-PR: Evolução do Número de Graduados entre 1988 e 1996.	150
Tabela XXXI	PUC-PR: 1996 Comparação entre as médias anuais dos alunos com Crédito Educativo, Bolsa Rotativa e sem Financiamento Educacional.	153

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I	Distribuição da População de Curitiba e do Paraná por Faixa de Renda Familiar.	102
GRÁFICO II	Vestibular 1996: Distribuição da População do Paraná e dos Inscritos nos Vestibulares da UFPR e da PUC-PR por Faixa de Renda Familiar.	105
GRÁFICO III	Vestibular 1996: Distribuição dos Inscritos na UFPR e na PUC-PR por Percentual de Faixa de Renda Familiar.	106
GRÁFICO IV	Vestibular 1996: Distribuição Percentual por Faixa de Renda Familiar, dos Alunos Inscritos e dos Aprovados na UFPR .	109
GRÁFICO V	UFPR – Vestibular 1996: Relação entre os Inscritos e os Aprovados por Faixa de Renda Familiar.	110
GRÁFICO VI	PUC-PR – Vestibular 1966: Distribuição Percentual dos Alunos Inscritos e dos Aprovados por Faixa de Renda Familiar.	112
GRÁFICO VII	PUC-PR – Vestibular 1996: Relação entre os Inscritos e os Aprovados por Faixa de Renda Familiar.	113
GRÁFICO VIII	PUC-PR: Evolução da Produtividade Real e da Produtividade Aparente de 1988 a 1996.	121
GRÁFICO IX	PUC-PR: Evolução das Vagas Ofertadas, das Matrículas e das Vagas Ociosas de 1988 a 1996.	124
GRÁFICO X	PUC-PR: Evolução das Vagas Ociosas de 1988 a 1996.	125
GRÁFICO XI	PUC-PR: Evolução dos Percentuais de Vagas Ociosas de 1988 a 1996.	126
GRÁFICO XII	PUC-PR: Evolução dos Percentuais de Vagas Ociosas no 1º e 2º Semestres e a Diferença Entre Ambos de 1987 a 1996.	127
GRÁFICO XIII	PUC-PR: Evolução de Vagas Ociosas no Período Entre 1987 e 1996.	143
GRÁFICO XIV	PUC-PR: Evolução do Percentual de Vagas Ociosas no Período Entre 1987 e 1996.	145
GRÁFICO XV	PUC-PR: Evolução dos Percentuais de Evasão Escolar no Período Entre 1989 e 1996.	147

GRÁFICO XVI	PUC-PR: Evolução das Matrículas no Período Entre 1987 e 1996.	149
GRÁFICO XVII	PUC-PR: Evolução do Número de Graduados Entre 1988 e 1996.	151

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	BRASIL – MEC - Programa de Crédito Educativo. Situação Atual (1997) e Perspectivas (1998).	85
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCAA	Centro de Ciências Agrárias e Ambientais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
CCCV–UFPR	Comissão Central do Concurso Vestibular da Universidade Federal do Paraná.
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
CCV– PUC-PR	Comissão do Concurso Vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
CELADE	Centro Latino-Americano de Demografia.
CONFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social.
CREDOC	Programa de Crédito Educativo do Ministério da Educação e Desportos.
CTCH	Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
DACA	Divisão de Admissão e Controle Acadêmico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
FAS	Fundo de Ação Social.
FINSOCIAL	Fundo de Investimento Social.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério de Educação e Desportos.
MEC–SESU	Ministério da Educação e Desporto – Secretaria do Ensino Superior.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público.

PIB	Produto Interno Bruto.
PIS	Programa de Integração Social.
SM	Salário Mínimo.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.

RESUMO

Mister se faz enfatizar a importância do papel da educação no processo de desenvolvimento das nações, como fator de crescimento individual ou de ascensão social.

O abismo que separa as nações desenvolvidas daquelas em desenvolvimento deve-se, em grande parte, ao progresso gerado pelo conhecimento técnico-científico nelas desenvolvido e, principalmente, à competência na sua utilização. O diferencial entre essas nações, que já é enorme, torna-se cada vez maior; pode-se, contudo, antever que o verdadeiro diferencial entre as nações dar-se-á pela competência de seus modelos educacionais e pela mais adequada utilização que as mesmas fizerem do conhecimento adquirido. A deficiente interface existente entre a produção do conhecimento e a sua utilização nas universidades brasileiras pouco contribui para a minimização desse diferencial.

O desempenho do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis educacionais, é muito baixo, mesmo quando comparado ao dos demais países latino-americanos, sistema esse que apresenta, de forma concomitante, uma enorme perda de eficiência ao longo do processo educacional, motivada pelos enormes índices de repetência e de evasão escolar.

A universalização do acesso aos diferentes níveis de ensino a todos os segmentos da sociedade ainda é uma realidade distante em nosso país. As diversas barreiras ao longo do processo educacional fazem com que menos de 6% dos alunos que iniciam a 1.^a série do ensino fundamental consigam ter acesso ao ensino superior. A garantia constitucional deixa de ser

exercida por diversos fatores, dentre os quais os fatores econômico e o social desempenham papéis de vital importância.

Uma análise do perfil sócio-econômico das famílias dos candidatos inscritos nos concursos vestibulares da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná demonstra que apenas um percentual pouco significativo desses alunos origina-se de famílias de baixo poder aquisitivo e que os alunos oriundos de famílias com maior aporte financeiro predominam entre os inscritos no referido concurso, principalmente naqueles cursos de maior procura e projeção social. A análise dos resultados do referido concurso revela que a tendência observada por ocasião das inscrições é confirmada entre os aprovados, com o agravante de que, nas faixas de menor poder aquisitivo, o índice de aprovados chega a ser a metade do índice proporcional ocorrido nas inscrições; nas faixas de maior poder aquisitivo, o percentual de aprovação é superior ao percentual de inscritos da mesma faixa de rendimento familiar.

O poder público, por outro lado, demonstra incapacidade em fazer cumprir o preceito constitucional que garante o direito à educação de forma equânime aos seus cidadãos. No ensino superior esse preceito deixa de ser cumprido quer pela falta de garantia de vagas em número suficiente nas instituições públicas de ensino superior, quer pela falta de garantia de financiamento educacional em volume suficiente para garantir a permanência dos menos favorecidos economicamente que freqüentam as instituições particulares de ensino superior, fato este que têm criado uma série de contratemplos para os alunos.

A PUC-PR, de conformidade com os objetivos educacionais que orientam seus princípios filosóficos, mantém projetos de assistência e apoio aos alunos mais necessitados, de forma a

criar facilidades para que os mesmos possam permanecer na Instituição e concluir o curso universitário escolhido. Entre outros programas existentes a Pontifícia Universidade Católica do Paraná mantinha um programa de bolsas de estudo a fundo perdido para alunos carentes. Tal programa, pela sua abrangência, despendia quantias expressivas de recursos que, anualmente, precisavam ser repostos sempre em valores maiores, em face da crise econômica nacional.

Com a finalidade de ampliar o alcance social do Programa, de desenvolver uma consciência social nos beneficiados por ele e de estabelecer uma base sólida de recursos para a garantia da continuidade do Programa de Financiamento Educacional, a PUC-PR criou um sistema de financiamento educacional, que passou a manter o programa de bolsas rotativas reembolsáveis. Uma das principais características do Programa implantado na PUC-PR é que o cálculo do valor a ser ressarcido passou a ser feito pelo valor vigente da mensalidade escolar do curso financiado, dessa forma simplificando o acompanhamento e a restituição do montante financiado.

As repercussões na melhoria dos índices de produtividade acadêmica demonstram claramente a benéfica influência do Programa de Financiamento Educacional, como pode ser facilmente evidenciado pelo acompanhamento das séries históricas com o número de alunos matriculados, vagas ociosas, número de graduados, evasão escolar e pela constatação de que o desempenho acadêmico dos alunos que obtiveram o financiamento educacional não difere daquele dos demais alunos da universidade.

A constatação dos reais benefícios de natureza administrativa, acadêmica e social tanto para a Universidade

como para os alunos beneficiados pelo programa nos permite não apenas atestar a sua eficácia, como também recomendar a sua implementação por parte da PUC-PR, da mesma forma que recomendar a sua implantação por outras universidades congêneres

ABSTRACT

It is unnecessary to emphasize the importance of the education role in the development process of nations, as a factor of individual growth or social promotion.

The gap between developed nations and nations underdevelopment is, most of all, due to the progress generated by the technical and scientific knowledge and its competent use. The fact that will distinguish the nations will be based on their educational standards and the proper use of the knowledge obtained. In the Brazilian universities, there is a defective interface between the production of knowledge and its application, which does not contribute to the reduction of the above mentioned gap.

The performance of the Brazilian educational system, in all its levels, is very poor, even when compared with that of other Latin America countries. It loses efficiency because of the rates of students' failure and scholar evasion.

In our country, the possibilities of access to the different levels of education by all the society's segments have not been a reality yet. The several barriers that surround the educational process impede that 6% of the students who attend the elementary school achieve the higher education. The right to education assured by the Constitution is not carried out due to many factors, mainly the economic and social ones.

An analysis of the social and economic profile of the Vestibular applicants' families to Universidade Federal do Paraná and Pontifícia Universidade Católica do Paraná demonstrates that

only a very small percentage of all the applicants come from low revenue families. On the contrary, most of them come from well-off families, mainly the ones that want to attend the most prominent courses. At the time of the enrolments the rates confirm this situation, even showing a larger percentage of well-off families' students.

On the other hand, the government is incapable to offer equal education to all the Brazilian citizens. Concerning higher education this principle is not carried out, since there is not enough vacancy in the public universities and also because of the lack of monetary resources for educational financing in order to guarantee the permanence of students in private universities.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, according to the educational purposes that guide its philosophic principles, maintains projects to assist and finance the most needful students in order to help them conclude their university course. Among other programs, the University use to offer to the destitute students a scholarship program *à fonds perdus*, spending great sums of money, all of which had to be replaced as twice as much each year in face of the national economic crisis.

Purposing the enlargement of the Program, the development of a social conscience among the beneficiaries and the establishment of solid basis for the continuity of the Educational Financing Program, PUC-PR created a financing system that support the refundable scholarships. One of the Program chief characteristic is that the values to be refunded are the same paid by the students that are presently attending the specific course, thus simplifying the follow-up of the refunds.

The better rates of academic productivity clearly demonstrate the beneficial action of the Educational Financing

Program, which is evident through the demonstratives of students enrolments, inactive seats, number of graduated students and scholar evasion. More over, the academic performance of the students who obtained the educational financing does not differ from the ones who are not assisted by the Program.

Considering the administrative, academic and social areas, the confirmation of the real benefits not only for the students in the Program but also for the University enable us to certify its efficacy as well as recommend its implementation at PUC-PR and suggest it to other universities.

INTRODUÇÃO

O aumento da procura por educação superior que se observa no Brasil é em parte motivada pelo crescimento demográfico, bem como pelo redobrado interesse demonstrado por segmentos da sociedade que, no passado, se satisfaziam com níveis inferiores de educação. Paralelamente a esses fatos, o aumento da eficiência dos níveis mais baixos do sistema de ensino (níveis fundamental e médio) tendem, em conseqüência, a produzir um contingente cada vez maior de egressos do ensino médio, fato que condiciona um aumento na demanda por vagas no ensino superior.

A leitura da atual política educacional do Governo Federal não demonstra evidências de que, na brevidade, deverá ocorrer uma expansão de vagas para o ensino superior nas instituições públicas. Tal visão induz à conclusão de que a expansão na oferta de vagas no ensino superior deverá ser efetivada em estabelecimentos particulares de ensino superior, de forma semelhante ao observado no início dos anos setenta.

A observação do ambiente educacional, seguida da análise da literatura existente, conduz à identificação das principais causas da baixa produtividade educacional da população brasileira, as quais atuam como barreiras que reduzem a efetividade do sistema educacional e limitam o acesso dos alunos aos níveis mais elevados do processo educacional.

Esse referencial, tomando uma configuração concreta, conduz aos seguintes questionamentos:

Qual a relação entre progresso social, desenvolvimento humano e educação e por que o desempenho educacional brasileiro apresenta uma enorme perda de eficiência ao longo do processo educacional?

Em que grau a barreira econômica afeta a progressão no sistema educacional de alunos provenientes de camadas economicamente menos favorecidas, limitando-lhes drasticamente o acesso ao ensino superior?

Qual a distribuição, por faixas de renda familiar, dos candidatos inscritos e dos aprovados no Concurso Vestibular da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, comparado com as populações de Curitiba e do Paraná?

Qual a eficácia do sistema de financiamento educacional do Governo Federal em assegurar uma isonomia de oportunidades educacionais a todos os estudantes com capacidade intelectual?

O financiamento educacional constitui-se em mecanismo preponderante para garantir o acesso e, sobretudo, a permanência desses alunos nas instituições universitárias?

Qual a necessidade e a importância de um programa de financiamento educacional no âmbito de uma instituição particular de ensino superior e qual a sua influência evolutiva sobre os parâmetros de desempenho acadêmico?

Os problemas detectados, na pesquisa bibliográfica e na análise de dados, permitem:

- buscar estabelecer as causas da perda de eficiência do sistema educacional brasileiro;
- estabelecer as discrepâncias entre o perfil sócio-econômica da população universitária paranaense e da população da cidade de Curitiba e do Paraná;
- analisar os cenários externo e interno da PUC-PR, a fim de estabelecer as causas que impedem os alunos de concluírem seus cursos de graduação;
- demonstrar a necessidade da implementação do Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR como fator de democratização do ensino superior, em face da ineficácia dos programas governamentais;
- divulgar os benefícios proporcionados pela adoção do referido Programa de Financiamento Educacional em outras instituições de ensino superior congêneres.

Em face do exposto, estruturamos esta pesquisa como segue:

No Capítulo I são analisados os aspectos relativos à participação do processo educacional na promoção humana, como fator de mobilidade social e no desenvolvimento das nações. Aborda-se, em relação aos países em desenvolvimento, o aporte de recursos materiais e humanos necessários para alavancar o processo de desenvolvimento, bem como o papel da educação como causa e conseqüência do subdesenvolvimento e o custo social que tal fato representa.

A procura por ensino universitário passa a ser requerida como suporte essencial para o exercício de funções vinculadas ao recente desenvolvimento científico e tecnológico, como fator de mobilidade social pelas classes sociais menos favorecidas, que vêm nos cursos universitários um passaporte para a ascensão social, econômica, pessoal e familiar.

O cenário educacional brasileiro é descortinado no Capítulo II, quando a situação educacional da população brasileira é repassada de forma comparativa com os países desenvolvidos e em desenvolvimento, evidenciando as barreiras existentes ao longo do processo educacional, desde o ensino fundamental até o superior. Essa visão conjunta permite compreender a influência da barreira econômica como fator limitante do acesso de estudantes com menor poder aquisitivo ao ensino universitário. Dessa forma, esse ensino reproduz a discriminação econômica presente em nossa sociedade.

As barreiras existentes ao longo de todo o processo educacional limitam, drasticamente, o acesso ao ensino superior e, como consequência, menos de 6% dos alunos que iniciam a 1.^a série do ensino fundamental chega à universidade e, desses, apenas a metade consegue graduar-se. As barreiras de natureza econômica, ao longo desse processo, fazem com que a universidade reproduza o modelo social, excluindo, na prática, os estudantes representantes das categorias da sociedade menos favorecidas economicamente.

Apesar da Constituição Federal assegurar o direito à educação como uma prerrogativa constitucional, conforme podemos observar pelo exposto no Capítulo III, a sua prática

cotidiana tem demonstrado que há necessidade de uma longa caminhada cívica para que a nação possa assegurar, na plenitude, o cumprimento de tal dispositivo.

Importantes avanços foram conseguidos, nos anos mais recentes, em relação ao ensino básico, mas a universalização do acesso às outras modalidades de ensino ainda permanece distante.

A somatória dos fatores limitantes ao acesso amplo dos estudantes ao nível de educação pretendido é percebido, com maior nitidez, no ensino superior, pois aí observamos o efeito cumulativo do fenômeno ocorrido nos níveis inferiores do processo educacional.

No Capítulo IV apresentamos os níveis de financiamento educacional praticados no Brasil pelo poder público, em suas distintas instâncias, e por instituições particulares. Numa visão comparativa, pudemos também situar a posição brasileira em relação a vários países, demonstrando que o investimento no setor educacional brasileiro ainda necessita de uma alavancagem substancial.

Com relação ao financiamento educacional ao aluno, a alternativa colocada em prática pelo “Estado” para minimizar o impacto econômico sobre o acesso e a permanência dos menos favorecidos nas Instituições Particulares de Ensino Superior, o Crédito Educativo, tem-se mostrado pouco efetiva para realizar os propósitos a que se destina. Os recursos consignados são insuficientes para atender à demanda por financiamento, deixando de fazê-lo, a cada ano, a milhares de estudantes que recorrem ao Programa de Crédito Educativo (CREDUC). Além dessa

constatação, podemos observar ao longo dos 20 anos de seu funcionamento que a sua continuidade foi conturbada pela falta de consistência de suas fontes de recursos financeiros, ocorrendo, por diversas vezes, a interrupção de novos contratos de financiamento.

A evasão escolar no ensino superior possui no fator econômico um dos seus principais componentes, frustrando as expectativas de numerosos jovens que, após terem vencido uma verdadeira maratona intelectual para o acesso à universidade, não dispõem de plena condição econômica para sustentar os encargos educacionais.

Os poucos estudantes que conseguem superar a barreira intelectual na caminhada rumo à universidade encontram grande dificuldade para o prosseguimento de seus estudos em face dos condicionantes de natureza econômica.

Não se pode negar o importantíssimo papel desempenhado pelo Programa de Crédito Educativo do MEC na democratização do acesso ao ensino superior para milhares de estudantes em todo o país, que dele se beneficiaram ao longo do período de seu funcionamento.

Constitui-se o "Programa de Crédito Educativo" num verdadeiro instrumento de equilíbrio social, que se contrapõe às desigualdades sociais, tão marcantes na vida brasileira. Sua insuficiência, no que diz respeito à abrangência do universo de estudantes que dele necessitam, termina por deixar fora do processo educacional um expressivo contingente de alunos que, por razões econômicas, se vêem obrigados a abandonar o

respectivo curso superior, indo engrossar as já elevadas estatísticas de evasão escolar nessa modalidade de ensino.

As Instituições Particulares de Ensino Superior, que vivenciam diariamente a angustiante situação com a qual se defrontam seus alunos, devem buscar formas criativas e alternativas de financiamento escolar, com o objetivo de garantir-lhes a possibilidade de se manterem em seus respectivos cursos superiores e de concluí-los.

Os dados contidos no Capítulo V nos permitem demonstrar de que apenas um segmento pouco expressivo de estudantes, oriundos das camadas mais inferiores da população em termos de remuneração familiar, logram aprovação nos exames vestibulares, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares. A análise comparativa entre a distribuição, por classe de renda familiar, da população de Curitiba; do Estado do Paraná, dos estudantes inscritos e dos aprovados nos exames vestibulares da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, além de confirmarem tal assertiva, permitem estabelecer claramente a influência econômica no processo seletivo dos alunos.

Análise dos cenários interno e externo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná nos permite uma visão institucional, analisada de forma retrospectiva, a partir de uma série histórica dos últimos anos, de diversos indicadores acadêmicos, como: produtividade real e aparente; número de vagas ofertadas; número de alunos matriculados; vagas ociosas; número de graduados e evasão escolar.

O **“Programa de Financiamento Educacional da Pontifícia Universidade Católica do Paraná”** é analisado no Capítulo VI, onde se procura analisar o seu contexto e sugerir medidas com o objetivo de implementá-lo e, ao mesmo tempo, a sua adoção por outras instituições congêneres.

A implantação do **“Programa de Financiamento Educacional da Pontifícia Universidade Católica do Paraná”** é visualizado no Capítulo VI, onde se procura analisar suas conseqüências na comunidade acadêmica de diversos parâmetros de natureza acadêmica e administrativa.

Uma série histórica mostrando o comportamento evolutivo dos principais parâmetros de desempenho acadêmico da PUC-PR, antes e após a implantação do programa de financiamento educacional, serve como um referencial concreto, evidenciando a participação do **“Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR”** na melhoria de desempenho de tais parâmetros.

A possibilidade da reutilização dos benefícios do programa por intermédio do sistema de financiamento rotativo exerce um efeito cumulativo, ampliando a capacidade operacional do sistema e, dessa forma, ampliando o efeito social do mesmo.

A realização de diferentes atividades de natureza acadêmicas e cultural, com objetivo de captação de recursos destinados a ampliar a capacidade operacional do programa, é analisada como um fator que contribui para a conscientização social dos demais alunos da universidade, bem como de toda a sociedade.

A análise desses elementos, no seu contexto mais amplo, nos permite sugerir medidas com o objetivo de implementá-lo e, ao mesmo tempo, propor a sua adoção por outras instituições congêneres no sentido de contribuir para a consecução dos objetivos relativos à missão da universidade na formação profissionais em consonância com a realidade social e de ampliar e democratizar as oportunidades educacionais do ensino superior aos alunos oriundos de famílias menos favorecidas economicamente, mas com capacidade intelectual necessária ao prosseguimento dos estudos universitários.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA DO SUBDESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO

O cenário do mundo contemporâneo, no presente e em sua perspectiva futura, caracteriza-se cada vez mais por uma grande complexidade, dificuldade de previsões, elevado índice de turbulência, extensos e profundos processos de transformação, que culminam por conduzir à marginalidade as nações cujas forças, desempenhadas no cenário mundial, tornam-nas incapazes de conduzir tal processo, tanto ao nível externo como ao interno, mas que são por ele afetadas, quer pelas suas causas, quer pelas suas conseqüências.

O Brasil, bem como os demais países em desenvolvimento, defronta-se com uma variedade de problemas de natureza conjuntural e estrutural que não apenas o impede de encurtar o distanciamento que o separa dos países desenvolvidos, mas também amplia o já existente, tendendo essa ameaça a tornar-se um fenômeno permanente. O diferencial existente entre os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos não ocorre somente nas áreas econômica e tecnológica, mas, principalmente, no campo educacional, condição determinante de subdesenvolvimento e produtora da maior conseqüência social.

A barreira da educação é possivelmente, o maior obstáculo que separa o Brasil de hoje, com seus problemas ainda persistentes de desigualdades sociais, subemprego e marginalização social, de um país economicamente mais maduro, com maior igualdade de oportunidades, de rendas e maior estabilidade e integração social (SCHWARTZMAN, 1996, p. 12).

O Brasil e os demais países da América Latina, em sua atual fase de desenvolvimento, apresentam um quadro de estruturação social com acentuado desnível entre os diversos setores da sociedade, quadro este caracterizado pela existência de um pequeno segmento detentor da maioria da riqueza nacional, acesso amplo à cultura, à educação e outros benefícios proporcionados pelo avanço técnico-científico, enquanto os demais segmentos da sociedade dividem uma pequena parcela dessa riqueza e têm grandes dificuldades no acesso a sistemas de qualidade em educação, saúde, moradia e ao mercado de trabalho.

É preciso considerar, ainda, que o progresso científico-tecnológico, gerado nos países que detêm o monopólio do conhecimento humano e de seus benefícios, é qualitativa e quantitativamente superior ao conseguido pelos países em desenvolvimento. O domínio das tecnologias de ponta, do emprego dos novos métodos, da utilização de novos materiais e outros elementos conduz ao aperfeiçoamento dos equipamentos existentes, ao surgimento de novos equipamentos, processos e métodos de produção, materiais, medicamentos etc., caracterizando, pois, a existência de dois mundos nas esferas do progresso da ciência, da tecnologia, da economia, ao mesmo tempo que amplia progressivamente a separação entre eles.

A busca do desenvolvimento, naquelas nações, confronta-se com o enorme desafio da transformação econômica, social e política das sociedades que as compõe, as quais ainda não conseguiram superar suas profundas contradições, como a de garantir as condições mínimas de cidadania para a maioria de seus cidadãos.

Agregue-se a esse elenco de desafios o fato de a maioria dos países latino-americanos apresentarem elevadas taxas de crescimento demográfico. Esse fator dificulta ainda mais a possibilidade de reversão do quadro social atual, visto que a incorporação de novos contingentes populacionais se faz com pessoas oriundas das camadas mais desprovidas da sociedade.

TABELA I

AMÉRICA LATINA: PROJEÇÕES DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR (EM MILHÕES DE HABITANTES) DE 1980 A 2000

Idade	1980	1985	1990	1995	2000	Variação %
0 a 4	50,356	54,396	57,675	59,659	60,928	20,99
5 a 9	45,855	49,250	53,380	56,754	58,830	28,21
10 a 14	41,974	45,463	48,901	53,061	56,456	34,50
15 a 19	38,559	41,513	45,057	48,537	52,715	36,71
20 a 24	32,665	37,883	40,931	44,540	48,045	47,08
25 ou +	141,496	164,255	191,633	220,956	252,642	78,55

Fonte: SOLANO, LUIS E. El financiamiento de la educación o Estatal: una solución no inaplazable. In: **Colección Gerencia de Centros Educativos**. Lima/Peru, 1995, p. 310.

Alcançar o grau de desenvolvimento científico e tecnológico dos países industrializados significa encarar o desafio fundamental das mudanças necessárias à supressão das desigualdades sociais, culturais, econômicas e, sobretudo, educacionais de seus cidadãos. A necessidade de obter-se um padrão de desenvolvimento econômico, em ritmo e qualidade suficientes para superar as desigualdades existentes entre os países industrializados e os em fase de desenvolvimento, que seja

ao mesmo tempo capaz de englobar o desenvolvimento das potencialidades humanas e tornar o cidadão partícipe dos benefícios do desenvolvimento, é o maior desafio da atualidade latino-americana e somente pode ser obtido com a conscientização e a participação ativa de todos os segmentos da sociedade, de forma ampla e responsável.

A educação é a principal e permanente força motriz na busca desse desenvolvimento da sociedade e de sua conseqüente modernização. A responsabilidade de contribuir efetivamente como elemento dinamizador de tal empreendimento passa a ser considerada como uma nova função da educação. "O centro da competitividade das nações é, no final das contas, a competitividade dos sistemas educacionais" (In CASSASUS, 1993, p. 77). Tornar-se competitivo consiste em estabelecer uma ampla e sólida base de educação e de qualificação profissional da população. A política educacional, para tornar-se eficiente, não pode ser setorial; mas deve ser capaz, isto sim, de integrar mudanças na conjuntura econômica e social que contribuam para a redistribuição de rendas e riquezas. Não haverá futuro promissor para os países que, a curto ou médio prazo, não conseguirem superar suas deficiências educacionais. O saber será o ponto de apoio fundamental da nova economia (LIS, 1994).

Economias em crescimento continuado, como as do Japão, Hong Kong, República da Coreia, Singapura, Taiwan, Indonésia, Malásia e Tailândia apresentam um direcionamento de investimentos educacionais nos níveis mais baixos do processo de educação, atingindo praticamente a universalização da educação fundamental, aumentando progressivamente a oferta da educação secundária e destinando recursos limitados à educação

pós-secundária. Como resultado desse direcionamento, aquelas nações conseguiram formar ampla base de capital humano, tecnicamente apta ao desenvolvimento econômico rápido (HADDAD, 1990).

A educação é tanto um bem público como um bem particular. A pessoa se utiliza do processo educacional na qualidade de indivíduo, mas os benefícios usufruídos pela interação com a educação são de uso público, na medida em que podem melhorar as possibilidades sociais do indivíduo e da sociedade (CASASSUS, 1993). "A educação superior deve colocar-se como alavanca central do desenvolvimento da sociedade e da economia, equilibrando os desafios tecnológicos com os compromissos educativos" (DEMO, 1991, p. 61). É preciso ter presente que as universidades, como produtoras e difusoras do conhecimento em seus próprios países, são partes integrantes de um complexo conjunto, além de participarem de um mais amplo sistema internacional, envolvendo diferentes universidades em todo o mundo. Segundo a sua capacidade de produção de conhecimento, podem elas ser divididas em centrais e periféricas. As universidades centrais são aquelas instituições que imprimem direção, situam-se na fronteira do conhecimento, promovem modelos, produzem pesquisas de ponta e relevantes, além de ter na docência um dos seus pontos fortes; as universidades periféricas são as que apenas copiam modelos, geralmente importados do exterior, possuem pequena produção científica e normalmente não estão situadas na fronteira do conhecimento, uma vez que, de modo geral, são distribuidoras do saber produzido nas universidades ditas centrais (ALTBACH, 1980).

Uma das maiores transformações sociais da atualidade é o reconhecimento do papel da universidade como estratégica para o desenvolvimento regional e nacional, porque dispõe de um capital humano de alta qualidade, capaz de produzir, adaptar e transferir conhecimento e tecnologia às empresas e, também, de permitir uma mobilização social a seus egressos. Tal fato é facilmente comprovável quando são analisadas as percentagens de universitários de primeira geração, oriundos de famílias cujos integrantes nunca haviam atingido tal grau de escolaridade.

Atuar no cenário do século que se aproxima, dentro da configuração do modelo econômico que para ele se delineia, significa vencer os consideráveis desafios que irão se apresentar como contingência do modelo de desenvolvimento adotado. Um estreito vínculo entre educação e qualificação da população, qualidade e produtividade, conhecimento e progresso técnico-científico estabelecerão uma condição de equilíbrio social sempre e quando tais benefícios puderem ser usufruídos pelo cidadão comum.

1. A Educação como Fator de Desenvolvimento e Ascensão Social

É decisivo o papel da educação no crescimento e na renovação das culturas e da própria sociedade em que as instituições de ensino estão inseridas (CARRIER, 1994). O universo de conhecimentos que compõem a bagagem cultural de uma nação envolve um conjunto de circunstâncias que estruturam

a formação do indivíduo e a sua interação com o meio no qual ele desenvolve atividades como profissional e como cidadão. A formulação harmônica do cenário em que o indivíduo consolida a sua participação como membro da sociedade envolve os aspectos ligados à sua capacitação e qualificação, e culmina com a estruturação de um complexo de fatores interdependentes nos quais a educação e a cultura exercem papéis preponderantes. A preparação do cidadão constitui fator essencial na execução de qualquer processo de transformação social de um país. Essa dinâmica inicia-se na infância, prossegue ao longo da juventude e torna-se decisiva na fase adulta, quando o cidadão exercerá mais intensamente o seu papel na sociedade. O indivíduo, por intermédio da educação, desenvolve a sua cidadania, transforma-se em participante ativo, protagonista capacitado, agente capaz de impulsionar o processo de crescimento da sociedade e não apenas seu espectador. A educação escolar significa, também, um poderoso instrumento de inserção produtiva do cidadão num mundo cada vez mais envolto pelo predomínio do espírito científico e tecnológico, que condiciona o estilo de vida e o pensar da maioria das pessoas (GARCIA, 1991).

Há uma dificuldade muito grande de serem encontrados indicadores precisos para quantificar o papel da educação no desenvolvimento econômico e social dos grupos humanos. A determinação qualitativa e quantitativa do grau de educação requerida para que se possa atingir os objetivos do desenvolvimento não podem ser mensurados com precisão da mesma forma que não pode ser precisamente estabelecido o aporte educacional ao progresso econômico e social, como contrapartida do investimento em educação, pois essa e os

conhecimentos por ela determinados contribuem para o desenvolvimento (LLANOS DE LA HOZ, 1996).

Valoriza-se uma nação pela qualidade de seus cidadãos. A excelência educacional, em todas as fases do processo educacional, constitui uma das principais alavancas de desenvolvimento de uma nação. O processo educacional é parte integrante do modelo de desenvolvimento e necessita ser concebido não apenas como capacitação intelectual do cidadão, mas, sobretudo, como um elemento de crescimento integral da pessoa humana, que lhe possibilite a absorção de novos conhecimentos, processos e tecnologias, bem como o enriquecimento cultural e a expansão da consciência crítica de forma prévia ou concomitante à sua inserção no processo de desenvolvimento econômico da sociedade.

Os recursos humanos constituem a base final das riquezas das nações... O capital e os recursos naturais são fatores passivos; os seres humanos são agentes ativos que acumulam capital, exploram os recursos naturais, constituem organizações sociais, econômicas e políticas e levam adiante o desenvolvimento nacional. É claro que um país que não possa desenvolver as habilidades e os conhecimentos de seus habitantes e utilizá-los com eficácia na economia nacional, não poderá desenvolver nenhuma outra coisa (HARBINSON, 1961. In: LLANOS DE LA HOZ, 1996, p. 97).

A educação ocupa papel estratégico no desenvolvimento econômico e social de uma nação. O conhecimento, segundo Peter DRUCKER (1994), converteu-se no recurso melhor que um recurso; é o que faz a sociedade pós capitalista: cria uma nova dinâmica social, uma nova dinâmica econômica, uma nova política.

Os sistemas educacionais em todo o mundo apresentam uma forte defazagem com respeito às demandas da sociedade. A atual

situação do sistema educacional brasileiro revela a necessidade de uma profunda transformação para responder às necessidades da nossa sociedade frente à nova realidade a que ela estará submetida, principalmente levando-se em conta os aspectos de globalização.

O modelo educacional necessita ser dinâmico, pois a sua eficácia é reduzida na medida em que os paradigmas produtivos se alteram e passam a ter novas exigências; não pode estar dissociado da prática política utilizada na estruturação da sociedade em que pretender influir. A educação reflete com certa precisão o momento da sociedade, sendo mais profundas as conseqüências das crises educacionais nas sociedades dos países em desenvolvimento.

O interesse e as decisões das forças sociais predominantes geram o seu sistema educativo, refletindo o estilo de desenvolvimento no qual atua e ao qual contribui para manter, evoluir e reproduzir. A estrutura econômica mantém uma estreita relação com o processo educacional pela sua participação ativa na dinâmica do desenvolvimento da sociedade, em cada momento histórico determinado, influenciando principalmente na determinação do futuro e, concretamente na estrutura social existente. Na sociedade capitalista, a manutenção da hegemonia da classe dominante inicia pela dominação econômica, estabelecendo uma dominação ideológica como concepção de subordinação intelectual.

A análise histórica da sociedade ocidental (BUARQUE, 1991) mostra que as instituições são captadas pelos interesses e lógica das classes dominantes, e quando tais interesses estão situados

dentro do processo, cada instituição aceita o papel que lhe cabe nesta lógica, cumpre integralmente seu papel, principalmente graças ao avanço científico e tecnológico.

Quando a classe dominante torna-se incapaz de produzir um avanço no projeto humano, cabe à Universidade executar o seu papel tradicional, ao mesmo tempo que amplia a sua crítica à estrutura social e exerce militância política na queda das barreiras à liberdade.

A universidade, quando organizada para servir à estrutura sócio- econômica em decadência, perde a perspectiva global do destino humano e deixa de entender o rumo do processo liberatório da humanidade. A Universidade, desde a sua origem, dentro de sua concepção cristã, sempre buscou ampliar o horizonte libertatório e tal objetivo deverá permanecer como sua característica fundamental.

Cabe lembrar, aqui, que se

... o conhecimento é o fator central da modernidade e os recursos humanos, portanto, o recurso definitivo, a educação adquire uma importância determinante tanto em relação à modernidade como à cidadania, pois é na educação que se geram as habilidades e as destrezas que asseguram a produtividade requerida para competir em escala mundial e os valores e idéias que possam gerar uma convivência humana mais elevada e solidária (OTTONE, 1992, p. 13).

A modernidade, em si, na sociedade do conhecimento, não é sinônimo de harmonia e eqüidade. A harmonia social pressupõe ocorrer o crescimento econômico da sociedade de forma simultânea, ou melhor, que seja ele precedido pela ampliação das potencialidades dos cidadãos, a fim de permitir que todos

usufruem dos benefícios que podem ser proporcionados em decorrência do avanço técnico-científico.

O termo modernidade é utilizado sob vários significados e muitas conotações, aplicando-se não apenas às pessoas, mas também às nações, sistemas econômicos instituições e outros. Uma das linhas de pensamento centraliza na sociedade os principais pontos da modernidade, estabelecendo que os aspectos definitivos e preponderantes da sociedade moderna formam um conjunto de manifestações, mais ou menos simultâneas, estruturadas como um conjunto nunca antes observado em nação alguma. O moderno, conforme esse conceito, pode ser entendido como uma forma de civilização, característica da época atual, com enfoque econômico ou político, segundo a linha de pensamento predominante, enfatizando os aspectos de organização social ou de organização cultural e idealista (INKELES, 1981).

O processo de globalização, inserido no que atualmente se costuma denominar de modernidade, tende a aprofundar a exclusão mais do que a ampliar a democracia, a liberdade e a preservação da cidadania. A educação por si só não reduz a pobreza, mesmo em países industrializados (HADDAD, 1990). Somente o fará num contexto de crescimento, com políticas redistributivas da renda, se o crescimento econômico ocorrer com prevalência daquelas políticas e efeitos redistributivos negativos.

As transformações culturais observadas nas sociedades contemporâneas produzem, cada vez mais rapidamente, maiores e mais profundos impactos, que não apenas modificam a forma de percepção da realidade atual, como também determinam novos

valores e comportamentos sociais futuros. Tais comportamentos influenciarão de forma marcante o destino da sociedade.

O atual estágio de desenvolvimento do Brasil é, em grande parte, decorrência do baixo desempenho educacional apresentado pela maioria da sua juventude e da sua força de trabalho, circunstância que retarda o seu desenvolvimento e impede que se diminua o distanciamento hoje observado em relação aos países desenvolvidos. O Brasil, segundo relatório da ONU de 1995, apresenta um grau de desenvolvimento humano que o classifica em 63.º lugar no mundo, principalmente pelos resultados negativos de seus indicadores educacionais (DEMO, 1996).

Compatibilizar os diversos aspectos da modernidade, incluindo os benefícios ofertados pelo progresso técnico-científico, com o exercício pleno da cidadania, de tal sorte que possibilite a todos os indivíduos uma participação efetiva na decisão do seu destino, constitui o principal desafio da sociedade para o milênio que se avizinha. E a educação será fundamental para que se possa atingir tais objetivos.

CAPÍTULO II

O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os efeitos cumulativos do padrão de desenvolvimento econômico, político e social adotados pelo Brasil desde o início da colonização até os dias atuais culminaram por produzir um quadro sócio-econômico que contempla uma enorme desigualdade de acesso aos benefícios da riqueza e do progresso técnico e científico e um sistema educacional com enormes deficiências.

A abolição tardia da escravatura, formas precárias de comunicação social, a manutenção de formas primitivas de produção, tanto no campo como nas cidades, acopladas a uma baixa industrialização, contribuíram para que o conceito de educação, considerada como instrumento de ascensão social, condição de acesso ao mercado de trabalho, ou um bem em si mesma, somente fosse percebido e aceito por apenas uma pequena parcela das camadas mais altas da nossa sociedade (GOLDEMBERG, 1993).

A análise retrospectiva dos parâmetros educacionais da população brasileira, desde o início do século, evidencia, historicamente, um baixo desempenho educacional, qualitativo e quantitativo, que cerceia o seu desenvolvimento técnico-científico e social, influenciando negativamente na qualificação de um expressivo contingente de sua população.

A distribuição populacional no Brasil foi, nas últimas décadas, profundamente alterada pelo desordenado crescimento

demográfico e por um acentuado êxodo rural. O crescimento demográfico, num espaço de 30 anos, elevou a população brasileira de 60 milhões para 160 milhões de habitantes. Na década de 40, o Brasil contava com 70% de sua população distribuída na área rural e 30%, na área urbana; já na década de 70, a área rural passa a representar mais de 70% dessa população, e a urbana, menos de 30% como decorrência, principalmente, do êxodo rural (BRAGA, 1989).

A ampla diversidade étnica, social e política existente entre as diversas regiões do país forma um quadro complexo e diversificado da realidade brasileira, com múltiplas matizes regionais que refletem, de diferentes formas, tanto a organização social como aspectos distintos do sistema educacional.

Nas Regiões Sul e Sudeste, a migração europeia introduziu, como parte de sua bagagem cultural, a valorização da educação como um bem fundamental, ao mesmo tempo que grandes levas de imigração oriundas das regiões mais pobres do país, cujas famílias não possuíam a tradição de freqüentar escolas e de valorizar a educação, criaram um mosaico complexo no panorama educacional.

As principais conseqüências da educação não ser priorizada de forma adequada são a manutenção de baixas taxas de escolarização e elevadas taxas de analfabetismo, conforme pode ser visualizado na tabela que segue.

TABELA II

BRASIL: ANALFABETISMO POR REGIÕES - 1990

	Total	Urbano	Rural
Brasil	17,8 %	12,1 %	34,9 %
Norte	----	11,3 %	----
Nordeste	35,8%	24,4 %	52,0 %
Sudeste	10,2 %	8,3 %	22,2 %
Sul	10,4 %	8,2 %	15,0 %
Centro-Oeste	15,6 %	11,4 %	27,7 %

Fonte: DEMO, Pedro. *Um Brasil Mal Educado*. Curitiba: Ed. Champagnat, 1996, p. 12.

O índice de analfabetismo da população, desde o início do século até a década de 20, esteve situado em patamares superiores a 65%, declinando progressivamente, em ritmo lento, até a década de 40, para, a partir daí, sofrer redução em ritmo mais acelerado, atingindo o patamar de 18,5% no final da década de 80, e 17,8% no início da década de 90. Esses números mostram-se mais significativos quando analisamos o contingente rural e o urbano separadamente; percebemos, então, que os analfabetos da região rural representavam, em 1990, 34,9%, enquanto os da área urbana, 12,1%. A distribuição geográfica ressalta uma alta concentração de analfabetismo na Região Nordeste, principalmente na zona rural, onde chega a atingir 52% da população.

O acesso ao ensino fundamental evoluiu de forma paralela e inversa com a tendência à redução do analfabetismo. A evolução dos índices demonstram que, no início da década de 50, o acesso

ao ensino fundamental atingia apenas 38,5% da população na faixa etária de 7 a 14 anos; no início da década de 60, evoluiu para 45%, crescendo até atingir 67% no início da década de 70, situando-se em 80% no início da década de 80. Na década de 90, o acesso ao ensino fundamental atinge 88%, conforme pode ser observado na Tabela III, a seguir.

TABELA III

BRASIL: EVOLUÇÃO DA TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO E DA TAXA DE ANALFABETISMO NO PERÍODO DE 1950-1990

Ano	Taxa de Escolarização (7-14 Anos)	Taxa de Analfabetismo (+ de 15 Anos)
1950	36,2 %	50,6 %
1960	45,4 %	39,7 %
1970	67,1 %	33,7 %
1980	80,4 %	25,9 %
1990	88,0 %	18,4 %

Fonte: GOLDEMBERG, J. **O Repensar da Educação no Brasil**. São Paulo. Instituto de Estudos Avançados/ USP, 1993, p. 93.

As taxas de escolarização do Brasil, no final da década passada, situavam-se em níveis semelhantes aos apresentados pelos países desenvolvidos em meados da década de 60, evidenciando um atraso, em relação aos países industrializados, de cerca de 30 anos. Os adultos analfabetos e as crianças sem acesso à escola concentram-se, principalmente, nas regiões do país em que os índices de pobreza são mais acentuados, principalmente no Nordeste rural (GOLDEMBERG, 1993; RIBEIRO, 1991).

Mantida a atual tendência, a universalização do acesso ao ensino fundamental deverá ser em breve atingida, mas a falta de eficácia apresentada pelo sistema educacional brasileiro reverte, de forma drástica, os aspectos favoráveis obtidos por tal situação, em que apenas 38% dos alunos que ingressam na 1.^a série do ensino fundamental conseguem graduar-se nesse nível de ensino e somente 20% matriculam-se no ensino médio.

A perda desse enorme contingente de alunos é atribuída, em primeiro lugar, aos elevadíssimos índices de repetência, que chegam a atingir 50% dos alunos matriculados nas primeiras séries do ensino fundamental e, em segundo lugar, às expressivas taxas de evasão escolar encontradas nas séries subseqüentes (Tabela IV).

TABELA IV

BRASIL: EVOLUÇÃO DO FLUXO ESCOLAR NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO 1978 - 1989

Ensino Fundamental									E. Médio			E. Sup.
Ano	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a
1978	100											
1979		56,3										
1980			46,2									
1981				37,2								
1982					38,5							
1983						29,0						
1984							23,2					
1985								18,3				
1986									21,4			
1987										15,0		
1988											11,8	
1989												5,9

Fonte: GOLDEMBERG, J. *O Repensar da Educação no Brasil*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, 1993, p. 106.

Uma radiografia dessa situação, no início da década de 90 (vide Tabela V), pode ser verificada a partir dos dados relativos às matrículas dos alunos nos diversos níveis de ensino, em números absolutos e em relação aos integrantes das respectivas faixas etárias.

TABELA V

BRASIL: MATRÍCULAS NOS DIVERSOS NÍVEIS DE ENSINO

Nível	Total Matrículas	% Sobre o Total	% da Faixa Etária
Pré Escola	3. 396. 074	9,4	11,4
Ensino Fundamental	27. 557. 492	76,6	82,0
Ensino Médio	3. 477. 859	9,7	16,5
Ensino Superior	1. 528. 904	4,2	10,0
Total	39. 950. 339	100,0	100,0

Fonte: GOLDEMBERG, J. *O Repensar da Educação no Brasil*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, 1993, p. 69.

Com relação ao ensino médio, a situação brasileira apresenta-se pouco ou quase nada confortável. O universo dos alunos matriculados nesse nível de ensino atinge apenas 3,5 milhões, correspondendo tão somente a 16,7% da população na faixa etária entre 15 a 19 anos, cifra que representa um considerável avanço na taxa de escolarização brasileira, que se situava em 8% no início da década de 70, mas ainda considerada muito baixa se comparada a países como México (55%), Taiwan (91%), Coréia (94%) e Japão (96%).

Quanto à dependência administrativa, as matrículas no ensino médio, nas últimas décadas, indicam uma forte tendência de crescimento, principalmente nos estabelecimentos mantidos pelos Governos Estaduais que, por força de determinação legal (Art. 212 da Constituição Federal), têm a obrigatoriedade de investir 25% dos recursos oriundos de impostos em educação, principalmente naquele nível de ensino, conforme podemos constatar na Tabela VI.

TABELA VI

BRASIL: ENSINO MÉDIO - MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DE 1971 A 1994

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1971	1.119.421	4,0 %	47,9 %	4,6 %	43,5 %
1975	1.935.903	4,1 %	45,7 %	3,1 %	45,3 %
1980	2.819.182	3,1 %	47,0 %	3,5 %	46,5 %
1985	3.016.138	3,3 %	59,0 %	4,4 %	33,3 %
1989	3.477.859	2,8 %	62,4 %	4,4 %	30,4 %
1991	3.770.230	2,7 %	65,6 %	4,7 %	27,0 %
1994	5.073.307	2,1 %	71,8 %	5,3 %	20,8 %

Fonte: GOLDEMBERG, J. *O Repensar da Educação no Brasil*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, 1993, p. 69.

As matrículas no ensino médio, de alunos em idade compatível, abrangiam, no início da década de 90, um universo de aproximadamente 3,5 milhões, sendo considerado pouco expressivo, pois representavam apenas 16,5% da população na faixa etária entre 15 a 19 anos. O número de concluintes nesse

nível de ensino foi, na mesma época, de aproximadamente 600 mil ao ano, o que correspondia a 48% dos alunos que iniciaram aquela etapa educacional.

A produtividade do sistema regular do ensino fundamental e do ensino médio, avaliada por intermédio do número de graduados no ensino médio, demonstra uma perda de eficiência do sistema entre as décadas de 70 e 90, apesar do número absoluto de graduados naquele nível de ensino ter passado de 329 mil, em 1973, para 606 mil, em 1986. A constatação desse fato fica evidenciada pela análise dos índices de conclusão de forma proporcional naquela modalidade de ensino. Na década de 70, dos alunos matriculados na 1.^a série do ensino médio apenas 74% lograram concluí-lo; já no final da década de 80, a proporção de graduados na referida modalidade de ensino foi reduzida: situou-se em torno de 48%, variando segundo a metodologia empregada na análise (GOLDEMBERG, 1993; MELCHIOR, 1994; DEMO, 1996).

A enorme perda de produtividade observada ao longo do processo é devida à convergência dos efeitos negativos produzidos pela repetência e evasão escolar existentes nos níveis fundamental e secundário. Atualmente, cerca de 80% dos alunos que se matriculam no ensino fundamental abandonam a escola antes da conclusão do ensino médio (SUCUPIRA, 1979; MELCHIOR, 1994).

O ensino público participa de forma predominante nas matrículas em nível do ensino fundamental e secundário; já no ensino superior, a predominância das matrículas passa para as instituições particulares (Tabela VII).

TABELA VII

BRASIL: MATRÍCULAS EM ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS - 1989

Nível	Matrículas	Público	%	Privado	%
Pré Escola	3.396.074	2.355.151	69,3	1.040.074	30,6
Ensino Fundamental	27.557.492	24.114.558	87,5	3.442.934	12,5
Ensino Médio	3.477.859	2.421.390	69,6	1.056.469	30,4
Ensino Superior	1.518.904	508.980	33,6	1.009.924	66,5

Fonte: GOLDEMBERG, J. *O Repensar da Educação no Brasil*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, 1993, p. 71.

As barreiras existentes ao longo do processo educacional atuam de forma conjunta e limitam drasticamente o acesso dos alunos aos cursos universitários, como pode ser facilmente comprovado pela taxa de escolarização observada no ensino superior brasileiro. Apesar da expansão de matrículas nesse nível de ensino, ao final da década de 60 e início da década de 70, apenas 5,9% dos alunos que tiveram acesso ao ensino fundamental chegaram à universidade no prazo regulamentar (GOLDEMBERG, 1993). O acesso da população brasileira ao ensino superior atinge o alarmante índice de 1% nas regiões menos desenvolvidas do país (BELLONI, 1996).

A escolarização superior no Brasil, entre 1964 e 1979, apresentou uma evolução favorável: o índice de escolarização nesse período cresceu de 2% para 7% da faixa etária entre 19 a 24 anos; em 1990, o Brasil apresentou uma proporção de 11,3 estudantes por mil habitantes (BRUMMER, 1994), embora outras estimativas indiquem uma proporção de 9,3 (SOUZA, 1994). O

índice de escolarização superior apresentado pelo Brasil continua ainda pouco expressivo quando comparado aos obtidos pelos Estados Unidos (55%), Canadá (39%), Europa (média 22%) (BRAGA, 1989); Europa Ocidental (45%), América Latina (15,5%); (RIBEIRO, 1991); Peru (33,1%), Uruguai (30,1%) Venezuela (26,6%), Argentina (39,9%), Chile (20,6%), Bolívia (20,6%) (SCHWARTZMAN, 1996).

A expansão do ensino superior brasileiro, verificada a partir do final da década de 60 e principalmente na década de 70, trouxe consigo um aumento de oportunidades educacionais, principalmente às mulheres e aos jovens procedentes de centros urbanos menores, ampliando o acesso ao ensino superior aos oriundos de famílias de classe média e também de classes menos favorecidas economicamente, embora nas universidades públicas ainda predominem os alunos oriundos das classes economicamente mais fortalecidas, em especial nos cursos de maior procura e de maior interesse social e econômico.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) constatou, em levantamento efetuado em diversas instituições de ensino superior, que existe uma grande variação regional quanto à predominância da origem dos alunos. Em São Paulo e na Região Sul, a maioria dos alunos das instituições públicas de ensino superior era oriunda de escolas públicas de ensino médio; nas demais regiões, sucede o contrário. O valor mais extremo foi o da Universidade de Brasília, em que o percentual de alunos oriundos de escolas públicas de ensino médio foi de apenas 27% (BELLONI, 1986).

No Brasil, vários segmentos da sociedade que, em décadas passadas contentavam-se com uma formação escolar em níveis intermediários, estão, atualmente, buscando titulação universitária, motivados por fatores diversos como o crescente avanço técnico-científico da sociedade, a globalização dos meios de comunicação, a necessidade de pessoas habilitadas no manuseio das novas tecnologias emergentes e a intensa mobilização social atribuída ao ensino superior. O fenômeno, de caráter universal, ocorre de forma paralela ao desenvolvimento das nações e está ligado à civilização científico-tecnológica, ao processo de industrialização, à expansão das cidades e à mobilidade social decorrente daqueles fatores (SUCUPIRA, 1979).

O sistema de distribuição de poder e os aspectos culturais de suas tradições e de seus valores, bem como o projeto futuro que a sociedade estabelece para si e para os seus cidadãos, determinam os recursos que esta sociedade coloca à disposição da Universidade para a consecução de seus objetivos. A dificuldade em se conseguir a mobilização de recursos materiais e humanos para atender às necessidades da Universidade e cumprir os seus objetivos institucionais, condiciona uma lentidão nas suas respostas, dificultando a manutenção dos padrões de qualidade. Essa dificuldade torna-se mais pronunciada nos países em desenvolvimento (SUCUPIRA, 1979).

O dimensionamento do ensino superior faz parte integrante do projeto estrutural do país e dos objetivos gerais da sociedade na qual a universidade está inserida, devendo refletir um equilíbrio entre as políticas educacional e econômica, de forma a garantir o adequado aporte de recursos necessários à qualidade de ensino. Da forma como é procedido atualmente, os

investimentos no setor da educação superior brasileira beneficiam muito mais a população de alta renda do que a população de rendas mais baixas (BELLONI, 1986).

A aspiração por educação superior é um fenômeno universal e se insere profundamente na mentalidade das sociedades modernas que atingem certo grau de desenvolvimento. Resulta da ação convergente de fatores econômicos, políticos e sócio-culturais comuns a cada parte, assim como variáveis específicas de cada país (SUCUPIRA, 1979, p. 351).

Os índices de escolarização universitária apresentados pela população brasileira evidenciam um elevado grau de seletividade do mecanismo de acesso e um baixo nível de escolarização, principalmente nos níveis inferiores de educação. A exclusão do sistema educacional de um contingente tão amplo da população evidencia o desperdício que a nação faz da potencialidade de serem aproveitados os estudantes como futuros elementos de transformação social e ressalta esse aspecto apenas como uma das etapas da exclusão dos indivíduos dos demais aspectos da cidadania (BELLONI, 1986).

CAPÍTULO III

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração dos direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, dirigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Medo. In: FÁVERO et al., 1996, p. 20).

Os direitos sociais no Brasil, como princípio constitucional, são uma conquista do século atual e, com um certo paralelismo conforme o que ocorreu na Europa, onde os direitos civis tiveram amplo espaço no século 18, os direitos políticos no século 19 e os direitos sociais no século 20. A tendência da valorização dos direitos sociais passa a incorporar as recentes constituições brasileiras, embora sem uma específica correlação temporal (CURY, 1996).

Dentre os direitos sociais, o direito à educação no Brasil, como nação independente, começa a ser preconizado a partir da Constituição Imperial de 1824, que estabelece no seu inciso "n": **"instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos"**, até a educação ser incorporada como um direito, a partir da Emenda Constitucional de 1969 (FÁVERO, 1996).

Mister se faz ter sempre presente que:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne à instrução elementar, será obrigatória. A instrução técnica e profissional terá de ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; promover, o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Os pais terão direito de escolher o tipo de educação que haverá de ser dada a seus filhos (ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor - Lei N.º 9394/96 - assim se pronuncia:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei n.º 9394, 20/12/96 - LDB, Art. 2º). O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (o grifo é nosso);
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática da gestão do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar, o trabalho e as práticas sociais (Lei n.º 9394, 20/12/96, Art. 3º).

A educação é um dever relativo do Estado, mas absoluto da sociedade e, principalmente, um direito do cidadão.

Uma das maiores dificuldades nos países em desenvolvimento, cujas sociedades se encontram em transformação, consiste na dificuldade de identificação do nível mínimo de educação capaz de garantir ao cidadão o direito ao

exercício pleno da cidadania. O reconhecimento de que todo o cidadão possua o direito à educação não é suficiente para assegurar-lhe tal condição, da mesma forma que as habilidades intelectuais não lhe asseguram livre acesso às instituições de ensino superior. A quantificação da capacidade do Estado em garantir a universalização da condição de pleno ensino, é um dos maiores desafios a ser vencido pelos países que almejam integrar o rol das nações desenvolvidas.

Podemos afirmar, com SUCUPIRA (1979), afirma que o fato de apenas uma pequena parcela da população, na faixa etária correspondente, ter a possibilidade de realizar os estudos superiores, caracteriza a existência de um privilégio, quer pela condição de nascimento, quer por talento ou por ambos. As matrículas no ensino superior, ao ultrapassarem o percentual de 15% em relação ao grupo etário, passam a ser consideradas como um direito e, desde que atinjam 50% da população escolarizável, a educação superior é vista como obrigação.

O princípio da democratização progressiva do acesso ao Ensino Superior não pode ser modernamente considerado como um direito no sentido absoluto e não sendo um direito absoluto, não deve também se converter em privilégio de classe. O acesso ao ensino superior deve ser aberto, igualitário e em função de méritos. A exclusão dos menos privilegiados torna a universidade antidemocrática e mutila a capacidade de resposta da sociedade aos desafios de transformação, tão necessários aos países em desenvolvimento.

Durante muito tempo no Brasil o sistema de ensino, seletivo e elitista, reforçou os mecanismos de discriminação social contra jovens oriundos das camadas populares. Gradativamente, embora ainda com grandes dificuldades, o

ensino básico foi se universalizando e os índices de analfabetismo diminuíram no país.

Infelizmente, no entanto, houve apenas um deslocamento do gargalo discriminatório contra os jovens com origem nas famílias de baixa renda. Antes não tinham acesso a qualquer escolaridade; agora apenas podiam cumprir as primeiras etapas da pirâmide educacional, mas o acesso à universidade continua grandemente reservada aos jovens das classes média e rica.

De um lado o elitismo das universidades públicas e de seus critérios de seleção excluem os que não puderam estudar nas melhores escolas particulares de 1.º e 2.º Graus e, de outro, as faculdades particulares têm preços que excluem os que não podem pagá-las.

Ora, numa sociedade democrática o acesso a educação superior deve ser estendida a todos os que provaram competência, independentemente da sua origem social ou de qualquer outra variável. Por isso é preciso que se criem mecanismos para garantir a oportunidade de acesso e permanência dos jovens oriundos de classe trabalhadora mais pobre no ensino superior. E tais mecanismos não podem ser baseados na lógica de mercado, mas, ao contrário, devem ser estabelecidos como forma de atuação compensatória do Estado, isto é, como instrumento de justiça social.

Nem se alegue, como os corporativistas radicais, mais preocupados com seus salários do que com o interesse da juventude trabalhadora, que qualquer forma de bolsa de estudo tende a beneficiar o ensino privado, em detrimento da educação pública.

A concepção pública de educação precisa se embasar, não em noções institucionais e jurídico-administrativas, e sim em uma concepção social que contemple quem na verdade se beneficia dos resultados expendidos. E não há nada mais claramente público do que a educação que funcione como instrumento compensatório para as grandes vítimas das gritantes desigualdades sociais existentes em nosso país. Portanto, impõe-se a criação orgânica de um sistema de aplicação de recursos públicos para propiciar os meios de acesso e permanência em instituições de ensino superior para aqueles que tendo competência se mostram desprovidos dos recursos necessários ao custeio de seus estudos (ROSSI, 1995, p. 2).

Tradicionalmente, o acesso à universidade brasileira, principalmente nos cursos de maior procura pelos alunos por serem os de maior projeção social, apresenta um caráter elitista, beneficiando os alunos provenientes de famílias com maiores possibilidades sociais, econômicas e culturais. O acesso e,

sobretudo, a permanência no sistema educacional de aluno oriundo de famílias menos providas econômica e culturalmente, constitui fator decisivo no processo de desenvolvimento nacional e é afirmação da qualidade acadêmica, uma vez que o processo seletivo no sistema educacional passa a ser mais orientado para o mérito intelectual que para a situação financeira ou cultural familiar (SUCUPIRA, 1979).

A democratização do acesso ao ensino superior engloba medidas que vão além do âmbito desse ensino e mesmo do sistema educacional como um todo, envolvendo o sistema social no qual a educação está inserida. Para que seja atingida a ampla democratização em nível de ensino superior, há necessidade prévia de que o processo de democratização atinja os níveis anteriores do sistema educacional, oferecendo igualdade de oportunidades educacionais em todas as etapas do referido processo.

A comunidade universitária brasileira discute enfaticamente a tese da gratuidade do ensino em todas as etapas do processo educacional. Tal discussão traz no seu âmago um universal conflito ideológico e tem sido, nas últimas décadas, uma bandeira da esquerda intelectual brasileira, que defende o princípio da gratuidade de ensino como um direito básico de cidadania e um dever fundamental do Estado.

Diversos autores, dentre os quais RIBEIRO divergem desta tese e consideram a tese da gratuidade do ensino em todos os níveis uma incapacidade de adaptação a realidade contemporânea:

Ao invés de a esquerda apostar no setor não estatal que viria ao encontro do que Marx chamava de 'a extinção do Estado e a sociedade tomando conta das próprias instituições' tem preferido ficar ao lado do Público-Estado e ir na defesa de uma série de coisas que não funcionam, criando um e muito grande. Não tendo sido capaz de se adaptar aos novos tempos, limita-se a defender a manutenção do status quo anterior. Por isso, a pauta das questões políticas está sendo fixada pelo Governo em uma agenda neoliberal, por que a esquerda não tem força para se contrapor a isso (RIBEIRO, 1996, p. 5).

O Estado brasileiro, por um lado, tem demonstrado incapacidade de proporcionar as condições para o atendimento das necessidades básicas de custeio do sistema público estatal de educação superior, fator desencadeante da crise econômica e financeira pela qual passa a quase totalidade das universidades estatais brasileiras. Por outro lado, sua participação não tem sido efetiva no estabelecimento de diretrizes ou mecanismos capazes de conduzir o processo educacional para que produza os efeitos desejados pela sociedade.

O princípio da aplicação exclusiva dos recursos públicos no ensino público, que é em si mesmo salutar, precisa ser corretamente interpretado para não ficar sujeito à estreiteza que lhe impõe os corporativismos, mais preocupados em ganhos para segmentos do que com o sentido maior da educação pública que deve privilegiar a sociedade e os objetivos públicos mais elevados.

É nosso entendimento que não só a estrutura jurídico-administrativa das instituições, mas os resultados de sua ação, devem caracterizar o sentido mais profundo do caráter público da educação. Uma ação do Estado através de práticas socialmente compensatórias que permitam aos jovens das camadas mais humildes da população o acesso à educação superior parece-nos revestir-se do mais nobre sentido público - em outras palavras, é EDUCAÇÃO PÚBLICA - sendo irrelevante o caráter jurídico-administrativo da instituição através da qual tal ação se desenvolva, trate-se de universidade pública ou privada.

A destinação de recursos públicos a tais ações educacionais compensatórias, portanto, deve ser considerada legítima aplicação em educação pública (ROSSI, 1995, p. 3).

CAPÍTULO IV

O FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Agora, quando estamos chegando ao final desse século e nos preparamos para ingressar num novo milênio, estamos verificando um desenvolvimento no ensino superior e uma crescente conscientização de seu papel vital para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, o ensino superior está num estado de crise em praticamente todos os países do mundo. Apesar do fato de que há mais pessoas matriculadas, a capacidade de suporte público está declinando. A diferença entre os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos, no que se refere ao ensino superior e à pesquisa, que já era enorme, está ficando maior (MAYOR, 1995, p. 153).

As principais tendências para os sistemas educacionais de ensino superior, comuns a quase todos no ambiente em transformação pelo qual atravessa o mundo atualmente são: a expansão quantitativa, a diversificação e a dificuldade financeira.

Está bem estabelecida a relação entre investimento no ensino superior e o nível de desenvolvimento social, econômico e cultural; porém, quase nenhum país suportaria a manutenção de um sistema universalizado de educação superior com financiamento exclusivo de recursos públicos.

As dificuldades financeiras das instituições de ensino superior têm crescido ultimamente com a restrição dos fundos públicos de financiamento, restrição esta que constitui um dos principais limitantes no processo de desenvolvimento e de mudanças no ensino superior. O apoio do poder público para o ensino superior é essencial, mas as instituições de ensino

superior precisam, com urgência, encontrar fontes alternativas de recursos para o seu financiamento.

A capacidade de suporte público necessário à manutenção do sistema está declinando e, em conseqüência, o ensino superior está em crise em praticamente todos os países do mundo. Nos países desenvolvidos, o gasto educacional é realizado, absorvendo um percentual mais elevado do PIB que nos países em desenvolvimento, os quais, por outro lado, apresentam um PIB menor, aumentando o diferencial entre ambos (UNESCO, 1995).

A sociedade é, em última instância, a financiadora do ensino, em todos os seus níveis, e ao Estado, na qualidade de administrador desses recursos, compete estabelecer, em consonância com a sociedade, as prioridades na aplicação de tais recursos com o objetivo de melhor atender às necessidades da sociedade.

O prolongamento e o aprofundamento da crise econômica e social por que passa o país, já com duração de várias décadas, deixam uma enorme dívida social que o Estado brasileiro tem se mostrado incapaz de solucionar, pelo menos em curto espaço de tempo.

O Brasil, inserido em um cenário mundial de economia globalizada e ainda apresentando inúmeros problemas ligados à sua condição de país em desenvolvimento, observa a tentativa de tornar sua economia competitiva em nível internacional agravar progressivamente a crise social. A falta de investimentos no parque industrial brasileiro, no sentido de acompanhar o desenvolvimento de novas tecnologias, equipamentos e

processos industriais, deixou-o em condição pouco favorável para competir com os países tradicionalmente mais desenvolvidos industrialmente, ou com as economias emergentes, como ocorre com diversos países asiáticos.

O agravamento da crise social faz com que vários segmentos da sociedade passem a exigir uma participação mais intensa do Estado em reformas sociais, que resultem no aporte de recursos e meios implementadores de novos modelos capazes de solucionar a crise atual, ou pelo menos suavizar os seus impactos sociais.

A crescente participação, nos orçamentos públicos, de programas sociais urgentes, como decorrência do aumento dessa pressão da sociedade, resultaram no estabelecimento de novas prioridades governamentais, as quais reduziram, nos últimos anos, os recursos estatais destinados ao Ensino Superior (GOLDEMBERG, 1993). Um dos exemplos das perdas de fontes de financiamento da educação está nos destinos das receitas do FAS e FINSOCIAL que, a partir da Constituição de 1988, foram destinadas à Previdência Social (MELCHIOR, 1994).

Na verdade, a escola dita gratuita, acessível a todos, baseia-se no pressuposto de que já estão pagando proporcionalmente, via Estado, para o bem de todos e de cada um. Assim sendo, cada cidadão deve merecer a redistribuição constante e sistemática do bem público, principalmente em setores vitais (BOSI, 1986, p. 7).

A vinculação entre o Estado e a educação aparece de forma precoce nas constituições brasileiras, podendo ser identificada a partir daquela de 1824, que estabelece ser a instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos. A Constituinte de 1946

esboça uma tendência para estender a gratuidade do ensino a outras instâncias educacionais, além do ensino primário.

O financiamento da instituição pública aparece, primeiramente, como fator vinculante, na Constituição de 1946, estando de certa forma referendado nas Constituições promulgadas após 1934, enquanto que nas constituições outorgadas o dispositivo desaparece ou é reduzido às administrações municipais.

A Constituição de 1934 estabelece a educação como um direito declarado, mas é a partir da Constituição de 1988 que fica estabelecida a obrigatoriedade plena da gratuidade do ensino, em todos os níveis do sistema educacional, quando realizado em instituições públicas.

Os principais modelos de financiamento do ensino superior apontados na análise da educação superior, realizada por LEVY (1993), são :

I - Público centralizado: recursos tradicionalmente públicos e provenientes de tributos. Raras instituições particulares são financiadas com recursos particulares. O Estado desempenha importante papel na distribuição de recursos, quer no geral, quer particularmente, às instituições.

II - Público autônomo: recursos mistos público-privados, com predominância dos públicos. A instituição representa importante papel na distribuição interna e inter-institucional de recursos, com a presença de organizações intermediárias entre o Estado e as instituições de ensino superior.

III - Homogêneo: coexistência de instituições públicas e privadas que são financiadas de forma similar, predominando o financiamento público para ambas.

IV - Distintivo minoritariamente privado: o setor privado matricula entre 10% a 50% do total de estudantes, dependendo principalmente do financiamento privado.

V - Distintivo majoritariamente privado: o setor privado matricula mais de 50% dos alunos e dependem, principalmente, de recursos privados. Esse é o modelo de financiamento de ensino superior adotado pelo Brasil.

VHAL, ao tecer considerações sobre a tendência mundial para o financiamento da educação superior, considera que: Os sistemas ideológicos mistos, que garantem a iniciativa privada, portanto, a liberdade econômica e, ao mesmo tempo, a ação estatal quando e onde se fizer necessária, são mais eficientes na solução dos problemas educacionais (1993, p. 151).

TABELA VIII

BRASIL - 1993: INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO

Competência	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Federal	0,5%	2,8%	14,18%
Estadual	57,2%	62,4%	10,92%
Municipal	29,8%	4,4%	5,87%
Particular	12,0%	30,4%	69,01%

Fonte: MELCHIOR, J.C. **Financiamento da Educação Pública**. Brasília: Educação Brasileira, 16 (32), p. 109-152, 1994.

No Brasil, durante as últimas décadas, o investimento público em educação esteve situado próximo a 2,75% do PIB, sendo que nos últimos anos este investimento cresceu para 3% do PIB. O setor privado, por sua vez, investiu na educação, no mesmo período, cifra correspondente a 1% do PIB (MELCHIOR, 1994).

Em 1994, os gastos do Ministério da Educação foram da ordem de 10 bilhões de dólares e os recursos somados de Estados e Municípios atingiu valores ainda maiores, de forma que os gastos brutos com educação somaram 4% do PIB, aproximadamente 20% do orçamento disponível (SCHWARTZMAN, 1996).

Analisando-se a distribuição dos gastos com educação entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, observa-se, em ambos os grupos, haver uma nítida diferença no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) que destinam à educação.

No Brasil, como visto anteriormente, o poder público aplica em educação o correspondente a 3% do PIB, o que corresponde, em termos percentuais, à metade do que aplicam os países desenvolvidos. Considerando-se que o valor unitário do PIB dos países desenvolvidos é significativamente superior ao do brasileiro, a diferença na aplicação de recursos em educação torna-se ainda mais expressiva. A existência de uma enorme diferença entre o grau de efetividade obtida pelos sistemas educacionais torna evidente ser necessária uma implementação na alocação de recursos ao setor educacional brasileiro e a

adoção de medidas que melhorem a eficácia desse setor, a fim de que se alcancem os patamares dos países desenvolvidos.

TABELA IX

BRASIL - 1993: INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO

Competência	% do PIB	Milhões de Dólares
Público	3	12.600
Privado	1	4.200
Total	4	16.800

Fonte: MELCHIOR, J.C. **Financiamento da Educação Pública**. Brasília: Educação Brasileira, 16(32), p. 109-152, 1994.

Como pode ser observado na Tabela IX o investimento público em educação, no ano de 1993, tomando-se por referência o PIB de 420 bilhões de dólares, foi de 12,6 bilhões de dólares e a sua distribuição entre os diversos níveis governamentais encontra-se detalhada na Tabela X. Da análise dos valores que compõem a referida Tabela, pode-se concluir que a principal fonte pública de financiamento da educação brasileira, em termos de volume de recursos investidos, recai sobre os Estados, aos quais compete o financiamento do ensino médio, para os quais deve constitucionalmente investir 25% das suas receitas de impostos. O Governo Federal, responsável pelo ensino universitário, aparece como segunda fonte de financiamento, para a qual deve, por determinação legal, destinar 18% das receitas obtidas pelos impostos. A esfera municipal, responsável pela educação fundamental, aparece como a terceira fonte de financiamento educacional.

TABELA X

BRASIL - 1993: INVESTIMENTOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

Competência	% das despesas	% do PIB	Milhões de Dólares
União	36%	1,08%	4.536
Estados	53%	1,59%	6.678
Municípios	11%	0,33%	1.386
Total	100%	3,0%	12.600

Fonte: MELCHIOR, J.C. *Financiamento da Educação Pública*. Brasília: Educação Brasileira, 16(32), p. 109-152, 1994.

Na análise dos investimentos efetuados em 1993 no ensino superior brasileiro, observa-se que, na esfera municipal, o investimento total foi menor que 6% do investimento, tendo a maior parte sido efetuada em nível de faculdades isoladas e que o investimento total se situava em 5,87%; os Estados investiram 10,92%, com maior ênfase nas universidades; o Governo Federal aplicou 14,18% do total de recursos, com predominância de investimentos nas universidades, enquanto a iniciativa particular aplicou a maior quantidade de recursos, predominantemente, nas faculdades isoladas. Uma análise globalizada dos investimentos em educação superior, no ano de 1993, evidencia que o setor que investiu maiores recursos foi o particular, com 69,01%, seguido do setor federal com 14,18%, do estadual com 10,92% e, com menores investimentos, o setor municipal, com 5,87%.

TABELA XI

BRASIL - 1993: INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR
POR COMPETÊNCIA ADMINISTRATIVA

Competência	Fac. Isoladas	Universidades	Total Ensino Superior
Federal	01,51	27,67	14,18
Estadual	07,61	14,44	10,92
Municipal	07,85	03,78	05,87
Particular	83,03	54,11	69,01

Fonte: MELCHIOR, J.C. *Financiamento da Educação Pública*. Brasília: Educação Brasileira, 16(32), p. 109-152, 1994.

No Brasil, as instituições de ensino universitário caracterizam-se por ter seu financiamento dependente quase exclusivamente de uma única fonte, conforme pode ser constatado a seguir:

a) nas instituições mantidas pelo poder público, a quase totalidade dos recursos é oriunda dos orçamentos públicos (federal, estadual ou municipal); o Ministério da Educação gasta, com o sistema federal de ensino superior, 75% dos recursos orçamentários, provenientes dos 18% da receita tributária (aproximadamente 3 bilhões de reais/ano). Essa cifra não leva em consideração os gastos com pessoal inativo que, se forem considerados, evidenciará o fato de que os gastos do MEC ultrapassam a totalidade das receitas oriundas dos 18% dos impostos;

b) nas instituições mantidas pela iniciativa privada, a principal e quase exclusiva fonte de financiamento costuma ser a arrecadação oriunda da mensalidade paga pelo aluno. O apoio do

poder público às instituições particulares de ensino tem ocorrido em caráter suplementar, sendo que tal apoio, nos últimos anos, caiu drasticamente (RIBEIRO, 1994). A comparação entre o total das transferências a instituições particulares em relação ao total das despesas do MEC indica uma média anual inferior a 1,5% do total de suas despesas entre os anos de 1979 a 1982 (MELCHIOR, 1994).

TABELA XII

BRASIL: TRANSFERÊNCIAS CORRENTES DO MEC PARA INSTITUIÇÕES PARTICULARES

Ano	%
1979	0,86
1980	1,62
1981	1,75
1982	1,74

Fonte: MELCHIOR, J.C. *Financiamento da Educação Pública*. Brasília: Educação Brasileira, 16(32), p. 109-152, 1994.

Na observação das relações entre o ensino superior e os governos de diversos países da América Latina, evidencia-se um acentuado crescimento das ofertas de vagas no ensino superior a partir do final da década de sessenta, crescimento este desacompanhado do concomitante suporte financeiro. Em vários países, independentemente das crises econômicas enfrentadas, o nível dos recursos destinados atualmente à educação superior situam-se abaixo dos valores destinados ao mesmo setor em períodos anteriores. Nos poucos países latino-americanos em que se observou um crescimento no aporte financeiro ao setor, os recursos são ainda considerados insuficientes para as necessidades do sistema (CASASSUS, 1993).

A retração dos recursos públicos destinados à educação superior é um fenômeno de características mundial e, na opinião de BRAGA,

... o custo do processo educacional, notadamente o da educação superior, tem crescido nas últimas décadas em função das crescentes aspirações dos docentes por melhores condições de trabalho e salários, pela incorporação de equipamentos utilizados no ensino e principalmente na pesquisa científica e de novas tecnologias educacionais (1989, p. 38).

A política educacional brasileira hodierna no que se refere à alocação de recursos orçamentários para o financiamento educacional, tem ampliado a defazagem entre a necessidade de recursos, a progressiva elevação dos custos e a limitada capacidade estatal de investimentos no setor. A atual alocação de recursos públicos ao setor educacional não acompanha as crescentes demandas por qualidade de ensino, evolução tecnológica, qualificação adequada de pessoal docente, manutenção da pesquisa e limita a ampliação da oferta de vagas por meio da criação de novos estabelecimentos ou ampliação de vagas ofertadas nos estabelecimentos públicos. A incapacidade das universidades públicas de apresentar uma resposta adequada aos anseios da sociedade, ministrando um ensino de qualidade e uma produção relevante de conhecimento, é conseqüência da prolongada crise que atravessa.

No Brasil, as razões para a crise de recursos destinados ao setor educacional podem ser explicadas, em parte, pela cronicidade da crise econômica, falta de uma cultura social que pugne pela defesa dos valores básicos de cidadania aplicáveis a todos os cidadãos, falta de uma cobrança social e, sobretudo, elevadíssima sonegação fiscal .

Os recursos públicos destinados ao financiamento educacional são constitucionalmente oriundos da receita fiscal dos Municípios, Estados e União e, por esta razão, a sonegação fiscal atinge direta e profundamente os recursos destinados à educação na medida em que reduzem o valor total da arrecadação de impostos.

A constatação da amplitude da sonegação fiscal pode evidenciar o montante de recursos que poderiam estar sendo utilizados para ampliar o financiamento educacional. Na esfera federal, a dimensão da sonegação fiscal atinge proporções alarmantes, sendo que a Receita Federal, em 1993, estimava que para cada Cr\$ 1,00 arrecadado estava sendo sonegado Cr\$ 1,20. O montante da dívida das pessoas físicas e jurídicas para com o imposto de renda (o principal imposto federal) ultrapassou 1,0 trilhão de cruzeiros, em 1992.

A Receita Federal, em levantamento efetuado em 1993, identificou os principais índices de sonegação fiscal:

- a) somente 73% das empresas recolhiam corretamente o IPI;
- b) somente 49% das empresas recolhiam corretamente o FINSOCIAL;
- c) somente 35% das empresas recolhiam corretamente o PIS/PASEP;
- d) somente 25% das empresas recolhiam corretamente o Imposto de Renda;
- e) somente 15% das empresas recolhiam corretamente o CONFINS.

As principais causas de sonegação de impostos e de contribuições sociais detectadas foram :

- a) apresentação de balanços apresentando prejuízo;
- b) pagamento de impostos, por empresas, fora do tempo hábil; quando o faziam, só o efetivavam na justiça;
- c) sonegação pura e simples.

Com o intuito de atrair novas empresas nacionais e/ou internacionais para os seus Municípios ou Estados, os governantes brasileiros têm-se lançado em verdadeiras batalhas fiscais, oferecendo, como contrapartida, concessão de benefícios fiscais, normalmente por um prolongado período, com a justificativa de a instalação da nova indústria ampliar a geração de novos empregos e, posteriormente, gerar maiores tributos. Essa prática tributária reduz a arrecadação de impostos e, como consequência, diminui os recursos destinados ao financiamento educacional.

Os estudos apresentados por Mankiw, Romer e Weil para o National Bureau of Economic Research, em 1991, mostram que a maior parte das variáveis econômicas são afetadas pela educação e que a cada percentual de aumento do PIB destinado à educação resulta um aumento correspondente do próprio PIB.

O Estado brasileiro tem demonstrado, ao longo dos anos, a sua incapacidade econômico-financeira e política de proporcionar, de forma ampla, irrestrita e gratuita, educação

superior nas instituições públicas de ensino superior a todos os jovens egressos do curso secundário, em condições intelectuais de fazê-lo.

O acesso ao ensino superior no Brasil sofre uma profunda influência da situação econômica-financeira familiar do aluno, tanto na escolha dos cursos universitários como na seleção dos candidatos ao ingresso naquele ensino (COSTA, 1982), decorrente da incapacidade estatal de ofertar vagas em número suficiente nas instituições públicas de ensino superior, onde o custo educacional não é diretamente repassado ao aluno, mas à sociedade como um todo; a isso se acresça a incapacidade de manter a isonomia na oferta de ensino gratuito aos alunos, por meio de bolsas de estudo ou de subsídios às escolas particulares, em volume suficiente para que elas possam também oferecer ensino gratuito a seus alunos. Um expressivo grupo de jovens deixa de competir por vagas no ensino superior por falta de condição financeira pessoal ou familiar para o custeamento de seus estudos e de sua manutenção pessoal, mesmo que esses estudos possam ser realizados em universidades públicas.

Para as instituições públicas de ensino superior, principalmente para os cursos de maior procura e de maior destaque social, convergem os alunos cujas famílias dispõem de melhores condições sócio-econômicas, podendo custear-lhes um ensino fundamental e médio de melhor qualidade em escolas particulares, de complementar a sua preparação ao vestibular nos cursos pré-vestibulares.

Nas instituições particulares de ensino superior, além da barreira sócio-econômica, o custo das anuidades extrapola a

seleção econômica, tornando a competição pelo acesso ao ensino superior, em muitos casos, uma competição muito mais de natureza econômica que intelectual.

1. Financiamento ao Aluno

A política econômica praticada em vários países em desenvolvimento resulta em constantes desequilíbrios em seu orçamento público, motivados por inadequadas práticas administrativas com grande freqüência associadas a um intenso e generalizado processo de corrupção. As recentes tentativas dos países em desenvolvimento, especialmente o Brasil, de redução dos desequilíbrios orçamentários e da contenção do decorrente processo inflacionário, de tão graves conseqüências sociais, resultam numa redução dos recursos destinados à área social, em geral, e à educação, em particular.

Não se pode olvidar que o mesmo Estado, ao assumir a atribuição de oferecer o ensino público gratuito no nível superior, com recursos oriundos de toda a sociedade, não pode omitir-se, por questão de equidade, em oferecer condições de estudos para aqueles que, sendo carentes, por diferentes razões tenham acesso a boas instituições de ensino superior não públicas. Importa em considerar que o direito dos cidadãos são os mesmos. O suporte financeiro para o desenvolvimento de estudos superiores aos estudantes carentes constitui poderoso instrumento de justiça e importante investimento social (BRASIL: CONGRESSO NACIONAL. Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a Crise da Universidade Brasileira. BRASÍLIA, 1991, p. 99).

A permanência do modelo de financiamento da educação pelo qual o Estado utiliza recursos do orçamento como a

principal e quase exclusiva fonte de financiamento do ensino superior, parece-nos insustentável e economicamente inviável dentro do quadro sócio-econômico apresentado atualmente pelo Brasil, impossibilitando a crescente demanda da sociedade por educação superior.

Há necessidade de se realizar uma opção a respeito do modelo de financiamento da educação a ser adotado pelo Brasil, principalmente pelo disposto na Constituição Federal, a qual estabelece que, nos próximos anos, 50% dos recursos destinados à educação devem ser direcionados para universalizar o ensino fundamental e combater o analfabetismo, conforme artigo 60 das Disposições Transitórias que regulamentam a aplicação dos recursos do artigo 212 da Constituição Federal. O cumprimento desse dispositivo constitucional praticamente inviabiliza a sustentação financeira das instituições de ensino superior mantidas pelo Governo Federal, pois que estas instituições gastam, na atualidade, aproximadamente 75% do orçamento realizado do MEC (GOLDEMBERG, 1993).

A disponibilidade financeira alocada para a sustentação da oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis educacionais torna essa pretensão uma utopia, impossível de ser efetivada pela sua inviabilidade financeira. Uma das opções seria a limitação das matrículas no ensino superior, com base na disponibilidade orçamentária; outra, seria a de se estimular a iniciativa particular e ampliar a sua participação na educação superior, induzindo as famílias a assumirem a responsabilidade no financiamento da educação e, em conseqüência, dificultando progressivamente o acesso ao ensino superior dos alunos com menores possibilidades financeiras.

As principais formas do poder público incentivar o acesso de alunos de menor poder aquisitivo às instituições de ensino superior seria a de oportunizar a sua viabilidade econômica por intermédio de concessão de bolsas de estudo não reembolsáveis (a fundo perdido), ou o financiamento educacional reembolsável (rotativo), na modalidade crédito educativo.

O sistema de bolsas não reembolsáveis é considerado como um mecanismo de transferência de rendas para as classes sociais menos favorecidas, enquanto o financiamento educacional rotativo, sob a forma de crédito educativo, pode ser considerado como um processo de investimento em capital humano (SCHWARTZMAN, 1996).

O financiamento educacional baseia-se no pressuposto da falta de capacidade financeira parcial ou temporária do estudante e no reconhecimento do seu potencial intelectual. No início da década de 40, o colombiano Gabriel Betancourt Mejia recebeu da Companhia Colombiana de Tabaco uma bolsa de estudos para realizar um curso de especialização em administração pública no Instituto Internacional de Nova York e na Universidade de Siracuse. No transcurso de seu curso, idealizou um sistema de empréstimos e um organismo com a finalidade de financiar os estudos superiores no exterior para estudantes carentes. Em 1944, Gabriel Betancourt Mejia defendeu a sua tese de doutoramento, cujo tema era: "Projeto para a Criação do Instituto Colombiano de Capacitação Avançada no Exterior".

O Instituto idealizado por Gabriel Betancourt Mejia foi o embrião para o nascimento do sistema de crédito educativo na

Colômbia e para as diversas instituições de crédito educativo existentes na América Latina.

Gabriel Betancourt Mejia, ao idealizar o financiamento educacional como forma de possibilitar a capacitação profissional de estudantes colombianos no exterior, vislumbrou o seguinte: o crédito educativo não é somente um instrumento financeiro, mas é essencialmente um fator de solidariedade social para acelerar uma transformação profunda.

Os países latino-americanos, na busca de uma melhor condição de desenvolvimento para se inserirem de forma competitiva e eqüitativa no cenário econômico mundial, assistem ao declínio da possibilidade de atendimento, via Estado, das necessidades sociais básicas da cidadania para a sua população. O fornecimento de uma educação capaz de garantir a própria condição de cidadania continua a ser uma expressiva dificuldade ainda não superada pela maioria dos países em desenvolvimento.

A elevação dos encargos familiares com educação naqueles países ocorre pela dificuldade das escolas públicas de manter um padrão adequado de qualidade educacional, e de atender à demanda crescente da população por educação, em geral, como também pela crescente procura por níveis mais elevados de escolarização, como acesso a empregos de melhores remunerações ou forma de ascensão social.

A ausência do Estado como provedor das condições adequadas, capazes de garantir suas funções educativas pela via pública, induz as famílias a procuram na iniciativa privada uma alternativa capaz de garantir tal condição. Nesse contexto, o crédito educativo está provando ser um instrumento em condição

de preencher a lacuna deixada pelo Estado no cumprimento de suas funções educacionais e possibilitar uma alternativa de acesso à educação superior de um segmento expressivo da população.

O crédito educativo, como todo crédito, é um instrumento financeiro que facilita ao usuário a aquisição antecipada de um bem, no caso educacional, ao qual não teria acesso pela sua indisponibilidade financeira e ao fazer frente ao encargos financeiros assumidos, o crédito educativo possibilita a moldagem de um cidadão mais responsável com a sua própria formação e ao mesmo tempo proporciona ao estudante maior liberdade de escolha da instituição de ensino superior uma vez que dispõe dos recursos para custear seus estudos.

As razões básicas que justificam o crédito educativo são :

- a) preocupação com a equidade;
- b) pressões financeiras sobre os orçamentos públicos;
- c) mutáveis prioridades educacionais;
- d) tentativa de se melhorar a qualidade de ensino;
- e) desenvolvimento de uma consciência social no educando;
- f) melhoria da qualidade de vida futura do educando.

Além de servir diretamente ao propósito educacional, o crédito educativo, na América Latina, vem contribuindo, na visão de ROBERTO E. LIZ (1991), com quatro propósitos fundamentais:

1- Estabelecer um critério mais eqüânime nos encargos educacionais a serem absorvidos em cada geração. Atualmente, os encargos educacionais da geração mais nova são pagos pela geração mais velha, quer na forma de encargos educacionais pagos pelos chefes de famílias aos seus dependentes que cursam escolas particulares, quer pelo pagamento de impostos que sustentam as escolas públicas.

Com o advento do crédito educativo cada geração assume o compromisso de quitar os seus próprios encargos educacionais, por meio de fundos rotativos.

2- O acesso à educação superior de estudantes oriundos de famílias de menor poder aquisitivo, utilizando fundos públicos, é encarado por certos segmentos da sociedade como modo de redistribuição de riquezas.

3- A outorga de crédito educativo, objetivando o custeio das despesas educacionais a ser posteriormente reembolsado pelo aluno, constitui uma forma de transferência de, pelo menos, parte da carga financeira do Estado para o setor privado .

4- A consolidação do crédito educativo estabelece uma nova fonte de financiamento e, conseqüentemente, passa a gerar fundos para a educação superior.

O desenvolvimento de programas de financiamento educacional na modalidade de crédito educativo na América Latina não tem acontecido de forma homogênea. Em alguns países, como a Colômbia, o programa é executado há mais de 40 anos, enquanto em outros países a sua implementação ocorreu mais recentemente e acontece ainda de forma insipiente, do

mesmo modo a abrangência dos programas ocorre de modo variado nos diversos países (LIZ, 1991).

A Tabela XIII nos fornece uma visão geral da abrangência e dos percentuais da população universitária atendida pelos programas existentes, em diversos países latino-americanos, inclusive no Brasil.

TABELA XIII

**CRÉDITO EDUCATIVO E POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
AMÉRICA LATINA E CARIBE – 1993/1994**

País	Estudantes	Créditos	Percentual
Costa Rica	71.000	33.000	46,47
Chile	255.000	66.000	25,80
Rep. Dominicana	130.000	22.000	16,92
Brasil	1.519.000	100.000	6,58
Colômbia	502.000	33.000	6,57
Equador	195.000	12.000	6,15
Guatemala	92.000	2.300	2,50
Panamá	62.000	400	0,64
Venezuela	442.000	2.300	0,52
Bolívia	121.000	170	0,14
Argentina	756.000	818	0,10
Peru	750.000	500	0,06

Fonte: ARGENTINA - MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Presente y Futuro del Credito Educativo en la Argentina*. Buenos Aires, 1994, p. 14.

No Brasil, a modalidade pública de crédito educativo foi criada pela Presidência da República em 23 de agosto de 1975, e implantado no primeiro semestre de 1976 com recursos oriundos de bancos estatais e particulares. Na sua instituição, o Programa

de Crédito Educativo teve como finalidade o financiamento das anuidades escolares e/ou manutenção de alunos em instituições de ensino superior públicas ou particulares.

Apesar do Crédito Educativo ter sido criado sob o pressuposto de funcionar como um mecanismo de capacitação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do País, não tem havido a preocupação em estabelecer prioridades para aquelas profissões mais carentes. Tal fato é evidenciado pelos cursos mais beneficiados (Direito, Letras, Pedagogia, Psicologia, entre outros) serem reconhecidamente, aqueles cujas perspectivas de emprego são menores. Desse modo, o programa tem, basicamente, propiciado o consumo de educação superior às classes média baixa e assalariada que vêem a educação, primordialmente, como investimento e ou instrumento de ascensão social (SCHWARTZMAN, 1995, p. 76).

A tendência atual do processo seletivo de acesso ao ensino superior no Brasil é a de concentrar os alunos oriundos de famílias de menor poder aquisitivo nos cursos universitários de menor procura e de menor prestígio social, ao mesmo tempo que concentra nos cursos mais procurados e de maior projeção social os alunos oriundos das famílias de maior poder aquisitivo.

A distribuição dos financiamentos do programa de crédito educativo também reflete a tendência de seleção baseada na condição econômica familiar, conforme pode ser observada pela distribuição dos financiamentos ocorrida na primeira metade da atual década, onde 74,6% dos créditos concedidos ocorreram na área de Ciências Humanas, sociais e artes, enquanto que a área de ciências da saúde foi contemplada com 14,4% dos financiamentos e a área de Tecnologia com 11% (SCHWARTZMAN, 1996).

O gerenciamento do Programa ficou sob a responsabilidade da Caixa Econômica Federal a partir de 1983, sendo que os

recursos passaram a ter origem no orçamento do Ministério da Educação e Fundo de Assistência Social (FAS). O Programa de Crédito Educativo foi institucionalizado em 1992, quando passou a ser administrado e supervisionado pelo Ministério da Educação.

Na fase inicial, o Programa de Crédito Educativo representava um financiamento educacional reembolsável, após um ano de carência, com uma taxa anual de juros de 15% ao ano (durante o período de 1976 a 1983 a inflação média foi de 100% ao ano).

No período de 1976 a 1982 foram firmados 783.215 contratos, com uma média anual de 77.640. No período compreendido entre 1976 e 1991 foram financiados 183.250 alunos, com uma média anual de 26.178. Até 1982, o Programa de Crédito Educativo já havia beneficiado 583.484 alunos, chegando, atualmente, a 800.000 alunos.

A continuidade do Programa de Crédito Educativo tem sido ameaçada principalmente pela inconstância de aporte de recursos financeiros, pela inadequação das correções dos valores dos empréstimos e pela inadimplência dos usuários. Atualmente, o reembolso contribui com apenas 3% dos recursos necessários à manutenção do Programa. Nos primeiros anos da década de 80, principalmente pelo alto subsídio que apresentava o Programa (ao redor de 90%), os valores do reembolso tornaram-se defasados ao ponto de desinteressar tanto o recebimento pela Caixa Econômica quanto o pagamento pelos alunos. Como conseqüência, a inadimplência, no período, chegou a atingir cifras ao redor de 75%.

A elevada taxa de inadimplência conduziu o Programa de Crédito Educativo a uma situação crítica, que exigiu, para a sua sobrevivência, uma reformulação, restringindo a abrangência do programa ao financiamento das mensalidades escolares dos alunos de instituições particulares de ensino superior e com a introdução de novas fontes de financiamento.

Uma nova fonte de custeio foi incorporada ao Programa de Crédito Educativo, utilizando recursos oriundos das loterias administradas pela Caixa Econômica Federal. O reembolso pago pelos alunos passou a ter um menor subsídio, em torno de 55%, sendo esse subsídio considerado ainda muito elevado para garantir a sobrevivência do programa. Após as modificações ocorridas no final da década de 80, com o estabelecimento de um subsídio em 8% e a correção dos empréstimos fixada em 6% ao ano, acima da inflação, as taxas de inadimplência permaneceram elevadas, dificultando a saúde financeira do Programa e, conseqüentemente, exigindo do Governo Federal constantes e vultuosos aportes financeiros para a continuidade do referido Programa.

Um fato marcante durante o funcionamento do Programa de Crédito Educativo do Governo Federal tem sido uma inconstância no que se refere à manutenção de fontes fixas de recursos financeiros suficientes para garantir, em toda a sua plenitude, o funcionamento do programa, fato que tem determinado a sua interrupção em várias ocasiões (1983, 1992 e 1993).

A meta atualmente estabelecida pelo Programa de Crédito Educativo é a de atender a curto prazo 170.000 alunos, utilizando, para tanto, recursos da ordem de 544 milhões de reais

e estima-se que a população universitária carente seria da ordem de 500.000 alunos, para o que seriam necessários recursos no montante de 1.600 milhões de reais, o que pode ser considerado como meta utópica se levarmos em conta o montante de recursos atualmente disponíveis para o financiamento pelo MEC para as principais universidades brasileiras. Caso houvesse disponibilidade de recursos suficientes para uma ampla abrangência de financiamento educacional, por meio de crédito educativo, o programa tornar-se-ia vulnerável devido aos custos de administração e às atuais taxas de retorno.

A situação atual do programa de Crédito Educativo do Ministério da Educação (CREDUC) pode ser melhor compreendido a partir da observação do Quadro abaixo (Quadro I), o qual reflete a situação funcional em outubro de 1997.

QUADRO I

BRASIL - M E C - PROGRAMA DE CRÉDITO EDUCATIVO.
SITUAÇÃO ATUAL (1997) E PERSPECTIVAS (1998)

ORÇAMENTO (R\$)	
FONTE TESOURO	175.551.528,00
LOTÉRIAS + RETORNO Ex - ALUNOS	180.000.000,00
TOTAL ORÇAMENTO	355.551.528,00
CUSTOS (R\$)	
TOTAL DE ALUNOS	110.222
CUSTO ANUAL ALUNO	3.200,00
CUSTO ANUAL ATUAL PROGRAMA	352.710.000,00
DEMANDA	
DEMANDA : ALUNOS CREDUC (1997)	110.222
DEMANDA REPRIMIDA ÚLTIMA SELEÇÃO	138.502
DEMANDA TOTAL (alunos)	248.724
CUSTO PARA ATENDER DEMANDA TOTAL	
CUSTO MÉDIO ANUAL ALUNO	3.200,00
DEMANDA TOTAL DE ALUNOS (1977)	248.724
CUSTO ANUAL	795.915.800,00
ACRÉSCIMO NECESSÁRIO ORÇAMENTO	443.206.400,00
PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA 1998	
FONTE TESOURO	95.000.000,00
LOTÉRIAS + REEMBOLSO Ex - ALUNOS	180.000.000,00
TOTAL PREVISÃO(1998)	275.000.000,00
DIFERENÇA ORÇAMENTO 1997	-80.551.528,00
POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO 1998	
ORÇAMENTO TOTAL PREVISTO 1998	275.000.000,00
CUSTO ANUAL ALUNO	3.200,00
ALUNOS A SEREM ATENDIDOS 1998	85.940
DIFERENÇA EM RELAÇÃO 1997	-24.282
NECESSIDADES PARA ATENDIMENTO DA DEMANDA	
ALUNOS	300.000,00
CUSTO ANUAL ALUNO	3.200,00
CUSTO ANUAL PROGRAMA	960.000.000,00

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Crédito Educativo: situação atual e perspectivas.** Brasília/Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior, 1997.

A perspectiva estabelecida para o Programa de Crédito Educativo, em 1997, foi a abertura de 60 mil novas vagas, sendo 30 mil em cada semestre. Observou-se em contrapartida que somente foram disponibilizadas 30 mil vagas, correspondentes às previstas para o primeiro semestre e não tendo sido disponibilizadas as 30 mil novas vagas previstas para o 2.º semestre de 1997.

A análise da proposta orçamentária do MEC para o ano de 1998, enviada ao Congresso Nacional, demonstra uma redução dos recursos destinados ao Programa de Crédito Educativo na ordem de 80 milhões de reais, o que contraria a anterior afirmativa das autoridades governamentais de ampliar os recursos necessários para garantir a ampliação do Programa. Prevalecendo o montante de recursos previstos na proposta de Orçamento Federal, destinados ao financiamento do Programa de Crédito Educativo em 1998, observaremos não uma ampliação, mas uma retração da capacidade de financiamento na ordem de 54 mil vagas em relação ao previsto para 1997, 30 mil vagas não ofertadas em 1997 e 24 mil a menos em 1998, o que ampliaria substancialmente a demanda reprimida.

A democratização do ensino superior no Brasil constitui outro alvo de maior importância, sobretudo no setor público... O programa de crédito educativo deve ser expandido, ter fontes estáveis de recursos e, especialmente financiar os estudos apenas em instituições competentes (BRASIL: CONGRESSO NACIONAL. Comissão Parlamentar de Inquérito Destinada a Investigar a Crise na Universidade Brasileira. BRASÍLIA, 1991, p. 83).

Os estudantes oriundos de famílias mais pobres, por razões já explicadas anteriormente, tendem freqüentar instituições de pior qualidade, uma das críticas efetuadas ao programa de

crédito educativo é a de ser utilizado, de forma indireta, para financiar tais escolas (SCHWARTZMAN, 1996).

Por outro lado, a maior justificativa para estabelecer e ampliar programas de crédito educativo é assinalar a injustiça que significa, para alguns privilegiados, a gratuidade do ensino superior em estabelecimentos públicos, em sociedades como as nossas nas quais a passagem pela universidade durante a vida acadêmica significa qualificar-se para usufruir extraordinárias oportunidades e benefícios sociais (SUCUPIRA, 1979).

Uma visão mais aprofundada da realidade educacional do ensino superior brasileiro deixa em evidência, de forma inquestionável, a necessidade da ampliação das oportunidades educacionais, de forma equânime, aos diversos segmentos que compõe a nossa sociedade. Fica evidente que essa oferta não deverá ocorrer pela ampliação de oportunidades na rede pública de ensino superior pelos aspectos econômicos e políticos anteriormente mencionados.

A ampliação de tais oportunidades educacionais no ensino superior deverá ocorrer, principalmente na rede particular. A consequência de tal fato, entre outros, é aumentar a dificuldade de acesso no ensino superior aos alunos com maior grau de dificuldade financeira para custear seus estudos. Facilitar o acesso ao financiamento educacional para alunos carentes, mesmo não sendo esta a solução ideal e definitiva para o problema, irá contribuir para a democratização do acesso e permanência desses alunos nas instituições de ensino superior. A convicção desse fato está baseada na leitura do ambiente, no qual é possível de ser constatado:

- a) o aumento da demanda por ensino superior motivado pelos crescentes anseios da sociedade e dos indivíduos em virtude das transformações sociais desencadeadas pela globalização;
- b) a improvável expansão da rede pública de ensino superior em volume de vagas suficiente para suprir a necessidade atual e o aumento futuro motivado pela expansão do ensino médio;
- c) a incapacidade demonstrada pelo Governo Federal em ofertar financiamento educacional aos alunos com carência econômica que não conseguiram acesso ao sistema público de ensino superior;
- d) a improbabilidade de mudança na atual política governamental para o setor e, em consequência a falta de solução a curto ou médio prazo para o problema de financiamento educacional aos alunos carentes que freqüentam instituições particulares de ensino superior;
- e) a necessidade de aumentar a eficiência do ensino superior, diminuindo a evasão escolar e desse modo oportunizando que um maior número de jovens possa concluir o curso superior escolhido;
- f) a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior, tornando-o acessível à todos os segmentos da sociedade;
- g) a necessidade de transformar o sistema seletivo de acesso ao ensino superior em um processo baseado nos

méritos acadêmicos dos alunos e não na capacidade sócio-econômica familiar.

2. A Evasão Escolar

A evasão escolar é um fenômeno social que transcende a história pessoal, formando padrões de variáveis gerais, tais como: prestígio dos cursos, possibilidade de remuneração profissional da carreira escolhida, período diurno ou noturno dos cursos, perspectivas de obtenção de emprego dos formados, possibilidade ou não de trabalhar durante a formação (PAREDES, 1993, p. 23).

Condicionantes de natureza cultural, econômica, política e social atuam como agentes causais para produzirem sinergicamente a baixa efetividade observada no ensino brasileiro. Apesar de promissores, os dados relativos à universalização do acesso ao ensino fundamental e à redução do analfabetismo, o maior problema da educação nacional parece estar na pequena produtividade nos diversos níveis do ensino. A baixa efetividade pode ser demonstrada pelo índice de concluintes, o qual, no ensino fundamental, situa-se próximo à terça parte (33,8%). Os alunos, nessa etapa, despendem um tempo médio de permanência de 11,68 anos, quando o tempo previsto é de 8,0 anos e, na média, esses alunos concluem apenas 4,84 séries (DEMO, 1996). A produtividade no ensino médio, estabelecida a partir do índice de concluintes, foi, em 1981, de 16%; em 1985, de 18,3%, e em 1988 chegou a 27%. A expressão numérica de tais valores torna-se pouco significativa se comparada à dos demais países da América Latina, ou ainda à

dos países de outras regiões, em semelhante grau de desenvolvimento.

As matrículas dos alunos no nível secundário, no período compreendido entre 1971 e 1994, evoluíram de 1.119.421 para 5.073.307, demonstrando claramente a expansão ocorrida no sistema, deixando antever que uma elevação da pressão pela obtenção de vagas no ensino superior deverá ocorrer nos próximos anos (GOLDEMBERG, 1993; DEMO, 1996).

Na década de 80, as matrículas de 1,5 milhão de alunos no ensino superior brasileiro determinavam uma taxa de escolarização nesta modalidade de ensino de 11%, cifra que correspondia, na época, a pouco mais de 1% da população. Nos anos subseqüentes, observou-se uma diminuição acentuada no crescimento das matrículas, com tendência à estagnação, permanecendo tal tendência nos últimos anos. O crescimento populacional ocorrido desde então alterou as relações, reduzindo proporcionalmente o desempenho educacional a tal ponto que, em 1995, a taxa de escolarização do ensino superior tornou-se inferior a 9% (SCHWARTZMAN, 1996).

As discrepâncias encontradas na abrangência do fenômeno da evasão escolar no ensino superior entre as diversas instituições de ensino existentes no país podem ser atribuídas à falta de uniformidade apresentada pelo sistema de ensino superior, organizado de forma híbrida em universidades, faculdades integradas e estabelecimentos isolados, ao mesmo tempo que entre si apresentam uma variedade ampla de graus de competência e complexidade, guardando ainda importante diferenças regionais.

As instituições federais de ensino superior apresentam valores médios de evasão escolar de 36,4%; as instituições particulares, 48,2%; as instituições estaduais, 51,7% e as instituições municipais, 56,6%. As diferenças regionais são bastante expressivas, variando entre valores superiores a 80% nas instituições municipais e estaduais da Região Centro-Oeste, e valores inferiores a 30% nas instituições federais da Região Sudeste (SCHWARTZMAN, 1996).

A evasão escolar, em âmbito universitário, constitui acontecimento com profundas repercussões nas instituições de ensino superior, na vida pessoal do aluno e em seu ambiente familiar, provocando um sentimento de frustração por não permitir que sejam atingidos os objetivos educacionais e profissionais posteriores.

A complexa representação social das diversas profissões, as facilidades no mercado de trabalho, as expectativas de desempenho profissional, a satisfação pessoal e perspectivas de futura realização financeira contribuem, de forma decisiva, para o estabelecimento do cenário em que a opção profissional é decidida, sendo ele também influenciado, de forma decisiva, pela situação econômico-social enfrentada pelo Brasil, nos últimos anos.

O universo do problema nas instituições de ensino superior costuma ser pouco valorizado. A real dimensão dos seus efeitos não tem sido claramente compreendida pela comunidade universitária; poucas iniciativas têm sido observadas no sentido de realizar uma análise mais ampla e aprofundada do tema, fato

que dificulta a tomada de decisões e a implementação de medidas capazes de minimizar seu impacto.

A evasão escolar é um processo complexo, multifacetado, que não está sendo compreendido, na sua amplitude, pela maioria dos administradores universitários brasileiros. PAREDES (1993), ao analisar a evasão escolar no ensino superior em Curitiba, concluiu que a maioria dos dirigentes universitários por ele entrevistados subestimaram, em sua respectiva universidade, a correta dimensão do fenômeno. Os administradores universitários entrevistados na ocasião não consideraram a evasão escolar uma questão de real preocupação, como também não a estabeleceram como uma prioridade administrativa.

A comunidade universitária necessita realizar uma reflexão mais ampla no que diz respeito às implicações de ordem educacional, econômica e social decorrentes da interrupção do curso universitário, em que sejam considerados os diversos aspectos que compõem este complexo cenário, levando-se em conta a dimensão dos valores envolvidos, a amplitude e gravidade dos efeitos desencadeados, estabelecendo um processo avaliativo no qual seja possível acompanhar a amplitude das medidas tomadas e a sua eficácia sobre a evolução da evasão.

O dirigente universitário, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno da evasão escolar, necessita analisar em sua amplitude os fatores intervenientes internos à instituição e, depois, deslocar a visualização de dentro para fora da entidade, acentuando suas prioridades no ambiente externo, nas demandas ambientais e nas influências destas sobre a

instituição; precisa evidenciar as características ambientais que mais influenciam os diferentes aspectos organizacionais.

Compete ao administrador universitário constatar a correta mensuração da amplitude do problema em questão, avaliar suas causas, prever as conseqüências institucionais e desenvolver ações necessárias para reverter a tendência do processo, minimizando, dessa forma, o seu impacto na estrutura organizacional. A não compreensão da amplitude ou do correto significado da evasão escolar em nível universitário impede, ou pelo menos retarda, a tomada de decisões em abrangência, rapidez ou profundidade necessárias.

O desconhecimento real da dimensão do fenômeno da evasão escolar, determinado fundamentalmente pela cultura estabelecida de uma forma errônea no modo de cálculo desse parâmetro, influi decisivamente na atitude dos dirigentes universitários. A falta de cultura organizacional estabelecida em torno do tema e a inadequação da metodologia adotada pela maioria das instituições de ensino superior para calcular os valores da evasão escolar talvez sejam os principais motivos para o sub-dimensionamento e a sub-valorização que é dada ao assunto.

Aparentemente, o desempenho acadêmico é melhor dimensionado pela análise dos parâmetros de produtividade aparente e real do que pelo índice de evasão. Normalmente, as taxas de evasão são calculadas, subtraindo-se os valores das matrículas iniciais pelo número de concluintes no respectivo curso, ou seja, tomando-se como parâmetro o índice de produtividade aparente de cada curso.

A mensuração da evasão escolar, avaliada pela produtividade aparente, apresenta distorções ao tomar como referencial o número de formandos em relação ao número de vagas ofertadas no exame vestibular do referido curso, de vez que não leva em consideração os alunos transferidos, oriundos de outros estabelecimentos de ensino.

Certo grau de distorção também pode ser observado na análise da evasão quando se toma como referência a produtividade real, a qual considera somente alunos que ingressaram na instituição via exame vestibular, desconsiderando as transferências de alunos oriundos de outros estabelecimentos de ensino. Essas pequenas distorções, por sua vez, não são suficientes para mascarar a amplitude e a gravidade do fenômeno observado.

Costuma-se efetuar o cálculo do percentual de evasão escolar (taxa de evasão) dividindo-se o número de alunos considerados formalmente como desistentes em determinado ano pelo número de alunos matriculados em determinado curso. A comparação entre os alunos que se evadiram, em determinado ano, e os matriculados nas demais séries do referido curso deixa de considerar os alunos desistentes nos anos anteriores, nas respectivas séries, perdendo-se, como consequência, o efeito cumulativo que o fenômeno exerce sobre as séries subseqüentes.

As vagas ociosas, tomadas como a diferença entre as matrículas que deveriam existir em cada curso, se a totalidade dos alunos estivesse matriculada e as matrículas realmente efetivadas, costuma ser um indicativo de evasão escolar, embora também apresente alguma distorção por não considerar os

trancamentos de matrículas e as transferências ocorridas. A quantificação daquelas vagas em cada curso e na instituição como um todo permite analisar a amplitude do fenômeno provocado pela evasão escolar na eficiência acadêmica.

A análise das causas da evasão escolar, obtidas por intermédio de informações obtidas com alunos que abandonaram seus cursos universitários e com dirigentes das universidades situadas na cidade de Curitiba, revelou uma causa única preponderante, tanto sob a ótica da maioria dos dirigentes universitários, como sob a ótica dos alunos que se evadiram. Na maioria dos casos não havia uma correlação formal com outros aspectos relacionados com causas internas ou externas à universidade.

As causas preponderantes a que nos referimos foram classificadas em quatro grupos principais, a saber (PAREDES, 1993):

I - Causas externas à Universidade.

II - Causas que relacionam aspectos internos e externos.

III- Causas internas à Universidade.

IV - Problemas pessoais dos alunos.

I - Causas externas à Universidade :

1a- escolha inadequada do curso por parte do aluno;

1b- despreparo dos alunos - deficiência do 2.º Grau;

1c- falta de motivação dos alunos;

1d- problemas econômico dos alunos;

1e- dificuldades econômicas gerais do país.

II - Causas que relacionam aspectos internos e externos :

2a- descontinuidade entre o ensino médio e o superior;

2b- ausência de perspectivas profissionais;

2c- desencontro entre a perspectiva dos alunos e a realidade dos cursos;

2d- problemas decorrentes de valores associados à educação superior.

III - Causas internas à universidade :

3a- problema da própria estrutura do vestibular;

3b- deficiência dos professores;

3c- baixa qualidade dos cursos;

3d- deficiência da proposta pedagógica;

3e- problemas da organização dos cursos.

IV - Problemas pessoais dos alunos.

Na visão dos alunos que se evadiram dos cursos universitários da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PAREDES, 1993) as causas internas à Universidade que mais contribuíram para tal decisão foram:

- 1- custo elevado das mensalidades – dificuldades financeiras pessoais ou familiares;
- 2- decepção com o curso - críticas à Universidade;
- 3- deficiência acadêmica-rigidez excessiva dos professores;
- 4- impossibilidade de trabalhar e estudar simultaneamente;
- 5- vocação errada ou informações prévias insuficientes;
- 6 - aprovação posterior na UFPR para o mesmo curso;
- 7- aceitação temporária da 2.^a opção e nova tentativa, com sucesso, nos exames vestibulares;
- 8- simultaneidade de dois cursos superiores, com opção posterior por um deles;
- 9- oportunidade de emprego irrecusável;
- 10- casamento e novas obrigações sociais;
- 11- imaturidade –ingresso ainda muito jovem na universidade (16/17 anos);
- 12- acidentes pessoais ou doenças.

A elevação da produtividade acadêmica e conseqüente baixa nas taxas de evasão envolvem as seguintes alternativas relacionadas com a estrutura universitária:

- 1- modificação do sistema de seleção do vestibular;
- 2- melhoria do desempenho dos professores;

- 3- revisão das características do ensino ministrado;
- 4- modernização da proposta pedagógica;
- 5- eliminação das deficiências de organização interna.

As opiniões dos alunos e de dirigentes universitários dos quais obtivemos as informações, apontam numerosas coincidências sobre as causas internas e externas à universidade que influenciam significativamente a decisão de abandonar o curso universitário. O fenômeno da evasão escolar não pode ser considerado apenas como um problema que afeta exclusivamente a vida do aluno, decorrente de sua deficiente formação escolar, da sua inadequada escolha profissional ou de sua insuficiente condição econômica, nem a ele se deve atribuir todas as causas e conseqüências de tais fatos.

Da mesma forma, não podem ser atribuídas unicamente à universidade os fatores causais, como a deficiência de professores e da proposta pedagógica de alguns cursos etc. Tais problemas têm uma abrangência muito mais ampla, perpassando pela necessidade de uma clara definição da política governamental sobre a educação brasileira, pela valorização profissional dos professores e da educação no contexto da sociedade e da nação, bem como pela geração de novas oportunidades de trabalho e de empregos com remunerações adequadas.

A universidade, diante dessa problemática, não pode se comportar como uma estrutura fechada, totalmente voltada para o seu interior, procurando abordar a temática da evasão escolar como sendo apenas um problema de natureza estrutural. A

universidade é um sistema complexo, composto por uma série de subsistemas que estão continuamente interagindo entre si e, conseqüentemente, se auto-influenciando. As variáveis ambientais são dependentes num conceito de relação funcional entre o meio no qual está inserida a universidade e os seus subsistemas acadêmico e administrativo. Trata-se, pois, de um sistema de "feed-back" ou de auto-regulação, em que um mesmo fenômeno passa a ser simultaneamente causa e efeito de forma simultânea.

A universidade, como um sistema complexo, inserido em um ambiente igualmente complexo, somente poderá entender as características organizacionais próprias envolvidas no fenômeno da evasão escolar, mediante a análise das características ambientais com as quais o processo interage.

A preocupação em encontrar uma maneira ideal para a abordagem do problema, tão comum nos sistemas burocráticos tradicionais, parece-nos pouco eficiente, no caso da evasão escolar, principalmente pelo fato das complexas interações nas inúmeras variáveis envolvidas, quer no ambiente interno da universidade, quer no externo. A complexidade dos fatores envolvidos no processo exige o conhecimento dos principais fatores intervenientes das interações naqueles dois ambientes.

O caminho a ser trilhado pelo administrador universitário deverá ser o da busca da melhor solução contingencial, por não existir uma solução única e ideal para o problema, dentro da especificidade de cada caso, e o da escolha da melhor estratégia de combate aos agentes causais, dentro das circunstâncias,

guardadas as características de cada curso e, evidentemente, de cada aluno.

O fenômeno da exclusão da escola, deve ser apreciado como um fator condicionado e condicionante, pessimista quanto ao passado, causador de indignação quanto ao presente e elemento de desafio e de esperança na sua perspectiva quanto o futuro (LUCE, 1997).

CAPÍTULO V

ANÁLISE DO CENÁRIO EXTERNO E INTERNO À PUC-PR

1. Análise do Cenário Externo à PUC-PR

Uma expressiva maioria de alunos inscritos no Concurso Vestibular na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) mantém residência permanente no Estado do Paraná; a análise sócio-econômica familiar desses alunos nos fornece indicativos adequados para traçar o perfil do público-alvo dessas Universidades.

A distribuição, por classe de renda familiar, da população da cidade de Curitiba e do Estado do Paraná, conforme Tabela XIV e Gráfico I, apresenta uma diferente forma de estratificação, evidenciando ser a renda familiar na cidade de Curitiba superior à média apresentada pelo Estado do Paraná. Na faixa de renda familiar até 1 SM (Salário Mínimo) encontra-se 61,64% da população paranaense e 31,38% da população curitibana. Nas faixas de maiores rendimentos familiares o percentual da população curitibana, em cada uma dessas faixas, é superior ao da população paranaense, variando tais percentuais de mais de 63,63%, na faixa de 1 a 2 SM, para mais de 200% na faixa de rendimento familiar superior a 10 SM (Tabela XIV, Gráfico I).

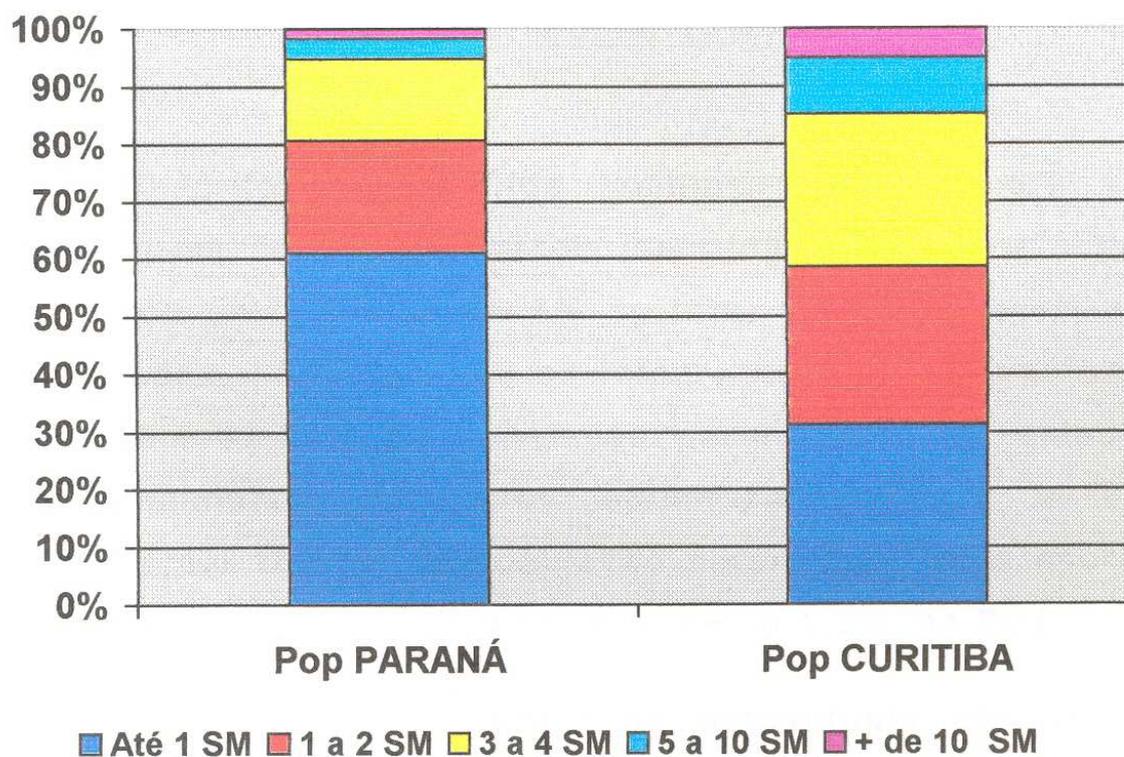
TABELA XIV

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DE CURITIBA E DO PARANÁ
POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Renda Familiar (SM)	População Paraná	População Curitiba
Até 1 SM	61,06	31,38
1 A 2 SM	16,61	27,18
3 A 4 SM	14,11	26,64
5 A 10 SM	3,55	9,73
+ De 10 SM	1,69	5,07

Fonte: BRASIL. IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO. Brasília, 1991.

GRÁFICO I

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DE CURITIBA E DO PARANÁ
POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Fonte: BRASIL. IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO. Brasília, 1991.

A compreensão da influência de fatores econômicos sobre o acesso ao ensino superior manifesta-se de forma pronunciada já no processo de inscrições dos candidatos para os exames vestibulares. Uma análise econômica familiar realizada entre os inscritos no concurso vestibular 1996 da UFPR e da PUC-PR, os quais foram distribuídos segundo faixas de rendimento familiar, revelou um perfil econômico familiar dos candidatos significativamente distinto do encontrado na população da cidade de Curitiba e do Estado do Paraná (Tabelas XIV e XV, Gráficos I, II, III).

Na análise comparativa entre a população do Estado do Paraná e os inscritos no Concurso Vestibular 1996 da UFPR e da PUC-PR, distribuídas por faixas de rendimento familiar, evidencia-se que nas faixas de menor renda familiar apenas um contingente pouco expressivo de candidatos efetuaram suas inscrições e dessa forma candidatando-se ao ingresso naquelas universidades.

Os inscritos, cuja renda familiar situava-se até 1 SM, representaram 0,4% do total de inscritos na UFPR e 0,2% na PUC-PR, ou seja, menos de 1% do total de inscritos em ambas universidades, enquanto que os integrantes dessa faixa salarial representam 61,06% da população paranaense. Os estudantes cujos rendimentos familiares situam-se entre 1 a 2 SM representaram 16,61% da população paranaense, mas aportaram com apenas 2,3% dos inscritos na UFPR e 1,3% na PUC-PR.

Um certo equilíbrio entre os percentuais da população paranaense e os inscritos no Concurso Vestibular-1996 das referidas universidades, dentro da mesma faixa salarial, começa

a ser atingido entre os estudantes de renda familiar situada entre 3 a 4 SM, a qual representa 14,11% da população paranaense e 12,3% dos inscritos na UFPR e 6,4% na PUC-PR.

Na comparação entre a população paranaense e os inscritos no Vestibular-1996, na faixa de renda familiar entre 5 a 10 salários mínimos, observa-se uma inversão na tendência do percentual de inscritos possuir uma maior representação em relação à população. O percentual de inscritos, com renda salarial entre 5 a 10 salários mínimos, representa 3,55% da população paranaense, 32,5% dos inscritos na UFPR e 22,9% na PUC-PR. Essa tendência torna-se mais pronunciada na classe de maior rendimento familiar (+ de 10 SM, neste exemplo), representando apenas 1,69% da população paranaense, ao passo que contribuiu com 49,5% dos inscritos na UFPR e 67,6% dos inscritos na PUC-PR (Tabela XV e Gráfico II e III).

Os resultados observados a partir da análise comparativa entre as distribuições por classe de renda familiar entre a população paranaense e o contingente de inscritos no Concurso Vestibular 1996 da UFPR e da PUC-PR permitem a comprovação, em nosso Estado, das afirmativas dos autores pesquisados que, interpretando a realidade educacional brasileira, constataram que o acesso ao ensino superior no Brasil é drasticamente influenciado pelo fator econômico.

TABELA XV

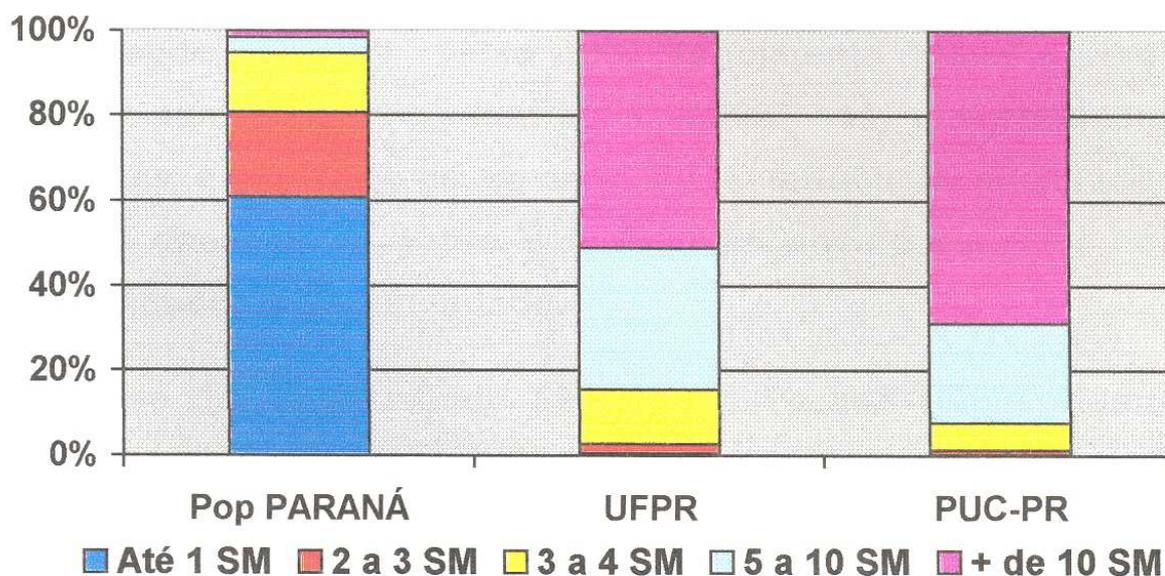
VESTIBULAR 1996: DISTRIBUIÇÃO DOS INSCRITOS NA UFPR E NA PUC-PR POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Renda Familiar	UFPR	PUC-PR
Até 1 SM	0,4%	0,2%
1 A 2 SM	2,3%	1,0%
3 A 4 SM	12,3%	6,4%
5 A 10 SM	32,5%	22,9%
11 A 15 SM	18,4%	17,2%
16 A 20 SM	11,4%	13,4%
+ de 20 SM	19,7%	37,0%

Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da UFPR e da PUC-PR. Curitiba, 1996.

GRÁFICO II

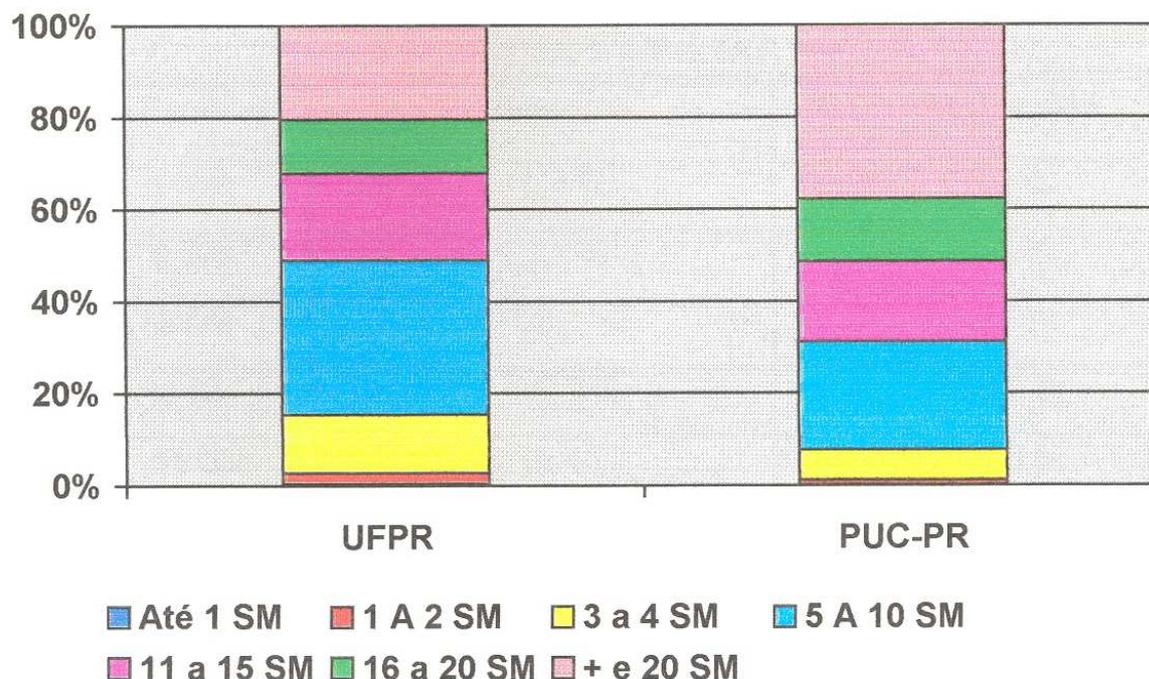
VESTIBULAR 1996: DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DO PARANÁ E DOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DA UFPR E DA PUC-PR POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR



Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da UFPR e da PUC-PR. Curitiba, 1996.

GRÁFICO III

VESTIBULAR 1996: DISTRIBUIÇÃO DOS INSCRITOS NA
UFPR E NA PUC-PR POR PERCENTUAL DE FAIXA
RENDA FAMILIAR



Fonte: PARANÁ, Comissão do Concurso Vestibular da UFPR e da PUC-PR. Curitiba, 1996.

Agrupando-se, por faixa de rendimento familiar, os estudantes aprovados no vestibular 1996 nas universidades supra citadas é possível de se analisar a influência cumulativa dos fatores econômicos sobre o acesso ao ensino superior nos diversos segmentos da sociedade.

No caso da Universidade Federal do Paraná (universidade pública) a influência do fator econômico, refletido no grau de preparação e, conseqüentemente no desempenho dos candidatos, pode ser evidenciada a partir dos dados do levantamento sócio-econômico realizado pela Comissão Central do Concurso Vestibular da UFPR entre os alunos inscritos e os aprovados no

Concurso Vestibular 1996, cujos percentuais estão contidos na Tabela XVI.

TABELA XVI

UFPR-VESTIBULAR 1996: PERCENTUAIS DOS ALUNOS INSCRITOS E DOS APROVADOS POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Renda Familiar	Inscritos	Aprovados
Até 1 SM	0,4 %	0,2 %
1 a 2 SM	2,3 %	1,3 %
3 a 4 SM	12,3 %	9,3 %
5 a 10 SM	32,5 %	30,2 %
11 a 15 SM	18,4 %	18,3 %
16 a 20 SM	11,4 %	13,7 %
+ de 20 SM	19,7 %	24,7 %
Sem informação	3,0 %	2,3 %

Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da UFPR. Curitiba, 1996.

Aqueles alunos cuja renda familiar situa-se na faixa de até 2 salários mínimos obtiveram aprovação num percentual 1,5% do total de candidatos aprovados, o que corresponde a aproximadamente 50% em relação ao percentual de inscritos da mesma faixa salarial familiar (2,7% do total de inscritos). Para os integrantes da faixa de renda salarial familiar entre 3 a 4 salários mínimos, a relação percentual entre os inscritos e aprovados situa-se em 75,6% (12,3% dos inscritos e 9,3% dos aprovados).

A faixa salarial entre 5 a 10 salários mínimos que possui o maior percentual de alunos inscritos (32,5%) e de aprovados (30,2%), apresenta, como nas faixas inferiores de rendimento

familiar, um percentual de aprovados menor que o percentual de inscritos na respectiva faixa salarial. A relação entre o percentual de inscritos e o percentual de aprovados nessa faixa salarial é de (92,92%).

Na faixa salarial entre 11 a 15 salários mínimos, a relação entre o percentual de inscritos e de aprovados é praticamente de 100% (18,4% de inscritos e de 18,3% de aprovados).

Candidatos oriundos de famílias com rendimentos entre 16 a 20 salários mínimos obtiveram um percentual de aprovação 20% maior que o percentual de inscritos (11,4% dos inscritos e 13,7% dos aprovados); entretanto a maior diferença proporcional apresentada pelos candidatos aprovados em relação aos inscritos na mesma faixa salarial ocorreu na faixa de rendimento familiar superior a 20 salários mínimos, onde o contingente de aprovados é superior em 25% ao dos inscritos (19,7% dos inscritos e 24,7% dos aprovados (Tabelas XVI e XVII; Gráfico IV).

TABELA XVII

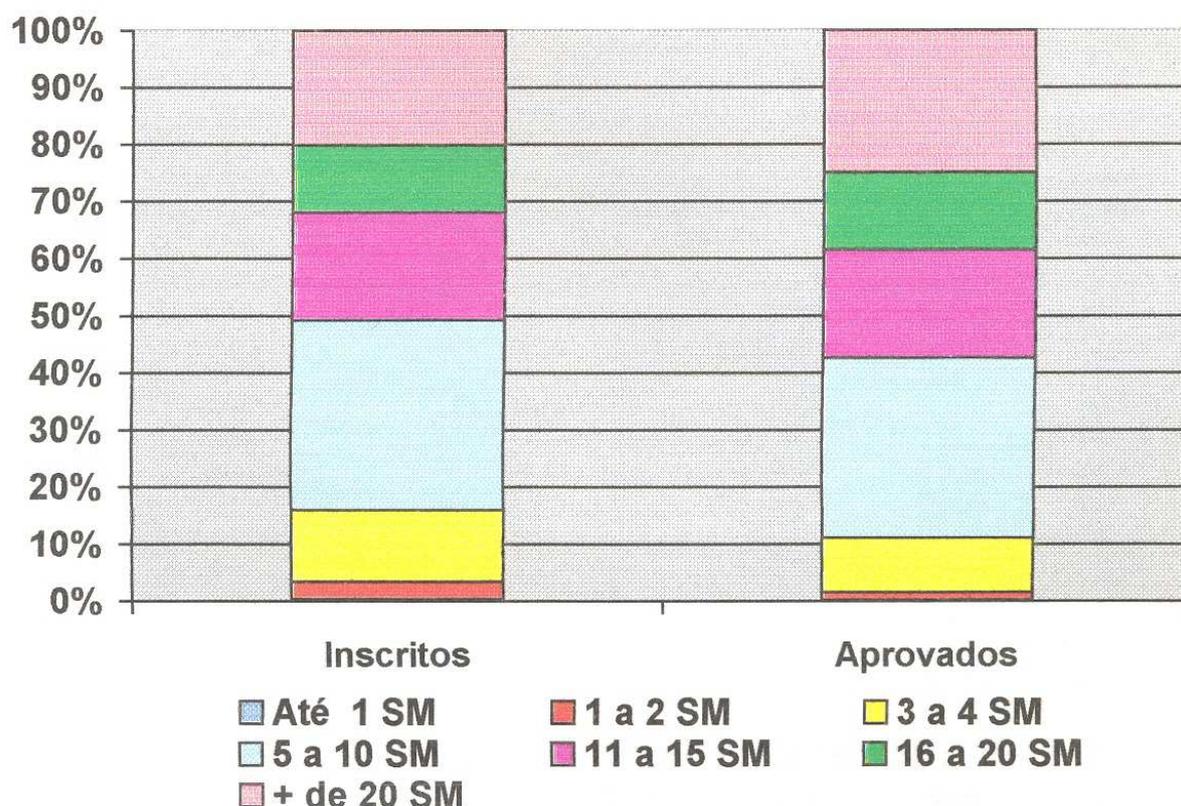
UFPR - VESTIBULAR 1996: RELAÇÃO ENTRE OS INSCRITOS E OS APROVADOS POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Renda Familiar	Relação Inscritos/Aprovados
Até 1 SM	50,0
1 A 2 SM	56,5
3 A 4 SM	75,6
5 A 10 SM	92,9
11 A 15 SM	99,4
16 A 20 SM	120,2
+ De 20 SM	125,4

Nas universidades analisadas, independentemente da sua condição ser pública (gratuita para o aluno) ou particular (onerosa para o aluno), o acesso de alunos oriundos de famílias de baixo rendimento representam uma minoria pouco expressiva e, por outro lado, os de maior rendimento salarial são a grande maioria tanto de inscritos como de aprovados.

GRÁFICO IV

VESTIBULAR 1996: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR, DOS ALUNOS INSCRITOS E DOS APROVADOS NA UFPR

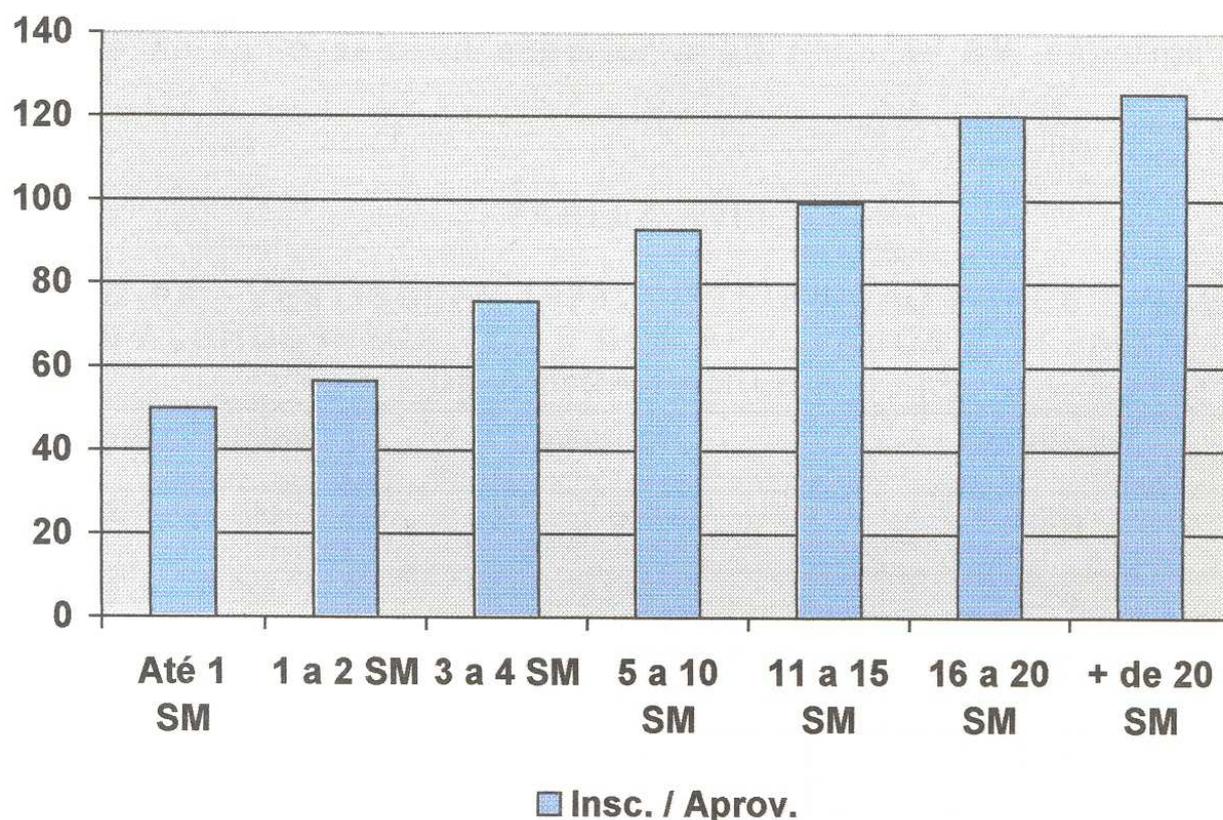


Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da UFPR. Curitiba, 1996.

O Gráfico V evidencia, na UFPR, interessante relação entre os percentuais de alunos inscritos e de aprovados por faixa de rendimento familiar. Pode-se observar que a razão entre os alunos inscritos e os aprovados por faixa de renda familiar cresce de maneira praticamente linear desde as faixas de menor rendimento até as de maior rendimento familiar, demonstrando uma clara influência do fator econômico, com caracter seletivo ao longo do processo educacional que antecede o acesso ao ensino superior, privilegiando os estudantes de maior renda familiar.

GRÁFICO V

UFPR - VESTIBULAR 1996: RELAÇÃO ENTRE OS INSCRITOS E OS APROVADOS POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR



Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da UFPR. Curitiba, 1996.

A Tabela XV apresenta a distribuição, por faixas salariais, dos alunos inscritos na UFPR e na PUC-PR na qual é possível perceber que, nas faixas de rendimento familiar até 4 SM, a proporção de alunos inscritos na PUC-PR é praticamente a metade do percentual proporcional dos inscritos na UFPR. Na faixa salarial entre 5 a 10 SM o percentual de inscritos na PUC-PR corresponde a 70%; na faixa salarial entre 11 a 15 SM o percentual de inscritos, na PUC-PR de eqüivale a 93,4% do percentual proporcional da UFPR. O percentual de alunos provenientes de famílias detentoras de faixas de rendimentos mais elevado estão proporcionalmente mais representados entre os inscritos na PUC-PR do que na UFPR; famílias com rendimento familiar entre 16 a 20 SM representam um percentual de inscritos na PUC-PR de 11,7% superior ao dos inscritos na UFPR e na faixa salarial superior a 20 SM, 87,8% superior à UFPR.

TABELA XVIII

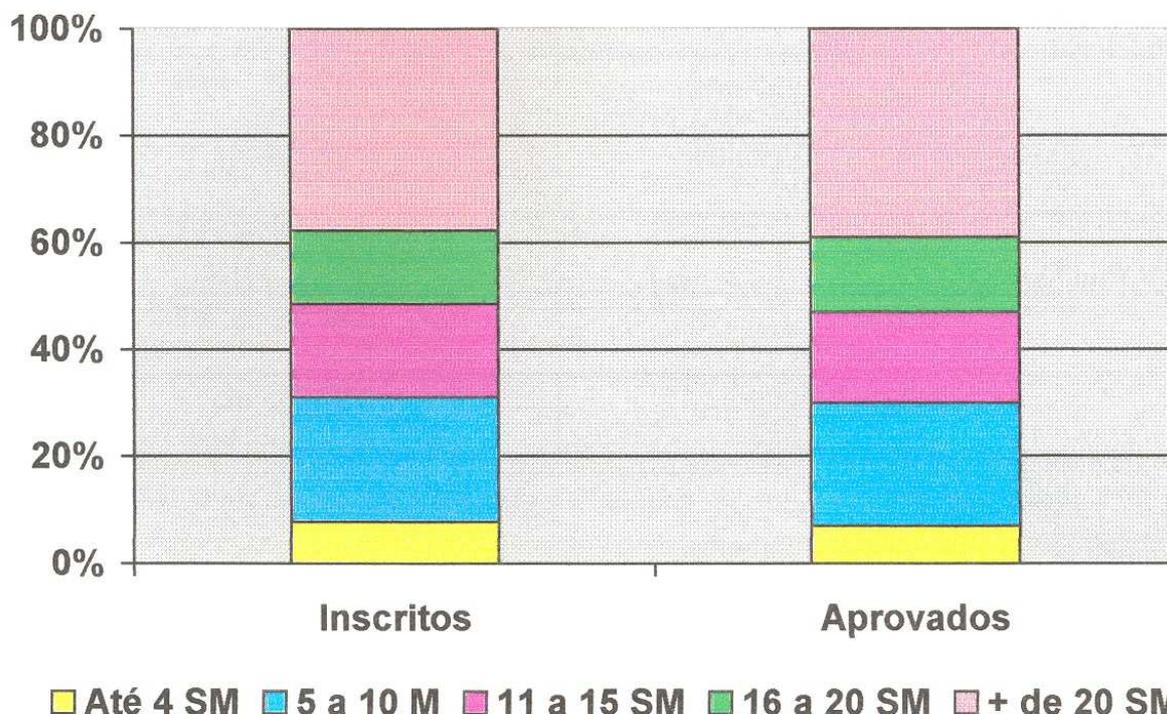
PUC-PR - VESTIBULAR 1996: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS INSCRITOS E DOS APROVADOS POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Renda Familiar	Inscritos	Aprovados
Até 4 SM	7,6%	7,0%
5 a 10 SM	22,9%	23%
11 a 15 SM	17,2%	17%
16 a 20 SM	13,4%	14%
+ de 20 SM	37,0%	39%

Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da PUC-PR. Curitiba, 1996.

GRÁFICO VI

PUC-PR - VESTIBULAR 1996: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS INSCRITOS E DOS APROVADOS POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR.



Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da PUC-PR. Curitiba, 1996.

A análise dos dados referentes aos valores percentuais dos alunos inscritos e dos aprovados no concurso vestibular 1996 da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (universidade particular), nas diferentes faixas de rendimento familiar, conforme se pode observar na Tabela XVIII, apresenta valores muito próximos entre si e a relação entre os percentuais dos candidatos inscritos e os candidatos aprovados, independente da faixa de renda familiar, situa-se próximo a 100%, indicando a pouca influência do fator econômico em alterar a estratificação já existente por ocasião da inscrição, de acordo com a Tabela XVIII, Tabela XIX, Gráfico VI e Gráfico VIII.

TABELA XIX

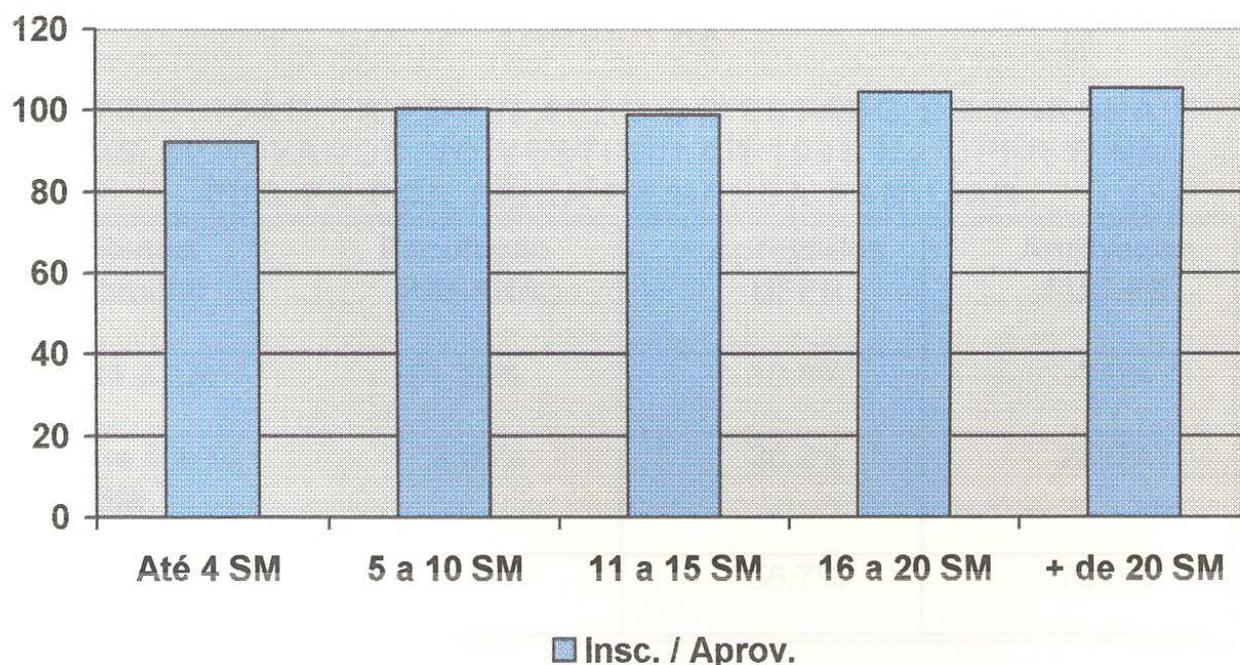
**PUC-PR - VESTIBULAR 1996: RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS
INSCRITOS E OS APROVADOS POR FAIXA DE
RENDA FAMILIAR**

Renda Familiar	Relação Inscritos / Aprovados
Até 4 SM	92,1
5 a 10 SM	100,4
11 a 15 SM	98,8
16 a 20 SM	104,4
+ de 20 SM	105,4

Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da PUC-PR. Curitiba, 1996.

GRÁFICO VII

**PUC-PR - VESTIBULAR 1996: RELAÇÃO ENTRE OS
INSCRITOS E OS APROVADOS, POR FAIXA DE RENDA
FAMILIAR**



Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da PUC-PR. Curitiba, 1996.

Uma análise superficial dos dados da PUC-PR, quando comparados aos da UFPR, poderia induzir a uma falsa conclusão ao não ser considerada a diferenciação entre o universo dos candidatos inscritos na UFPR ou na PUC-PR agrupados por faixa de rendimento familiar, devido ao fato de que ao concurso vestibular da PUC-PR deixam de se inscrever aproximadamente 50% dos que o fazem na UFPR, a maioria por dificuldades econômicas para financiar, futuramente, seus estudos.

A influência dos fatores econômicos sobre o acesso ao ensino superior pode ser claramente observado quando é realizada uma classificação, por faixa de rendimento familiar, dos candidatos aprovados no Concurso Vestibular da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, comparando-os com a população do Estado do Paraná, igualmente classificada nas mesmas faixas de rendimento familiar.

TABELA XX

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ E DOS APROVADOS NO VESTIBULAR 1996 NA UFPR E NA PUC-PR POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR

Renda Familiar	População PARANÁ	Aprovados UFPR	Aprovados PUC-PR
Até 4 SM	91,78%	10,8%	7,0%
Entre 5 a 10 SM	3,55%	30,2%	23,0%
+ DE 10 SM	1,69%	56,7%	70,0%

Fonte: PARANÁ. Comissão do Concurso Vestibular da UFPR e da PUC-PR. Curitiba, 1996.

Os dados contidos na Tabela XX demonstram que os alunos provenientes de famílias com faixa de rendimento familiar de até 4 SM em que se situam 91,78% da população do Estado do Paraná lograram aprovação no Concurso Vestibular-1996 da UFPR numa proporção de 10,8% do total de candidatos e, na PUC-PR, em 7,0%. Os alunos provenientes de famílias com rendimento familiar entre 5 a 10 SM representam 3,55% da população do Paraná e conseguiram 30,2% dos aprovados na UFPR e 23% na PUC-PR; os provenientes de famílias que apresentam rendimento familiar superior a 10 SM representam 1,69% da população e representam 56,7% dos aprovados na UFPR e 70% na PUC-PR, comprovando que os alunos oriundos de famílias em melhores condições econômicas são favorecidos na competição pelo acesso ao ensino superior, mesmo nas universidades públicas, muito provavelmente por disporem de melhores condições culturais, sociais e escolares, as quais lhes permitem uma melhor preparação e, conseqüentemente, um melhor rendimento.

2. O Cenário Interno da PUC-PR

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR, fundada em 24 de março de 1959, com sede e foro na cidade de Curitiba, é uma universidade particular, organizada sob a forma de associação, reconhecida pelo Governo Federal nos termos do Decreto N.º 112/85/8, de 06 de agosto de 1985, e mantida pela Sociedade Paranaense de Cultura - S.P.C., associação civil de fins educacionais, criada em 31 de dezembro de 1950, declarada de utilidade pública estadual pela Lei N.º 1713/54, de 7 de janeiro de 1954, e de utilidade pública federal pelo Decreto N.º 46/807, de 14 de setembro de 1959 (Estatuto da PUC-PR, Artigo 1.º, 1995).

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná oferta, em seus dois Campi, o de Curitiba e o de São José dos Pinhais, os seguintes cursos de graduação, distribuídos em seis centros universitários:

I - CAMPUS DE CURITIBA

CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CTCH):

Ciências Religiosas

Educação Física

Filosofia

Letras-Português

Letras-Português/Inglês

Pedagogia – diurno e noturno

Secretariado Executivo

Tradutor e Interprete de Língua Espanhola

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS (CCJS):

Comunicação Social - Jornalismo

Comunicação Social - Publicidade e Propaganda

Comunicação Social - Relações Públicas

Direito

Serviço Social

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DE TECNOLOGIA (CCET):

Arquitetura e Urbanismo

Análise de Sistemas

Ciências da Computação

Desenho Industrial - Projeto do Produto

Desenho Industrial - Programação Visual

Engenharia da Computação

Engenharia Elétrica – Telecomunicações

Engenharia Mecânica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Civil

Engenharia de Produção Mecânica

Engenharia de Controle e Automação

Matemática

Química Industrial

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS):

Biologia

Enfermagem

Farmácia e Bioquímica

Fisioterapia

Fonoaudiologia

Medicina

Odontologia

Psicologia

II - CAMPUS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (CCSA):**

Administração

Análise de Sistemas

Ciências Contábeis

Direito

Economia

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AMBIENTAIS (CCAA):

Agronomia

Medicina Veterinária

Zootecnia.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná contava, em 1996, 15.171 alunos matriculados, sendo 12.056 alunos no Campus de Curitiba e 3.115 no de São José dos Pinhais, conforme levantamento existente na D.A.C.A., em 1997. O potencial máximo de matrículas, caso todas as vagas fossem preenchidas (em todos os cursos e em todas as séries) seria de 17.141 alunos. O número de matrículas no 1.º semestre de 1997 evidencia a existência de 1.970 vagas ociosas (11,49%). O número de graduados, em 1996, foi de 1.888.

Essa afirmação exige que seja explicado o seguinte: o acompanhamento seqüencial dos índices de produtividade aparente, índice este calculado pelo percentual de graduados em relação ao número de matrículas na primeira série, no ano correspondente à duração do curso em questão, incluindo repetentes e transferidos, e pela produtividade real, avaliado pelo percentual de graduados, ingressantes pelo vestibular na PUC-PR no ano correspondente à duração do curso, fornece um indicativo evolutivo de desempenho acadêmico.

TABELA XXI

**PUC-PR: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE GRADUADOS E DA
PRODUTIVIDADE ACADÊMICA ENTRE OS ANOS DE
1988 A 1996**

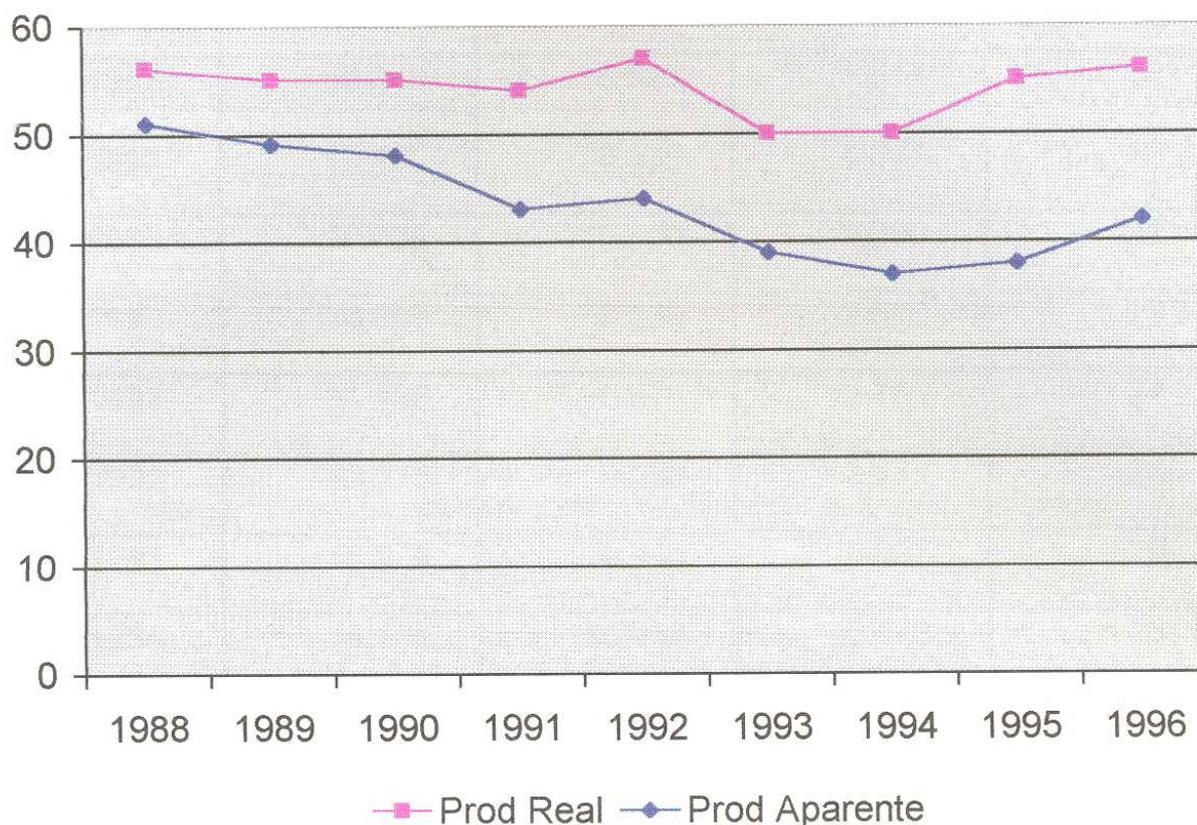
Ano	Graduados	Produtividade Aparente	Produtividade Real
1988	1.530	56%	51%
1989	1.490	55%	49%
1990	1.546	55%	48%
1991	1.543	54%	43%
1992	1.470	57%	44%
1993	1.361	50%	39%
1994	1.312	50%	37%
1995	1.697	55%	38%
1996	1.888	56%	42%

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

Uma análise retrospectiva do período de 1988 a 1994 revela que houve declínio da produtividade aparente, quando os valores passaram de 56%, em 1988, para 50% em 1993 e 1994; nos anos seguintes, novamente observa-se um crescimento desse índice, o qual atingiu 56% em 1996. A produtividade real também apresentou um declínio no mesmo período, passando de 51%, em 1988, para 37% em 1994, voltando a apresentar crescimento nos anos subseqüentes, atingindo 42% em 1996, conforme Tabela XXI e Gráfico VIII, a seguir.

GRÁFICO VIII

PUC-PR: EVOLUÇÃO DA PRODUTIVIDADE REAL E DA PRODUTIVIDADE APARENTE DE 1988 A 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

O confronto entre a oferta total de vagas ofertadas na PUC-PR e as matrículas efetivadas coloca em evidência a dimensão exata das vagas ociosas existentes na universidade. A amplitude do fenômeno pode ser dimensionada quando, tomados como referência os alunos matriculados em 30 de outubro, verificamos que, em 1987, o total de vagas ociosas foi de 2.930, correspondendo a 23% do total das vagas ofertadas e, como pode ser observado na Tabela XXII este valor cresceu para 4.870 em 1993, equivalente a 36% do total das vagas.

TABELA XXII

**PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS, DAS
MATRÍCULAS E DAS VAGAS OCIOSAS DE 1987 A 1997**

Ano	Vagas Ofertadas	Matrículas 30/04	Vagas Ociosas	
			Nº	%
1987	10.340	8.826	1.514	15
1988	10.480	8.539	1.941	19
1989	10.730	8.350	2.380	22
1990	10.855	8.339	2.516	23
1991	11.435	8.674	2.761	24
1992	12.275	9.098	3.177	26
1993	13.275	9.418	3.857	29
1994	14.131	10.458	3.673	26
1995	15.448	12.389	3.059	20
1996	16.238	13.842	2.396	15
1997	17.141	15.171	2.023	12

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

Os valores observados nos anos subseqüentes (1994 a 1996), revelam uma modificação, tanto na evolução numérica das vagas ociosas como na relação entre elas e os valores das vagas ofertadas, com uma inversão na tendência de crescimento das mesmas, ao mesmo tempo em que é possível verificar uma diminuição tanto em números absolutos quanto em valores percentuais das mesmas (Tabelas XXII e XXIII).

TABELA XXIII

**PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS, DAS
MATRÍCULAS E DAS VAGAS OCIOSAS DE 1987 A 1996**

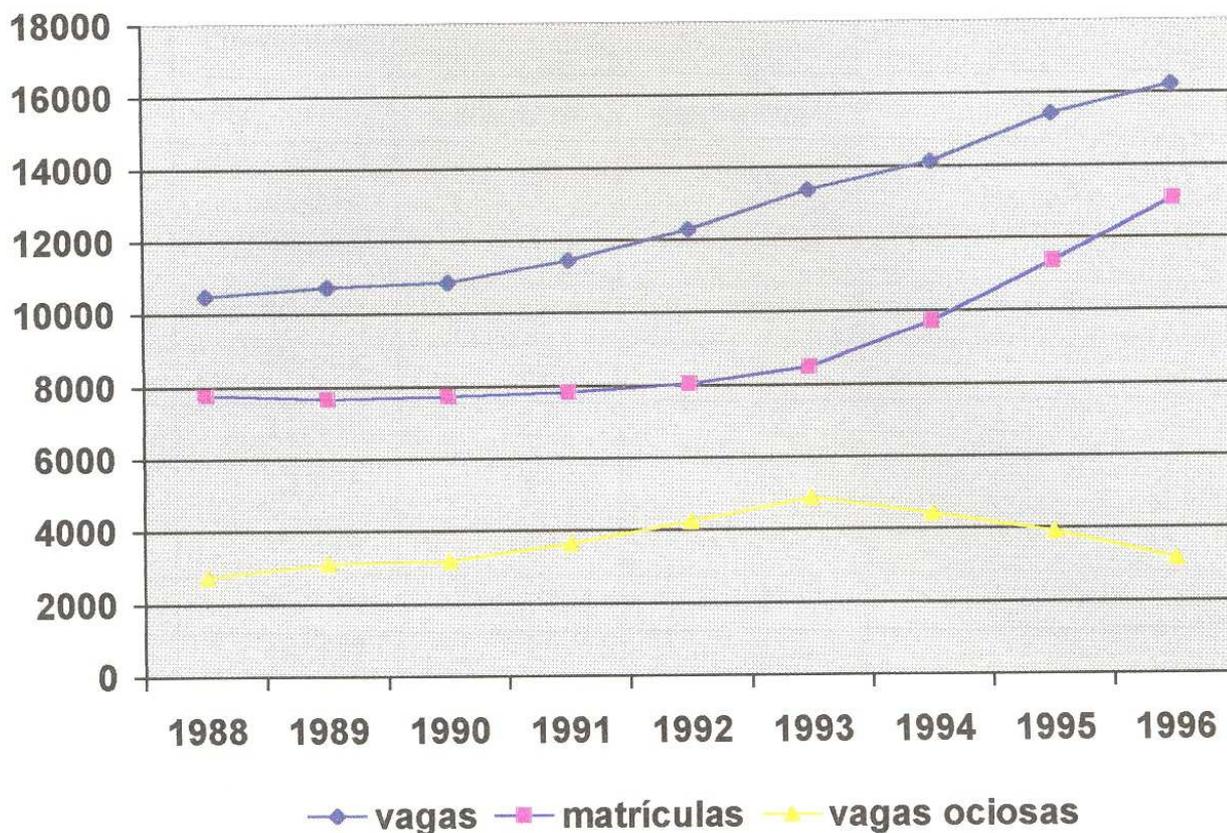
Ano	Vagas Ofertadas	Matrículas 30/10	Vagas Ociosas	
			N.º	%
1987	10.340	7.950	2.390	23
1988	10.480	7.747	2.733	26
1989	10.730	7.641	3.089	29
1990	10.855	7.703	3.152	29
1991	11.435	7.810	3.626	32
1992	12.275	8.036	4.239	35
1993	13.275	8.475	4.870	36
1994	14.130	9.716	4.414	31
1995	15.437	11.352	3.905	25
1996	16.230	13.071	3.159	19

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

A análise dos dados contidos nas Tabela XXII e XXIII e no Gráfico IX evidencia que as vagas ociosas totalizaram, em 1996: 2.386, no 1.º semestre, correspondendo a 15% das vagas ofertadas e, no 2.º semestre, 3.159, 19% da oferta. No 1.º semestre de 1997 (Tabela XXII) o número de vagas ociosas foi de 2.023, equivalente a 12% do total de vagas, sendo o mais baixo índice registrado nos últimos 10 anos, tanto em valores absolutos quanto em percentuais.

GRÁFICO IX

PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS, DAS MATRÍCULAS E DAS VAGAS OCIOSAS ENTRE 1988 A 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

Os dados contidos na Tabela XXIV e nos Gráfico X, XI e XII a seguir, onde são agrupados os percentuais anuais das vagas ociosas existentes na PUC-PR, no primeiro e no segundo semestres, e a diferença entre ambos, traz à tona uma tendência de crescimento em termos absolutos e percentual das vagas no período compreendido de 1987 a 1993, sendo este último o ano no qual foram atingidos os maiores percentuais, tanto no 1.º semestre (29%) quanto no 2.º semestre (36%).

TABELA XXIV

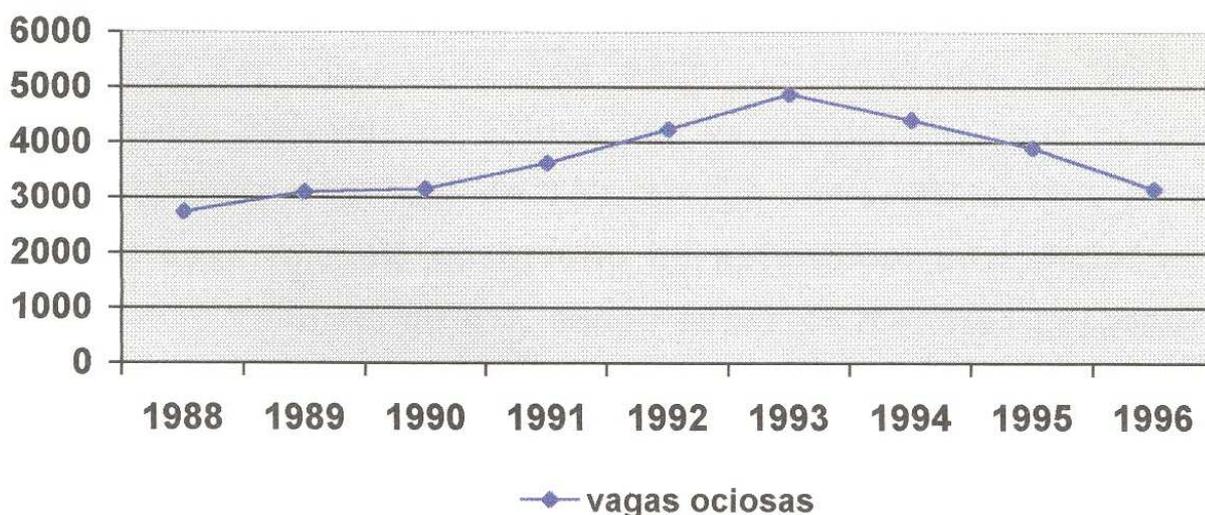
PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS, DAS VAGAS OCIOSAS E DA DIFERENÇA ENTRE AMBAS DE 1987 A 1996

Ano	Vagas Ofertadas	% Vagas Ociosas		Diferença %
		1.º semestre	2.º semestre	
1987	10.340	15	23	8
1988	10.480	19	26	7
1989	10.730	22	29	7
1990	10.855	23	29	6
1991	11.435	24	32	8
1992	12.275	26	35	9
1993	13.275	29	36	7
1994	14.130	26	31	5
1995	15.437	20	25	5
1996	16.230	15	19	4

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

GRÁFICO X

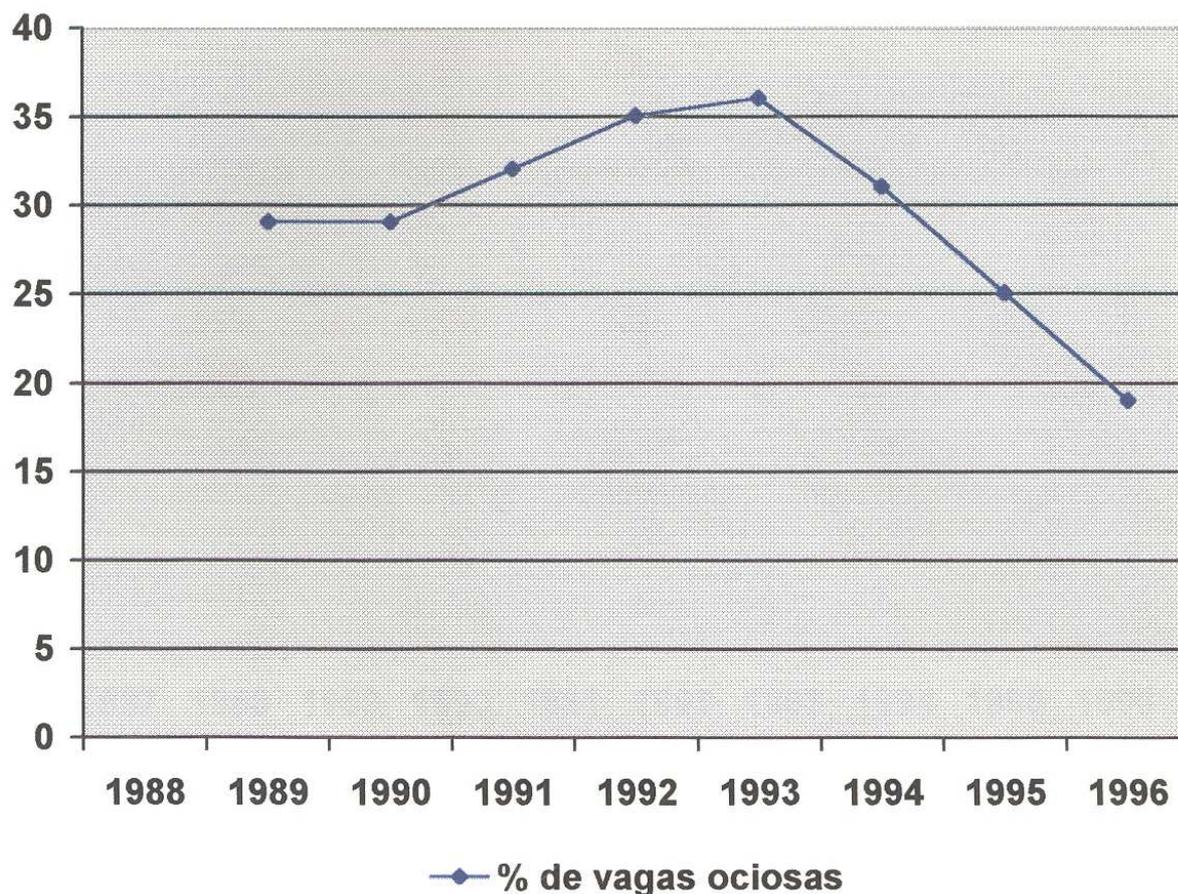
PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS VAGAS OCIOSAS DE 1988 A 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

GRÁFICO XI

PUC-PR: EVOLUÇÃO DOS PERCENTUAIS DE VAGAS OCIOSAS DE 1988 A 1996

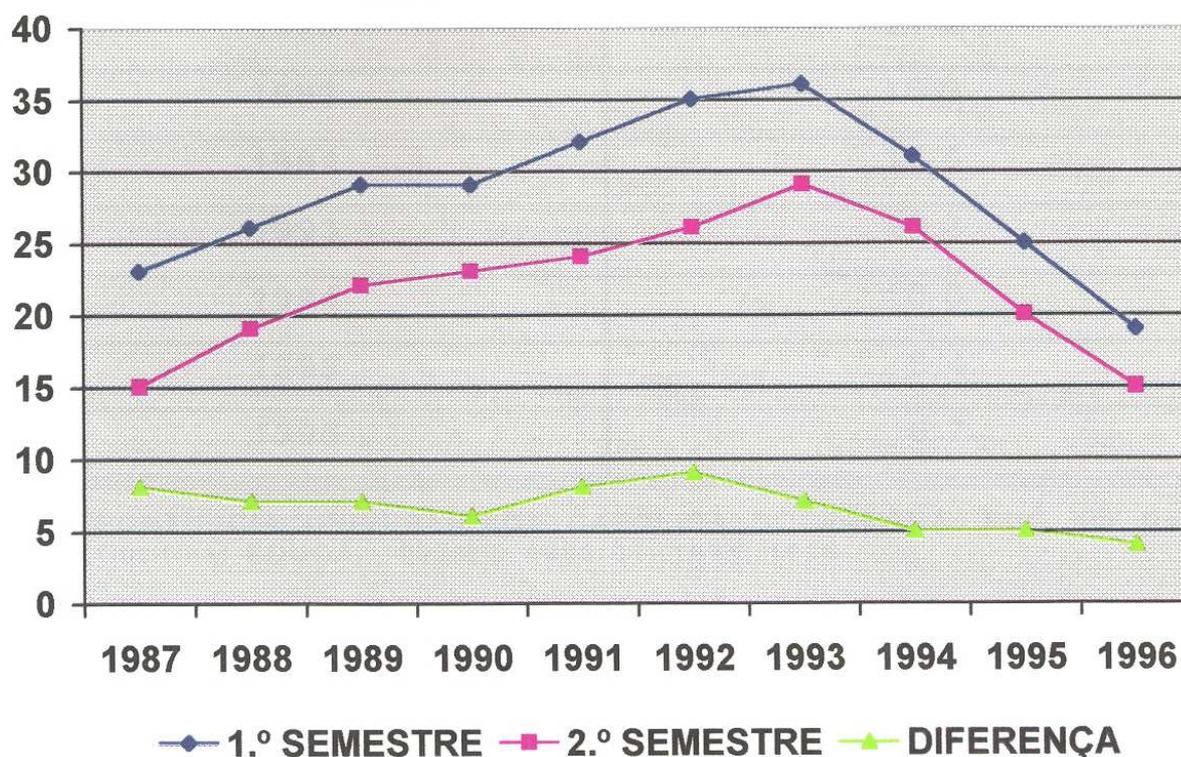


Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

Pode ser observado nos anos subseqüentes a 1993 um declínio nos percentuais anuais das vagas ociosas, que atingem, em 1996, um percentual de 15% no 1.º semestre, e 19% no 2.º, declínio esse também observado no percentual diferencial entre ambos, cujo valor foi de 4%, sendo esses os menores percentuais do período analisado. O Gráfico XII nos fornece uma visão sistêmica de tais parâmetros.

GRÁFICO XII

PUC-PR: EVOLUÇÃO DOS PERCENTUAIS DE VAGAS OCIOSAS NO 1.º E 2.º SEMESTRES E A DIFERENÇA ENTRE AMBOS DE 1987 A 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

Outro parâmetro a ser considerado como referencial na análise do desempenho universitário é o da evasão escolar. A análise retrospectiva da evasão escolar da PUC-PR revela que esse indicador apresentou um comportamento ascendente, chegando a atingir, como ponto mais elevado em 1992, o percentual de 17,3%.

Uma sensível redução das taxas de evasão escolar na PUC-PR foram observadas a partir de 1993 e, conforme os dados contidos na Tabela XXV, atingiram a menor taxa no ano de 1996, ou seja, de 6,7%.

TABELA XXV

PUC-PR: EVOLUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR DE 1991 A 1995

Ano	% Evasão
1989	8,70
1990	11,2
1991	16,3
1992	17,5
1993	13,3
1994	10,0
1995	8,4
1996	6,7

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA, 1992/93; 1993/94; 1995; 1996.

Embora o princípio do direito à educação seja assegurado pela Constituição, conforme ficou demonstrado no início desse capítulo, a sua aplicabilidade na educação superior encontra barreiras de difícil transposição, não apenas no acesso como também na permanência, nas instituições de ensino superior, do aluno de poucos recursos econômicos.

A influência da barreira econômica no acesso ao ensino superior pode ser facilmente detectável a partir da análise do perfil econômico dos alunos aprovados no Concurso Vestibular 1996 da Universidade Federal do Paraná, em que apenas 1,5% dos aprovados provinham de famílias com até 2 SM de renda familiar (75% da população paranaense); 9,3% na faixa de 3 a 5 SM (27% da população paranaense); entre 5 a 10 SM, 30,2% (9,7% da população paranaense) e acima de 10 SM, 56,7% (5,07% da população paranaense).

Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná a distribuição dos alunos aprovados no Concurso Vestibular-1996 apresentou, também, uma concentração de aprovados com um perfil distinto da distribuição populacional paranaense. Na faixa de renda familiar de até 4 SM os aprovados eram 7,6% do total, enquanto que os representantes dessa faixa salarial somam 85,20% da população paranaense; na faixa salarial entre 5 a 10 SM os aprovados foram 23% do total dos aprovados e 3,55% da população; os integrantes da faixa salarial superior a 10 SM representam 70% dos aprovados e 1,69% da população.

A análise dos dados acima comprova, em nosso meio, que o acesso ao ensino superior no Brasil continua profundamente elitizado, sendo acessível apenas aos segmentos economicamente mais elevados da sociedade. Por outro lado, constata-se que os poucos que, conseguindo superar a barreira econômica, chegam à universidade, têm comprometida a sua permanência pela falta de condições de financiamento de suas mensalidades e demais despesas escolares e, mesmo, da sua manutenção.

Sem um adequado financiamento escolar, tais alunos são forçados a ingressar de forma precoce no mercado de trabalho, comprometendo seu desempenho acadêmico e, muitas vezes, são forçados a abandonarem o curso universitário conquistado com expressivos sacrifícios pessoais e familiares. Esses fatos podem ser, em parte, comprovados pelas altas taxas de evasão escolar em nossas universidades e faculdades isoladas.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DO PROGRAMA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL DA PUC-PR

1. Antecedentes

Uma avaliação atual do sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e a sua perspectiva futura, sinalizada, entre outras formas, pela política de ensino superior praticada pelo Ministério da Educação, leva à conclusão de que a necessária ampliação da oferta de vagas no sistema de educação superior, que deverá ocorrer nos próximos anos, far-se-á, principalmente, por intermédio de uma expansão da rede particular, já que a oferta de vagas na rede pública de ensino superior mantêm-se praticamente inalterada nos últimos anos.

A oferta de financiamento educacional colocada pelo Governo à disposição dos alunos carentes, matriculados em estabelecimentos particulares, não é suficiente para atender à demanda e, em consequência de não possuir fontes estáveis e suficientes de recursos para custeá-lo, tal programa de financiamento (Crédito Educativo) vem sofrendo constantes interrupções ao longo funcionamento. A atual política governamental para o setor não sinaliza para uma mudança substancial no setor, capaz de suprir o programa dos meios

necessários para o atendimento adequado da demanda reprimida, estimada, hoje, em aproximadamente 200.000 alunos.

A situação sócio-econômica familiar dos alunos matriculados nas universidades brasileiras, quando classificados por faixas de rendimento familiar, põe em evidência uma distribuição desigual dos mesmos, identificando nas faixas de menor rendimento familiar uma pequena representação entre os universitários, enquanto que nas faixas de maior rendimento salarial encontra-se o maior contingente de alunos, reproduzindo dessa forma, na universidade, o modelo social vigente.

A falta de uma política governamental efetiva de apoio aos alunos carentes que logram vencer as barreiras existentes ao longo do sistema educacional brasileiro afasta os mesmos da competição por vagas na rede particular de ensino superior e, para os que nela ingressam, a deficiência econômica constitui uma das causas preponderantes de evasão escolar registrada no ensino superior, em Curitiba (PAREDES, 1991).

Como parte de sua identidade católica, da sua missão institucional e da sua concepção filosófica, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná manteve um Programa de Assistência ao Estudante Carente. Inicialmente, o Programa de bolsas de estudo consistia na concessão de bolsas parciais, cujos percentuais variavam de 10% a 50% do valor das mensalidades escolares e, em casos especiais, tal percentual poderia elevar-se até 100%.

A quantidade de recursos disponíveis alocados para o referido programa demonstrava-se sempre insuficiente para atender ao universo dos alunos necessitados; conseqüentemente,

apenas os mais necessitados eram atendidos e os percentuais concedidos, na forma de bolsas a fundo perdido, não atendiam às expectativas e às necessidades dos alunos. A cada ano, devido à abrangência do Programa, uma expressiva e crescente soma de recursos era despendida pela PUC-PR no atendimento dele.

A relação custo/benefício, demonstrada numa análise mais aprofundada do Programa, revelou uma baixa efetividade do mesmo, porque o benefício social produtivo pela concessão da bolsa encerrava-se no aluno contemplado, já que ela era concedida a fundo perdido. Por outro lado, o modelo em questão não estimulava o desenvolvimento de uma consciência social no aluno como participante da obrigação de custear parte de seus estudos e, ao não ter a obrigatoriedade de reembolsar o Programa pelo financiamento recebido, não valorizava a dimensão social do referido Programa, como também não permitia o efeito multiplicador do financiamento, como ocorre com o sistema reembolsável.

O volume de recursos necessários para ampliar a efetividade do Programa tornava-se maior a cada ano, quer pelo agravamento da crise financeira nacional, aumentando o número de alunos necessitados, quer pela expansão na oferta de vagas resultante da implantação de novos cursos ocorrida na universidade. O modelo utilizado até então, além de despender expressivas e crescentes quantias de recursos financeiros, os quais tinham que ser repostos a cada ano pela PUC-PR, somente permitia atender a um restrito grupo de alunos, encerrando-se, aí, o benefício social do Programa.

estabelecimento de numerosos contratos e uma complicada formulação matemática para acompanhamento do programa e da correção dos valores a serem ressarcidos.

A então Vice-Reitoria Comunitária, sob a qual está apenas o Serviço de Assistência ao Estudante, após elaborar um detalhado estudo, optou pela busca de um modelo de ressarcimento que simplificasse o acompanhamento dos contratos, bem como também dos cálculos que iriam estabelecer os valores a serem ressarcidos pelos alunos. A solução encontrada foi a de vincular os valores a serem pagos pelos alunos ao valor das mensalidades de seus respectivos cursos no momento em que fosse efetivado o ressarcimento, no percentual correspondente ao das mensalidades escolares financiadas, que, no Brasil, na época eram regulamentadas por Medidas Provisórias, reeditadas periodicamente pelo Governo Federal, de forma que a sua variação desenvolveu-se paralelamente ao da inflação no período correspondente. Essa modalidade de correção revelou um modelo simples e ao mesmo tempo eficiente ao tornar os valores restituídos suficientes para ofertar um novo financiamento nas mesmas condições que o anterior e por dispensar diferentes tipos de contratos, formulações matemáticas complexas e um complicado acompanhamento burocratizado para cada aluno e para os diferentes índices econômicos editados pelo Governo, em decorrência das variações econômicas ocorridas no período.

Ao vincular-se os valores do financiamento e os valores da restituição ao valor das mensalidades no dia do ressarcimento, barateia-se o custo operacional e simplifica-se o acompanhamento do Programa.

Uma vez decidida a opção pelo modelo de financiamento escolar reembolsável, pelas razões expostas, a implantação do Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR, foi efetivada, levando-se em consideração a identificação e o estabelecimento dos seguintes itens:

- I - Objetivos do Programa;
- II - Constituição do Fundo de Financiamento Escolar da PUC-PR, Implantação do Programa de Bolsas Rotativas e Desenvolvimento de um Sistema de Captação de Recursos;
- III - Divulgação do Programa e seus Objetivos;.
- IV - Sistema de Seleção de Alunos;
- V - Sistema de Cálculo para o Ressarcimento dos Valores Financiados.

I - Objetivos do Programa

Quando da criação do Fundo de Financiamento Educacional na PUC-PR, foram estabelecidos estes objetivos:

- Constituir um "fundo" para dar suporte financeiro a um Programa de Financiamento Educacional.
- Ampliar, na PUC-PR o processo de democratização do ensino superior, minimizando o impacto econômico como

fator restritivo ao acesso e permanência de alunos de menor poder aquisitivo.

- Propiciar relativa tranquilidade econômica a esses alunos, assegurando-lhes condições básicas para a melhoria do próprio desempenho acadêmico.
- Desenvolver nos alunos beneficiados pelo Programa a consciência social e o sentimento de solidariedade, inculcando-lhes responsabilidade no reembolso do financiamento obtido, como condição de garantia de recursos para financiar os estudos de outro aluno com semelhante grau de dificuldade econômica.
- Estimular a participação da sociedade no processo de financiamento educacional, tendo em vista ser essa a receptora e principal usuária das transformações decorrentes da produção do saber e do fazer, bem como da ação dos profissionais formados pela PUC-PR.
- Aumentar a produtividade acadêmica e número de graduados.
- Reduzir a evasão escolar e as vagas ociosas e, dessa forma, contribuir para um melhor cumprimento da missão da universidade.
- Diminuir o custo por aluno, por meio da redução das vagas ociosas.
- Reutilizar o recurso destinado à concessão de financiamento educacional para o financiamento de novos alunos, ao longo do tempo.

II - Constituição do Fundo de Financiamento Escolar da PUC-PR, Implantação do Programa de Bolsas Rotativas e Desenvolvimento de um Sistema de Captação de Recursos

O Fundo de Financiamento Educacional foi instituído na PUC-PR por resolução da Sociedade Paranaense de Cultura, sua entidade mantenedora, com a finalidade de servir como suporte financeiro para o estabelecimento e manutenção de um Programa de Bolsas Rotativas, ou seja, de Financiamento Educacional.

A implantação do Programa de Financiamento Educacional, na PUC-PR, atendeu às seguintes etapas:

- a) quantificação dos alunos com carência econômica;
- b) estimativa do número de desistência motivadas por dificuldade econômica;
- c) identificação do número de vagas ociosas na instituição;
- d) quantificação da perda de receita motivada por evasão;
- e) identificação numérica das necessidades de financiamento de cada aluno até a conclusão do respectivo curso e do universo de alunos carentes em cada curso para o dimensionamento global dos recursos pertinentes;
- f) estabelecimento de um cronograma financeiro com a finalidade de contemplar a necessidade financeira do projeto nas suas diversas etapas;

- g) desenvolvimento de um projeto para captação de recursos financeiros;
- h) estabelecimento do regulamento do projeto, normas de seleção e acompanhamento dos alunos;
- i) criação de um banco de dados relativo aos alunos financiados e seus respectivos fiadores;
- j) estabelecimento de um programa de acompanhamento dos formandos;
- k) divulgação do programa.

A alocação inicial de recursos para o Fundo de Financiamento Escolar foi realizada através de um aporte da Sociedade Paranaense de Cultura e de recursos captados, por meio de campanha específica, na sociedade.

III - Divulgação do Programa

Com a finalidade de possibilitar uma amplo conhecimento dos objetivos e da abrangência do Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR foram priorizadas duas vertentes principais: a primeira, tendo como foco principal o corpo discente da universidade, objetiva dar conhecimento da regulamentação do Programa, das condições necessárias à obtenção do financiamento, prazos e processo seletivo, período de abrangência, período de carência e condições de reembolso; a

segunda, voltada para a sociedade de uma maneira geral, em que se procurou conscientizá-la da validade e da abrangência do Programa, demonstrando ser ela a principal beneficiária das ações profissionais e sociais desenvolvidas, em seu seio, pelos graduados pela universidade.

Para a transmissão de tais objetivos foram utilizadas diferentes formas de comunicação, como: a confecção de "folders", cartazes e editais; entrevistas em diferentes meios de comunicação social - jornais, rádio e televisão – pelos quais se procurou demonstrar a filosofia do financiamento rotativo e, principalmente, desenvolver na classe estudantil, em particular, e na sociedade, de forma geral, a responsabilidade social e a solidariedade para com os menos privilegiados economicamente, bem como a necessidade do reembolso do financiamento obtido como condição básica para possibilitar o financiamento de outro aluno em condições semelhantes e, dessa forma, dar prosseguimento ao programa.

Com as lideranças estudantis foram realizadas reuniões com a mesma finalidade e, sobretudo, a incorporação do ideário do programa, como também sua disseminação no meio acadêmico, de tal modo que o corpo discente tivesse amplo conhecimento do programa e dele pudesse usufruir na sua plenitude.

Essa metodologia vem sendo utilizada nos períodos subsequentes, por ocasião da abertura do processo seletivo para a concessão de novos financiamentos, momento em que ampla divulgação tem sido realizada, de forma a que todos os alunos interessados no referido financiamento tivessem uma ampla e completa informação sobre as condições de obtenção do mesmo.

Em conjunto com a liderança estudantil, foram promovidos cursos de extensão universitária, palestras, eventos culturais e visitas a empresários, com a finalidade de divulgar o Programa e de obter recursos para o Fundo de Financiamento Educacional.

IV - Sistema de Seleção de Alunos

A seleção dos alunos para o financiamento educacional da PUC-PR é realizada por uma comissão composta por Assistentes Sociais do Serviço de Assistência ao Estudante da PUC-PR, professores especialmente designados e representantes estudantis, indicados pelos órgãos representativos dos discentes.

Os alunos são classificados pelo grau de carência econômica, após aplicação de modelo utilizado pelo Serviço de Assistência ao Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para classificação da condição sócio-econômica-familiar.

ICE = RF - A/N.º SM, onde:

ICE = Índice Econômico;

RF = Renda Familiar;

A = Indicador de Pagamento de Aluguel ou Financiamento de Casa Própria e

N.º SM = Número de Salários Mínimos.

Em conjunto com a liderança estudantil, foram promovidos cursos de extensão universitária, palestras, eventos culturais e visitas a empresários, com a finalidade de divulgar o Programa e de obter recursos para o Fundo de Financiamento Educacional.

IV - Sistema de Seleção de Alunos

A seleção dos alunos para o financiamento educacional da PUC-PR é realizada por uma comissão composta por Assistentes Sociais do Serviço de Assistência ao Estudante da PUC-PR, professores especialmente designados e representantes estudantis, indicados pelos órgãos representativos dos discentes.

Os alunos são classificados pelo grau de carência econômica, após aplicação de modelo utilizado pelo Serviço de Assistência ao Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para classificação da condição sócio-econômica-familiar.

ICE = RF - A/N.º SM, onde:

ICE = Índice Econômico;

RF = Renda Familiar;

A = Indicador de Pagamento de Aluguel ou Financiamento de Casa Própria e

N.º SM = Número de Salários Mínimos.

Havendo controvérsias quanto aos dados apresentados, e sempre que necessário, é realizada visita domiciliar ou são utilizados outros mecanismos para verificação das condições familiares.

V - Sistema de Cálculo para o Ressarcimento dos Valores Financiados

No início da década de 90, por ocasião da elaboração do projeto de criação do Fundo de Financiamento Educacional da PUC-PR, havia no país uma instabilidade econômica, resultando na edição de vários planos econômicos. Como conseqüência, o estabelecimento de um modelo único que permitisse, por um lado, o cálculo de viabilidade econômica do programa e, por outro lado, os valores a serem ressarcidos pelos alunos, tornava-se uma tarefa complexa, se não quase de alquimia financeira.

Diante desse quadro de incertezas, optou-se, na PUC-PR, pela criação de um modelo de correção dos financiamentos concedidos aos alunos que fosse suficiente para garantir a continuidade do programa e, ao mesmo tempo, não onerasse de forma demasiada o beneficiário do empréstimo. Esse modelo adotado passou a vincular o valor do ressarcimento ao valor da mensalidade praticada no curso correspondente no dia do pagamento da parcela financiada.

Dessa forma, o aluno que obtivesse um financiamento, correspondente a uma determinada percentagem da mensalidade de seu curso, deveria ressarcir ao Fundo de Financiamento

Educacional o valor correspondente à mesma percentagem da mensalidade praticada naquele curso no momento do reembolso.

Esse modelo evita a realização de numerosos e complexos cálculos para a atualização monetária; outrossim, o valor ressarcido será o suficiente para garantir o financiamento para outro aluno, em iguais condições.

Previu-se, para garantir a continuidade do Projeto, que haveria necessidade de se incorporar recurso adicional para fazer frente às despesas administrativas e suprimento da eventual inadimplência no reembolso das mensalidades financiadas.

2. Repercussões da Implantação do Programa de Financiamento Educacional Sobre os Parâmetros de Desempenho Acadêmico da PUC-PR

O desempenho acadêmico da PUC-PR, avaliado por meio de vários parâmetros, como número de vagas ociosas existentes e de seu percentual em relação ao número de vagas ofertadas e do índice de evasão escolar, avaliados numa série histórica de 1988 a 1996, número de alunos matriculados e número de graduados, expõe claramente duas tendências bastante nítidas e diferentes entre si no período em questão: a primeira delas, observada de 1987 a 1993 (ano em que se iniciou a concessão de financiamento educacional pelo sistema de bolsas rotativas), período no qual a maioria dos parâmetros analisados aponta para

uma diminuição na eficiência institucional; outra tendência, após aquela data, na qual se observa uma melhoria generalizada de tais parâmetros .

TABELA XXVI

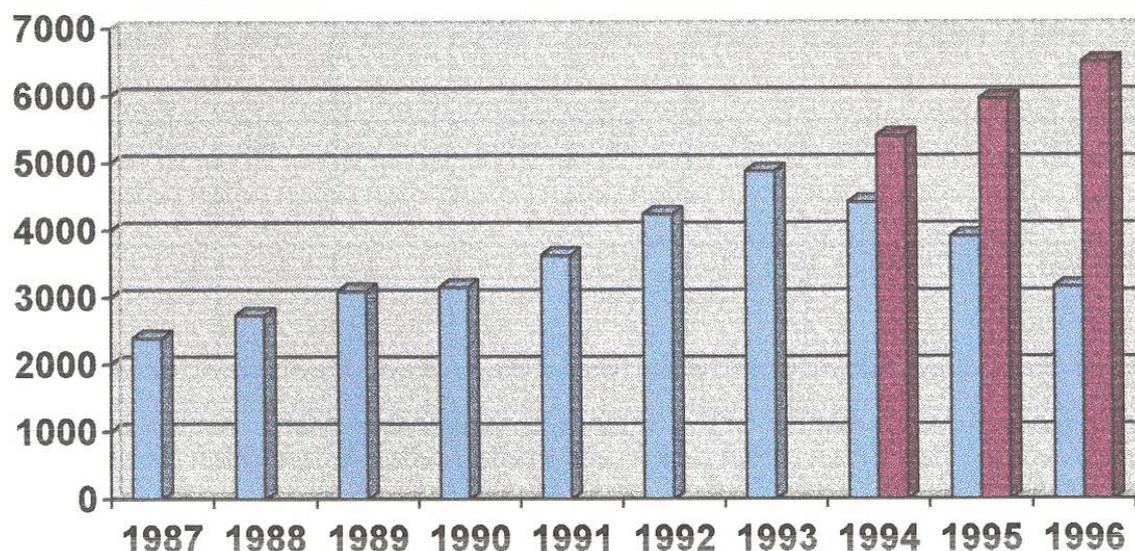
PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS VAGAS OCIOSAS NO PERÍODO ENTRE 1987 E 1996

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Vagas Ociosas	2390	2733	3089	3152	3626	4239	4870	4414	3905	3159
Projeção sem FFE								5400	5950	6500

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

GRÁFICO XIII

PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS VAGAS OCIOSAS NO PERÍODO ENTRE 1987 A 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

Como pode ser observado, os dados contidos na Tabela XXVI e no Gráfico XIII apontam claramente a evolução das vagas ociosas na PUC-PR no período em questão, as tendências evolutivas e o comportamento previsto, caso não houvesse sido adotada nenhuma medida administrativa. As vagas ociosas foram consideradas como a diferença entre o total de matrículas possíveis (caso todas as turmas estivessem completas) e os alunos matriculados em 30/10 de cada ano.

Os dados em questão mostram no período entre 1987 a 1993, uma evolução ascendente tanto numericamente (Tabela XXVI e Gráfico XIII), como em termos de percentual sobre o total de vagas ofertadas (Tabela XXVII e Gráfico XIV) passando, em 1987, de 2.390 vagas ociosas (23% do total de vagas) para, em 1993, um total de 4.870 (36% do total de vagas).

TABELA XXVII

PUC-PR: EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE VAGAS OCIOSAS NO PERÍODO ENTRE 1987 E 1996

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Vagas Ociosas	23	26	29	29	32	35	36	31	25	19
Projeção sem FFE								39	42	42

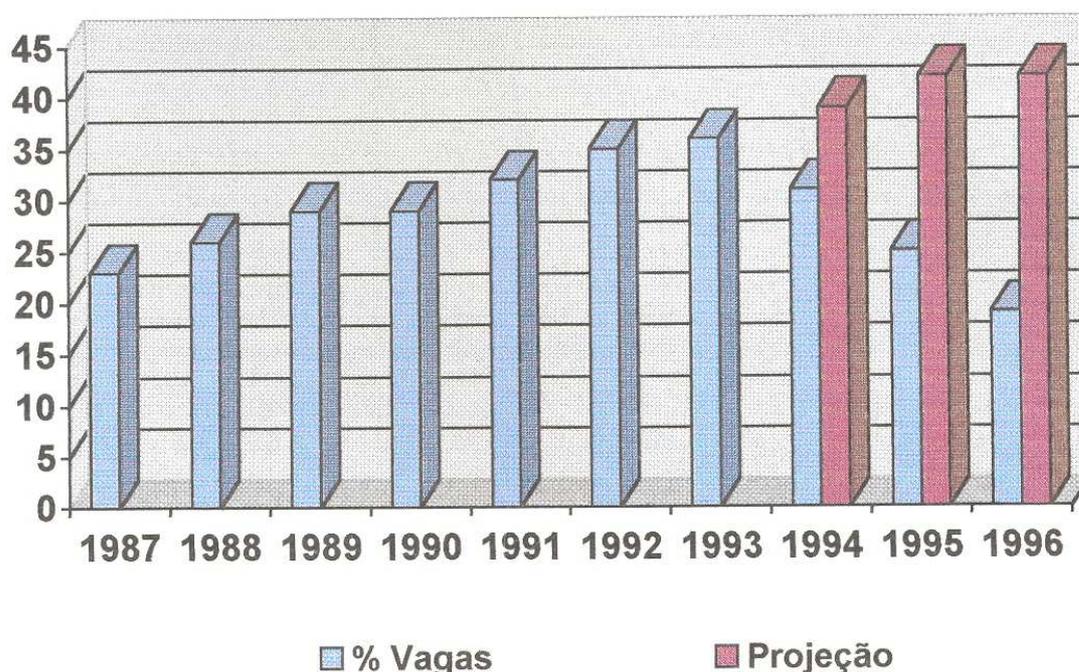
Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

A partir dessa data, ou seja, de 1993 até 1996, nota-se uma inversão na tendência ascendente observada até então, dando lugar a um declínio desse índice, o qual atingiu o valor de 3.159,

correspondendo a 19% das vagas ofertadas. Caso persistisse a tendência anterior, teríamos atingido a cifra de 6.500 vagas ociosas o que corresponderia a 42% das vagas da PUC-PR (Tabela XXVII e Gráfico XIV).

GRÁFICO XIV

PUC-PR: EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE VAGAS OCIOSAS NO PERÍODO ENTRE 1987 E 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

A Tabela XXVIII contém dados relativos a evolução da evasão escolar anual na PUC-PR entre os anos de 1989 a 1996; nela pode ser observado que sua abrangência, em 1989, foi de 8,70%, valor esse que apresentou variação ascendente até 1992, ano em que atingiu 17,3%, o que evidencia uma variação positiva de 101,14% no período em questão. No período compreendido entre 1992 a 1996, o índice de evasão escolar apresentou uma

evolução negativa de 61,72%, com um índice anual de 6,7%, o que torna negativa a variação no período de 1989 e 1996, na ordem de 22,99%.

TABELA XXVIII

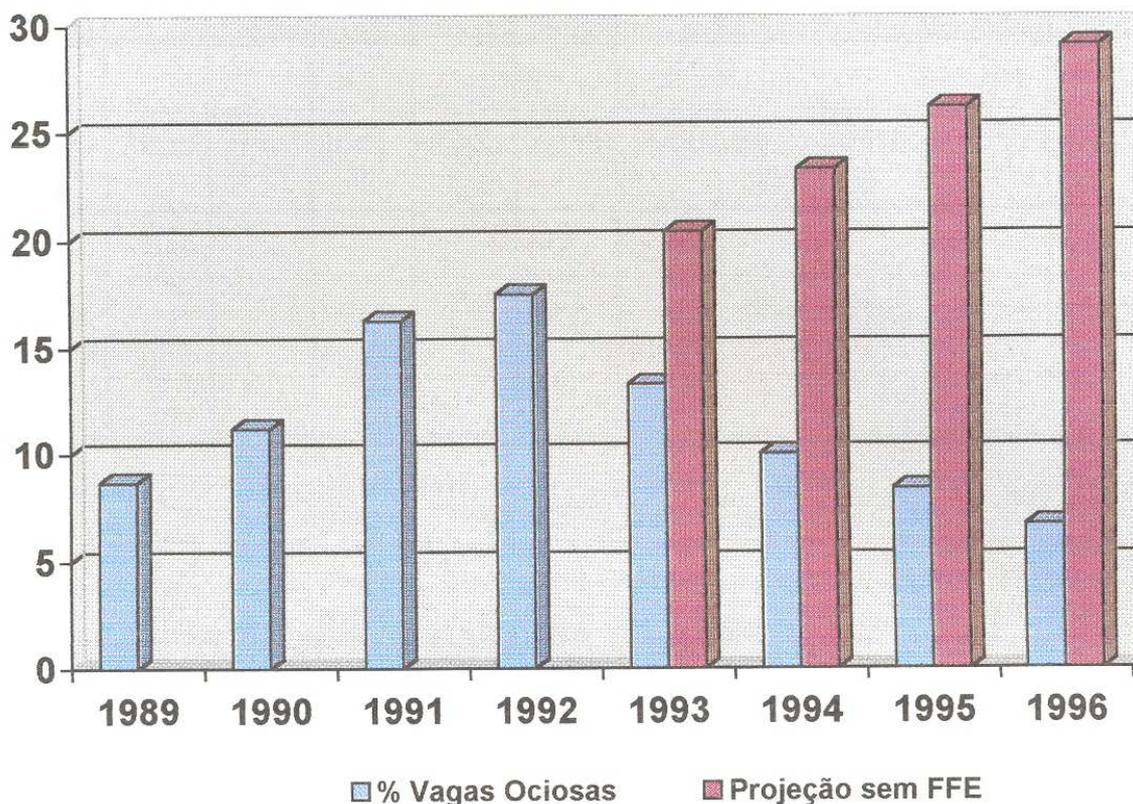
**PUC-PR: EVOLUÇÃO DOS PERCENTUAIS DE EVASÃO ESCOLAR
NO PERÍODO ENTRE 1989 E 1996**

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
% Vagas Ociosas	8,70	11,20	16,30	17,50	13,30	10,00	8,40	6,70
Projeção sem FFE					20,40	23,30	26,20	29,10

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **PUC em Dados**. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

A Tabela XXVIII e o Gráfico XV contém informações referentes a esse comportamento de forma evolutiva e a sua tendência a partir do ano de 1993, caso o Programa de Financiamento Educacional, entre outras medidas, não tivesse sido implantado.

GRÁFICO XV

PUC-PR: EVOLUÇÃO DOS PERCENTUAIS DE EVASÃO ESCOLAR
NO PERÍODO ENTRE 1989 E 1996

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

As matrículas nos diversos cursos de graduação na PUC-PR somaram, em 1987, um total de 7.950 e apresentaram uma evolução progressiva até atingirem, no ano de 1993 a 8.475. No ano de 1994 observa-se um crescimento de matrículas de 1.241 alunos, valor esse muito acima da tendência dos anos anteriores, fenômeno esse repetido nos anos de 1995 e 1996. No caso da persistência da tendência anterior o valor provável em 1996 seria de 10.062 alunos matriculados (Tabela XXIX e Gráfico XVI).

TABELA XXIX

PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO PERÍODO ENTRE
1987 E 1996

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Matrículas	7950	7447	641	7703	7810	8066	8475	9716	11352	13071
Projeção sem FFE								9043	9725	10062

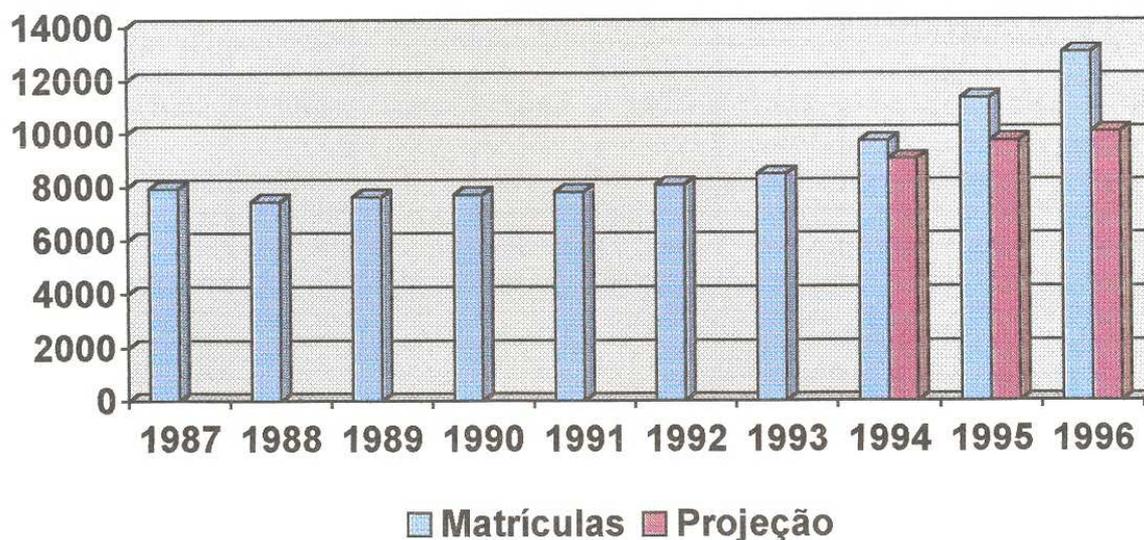
Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

O crescimento das matrículas de 1994 a 1996 não pode ser atribuída apenas à implantação de novos cursos na PUC-PR no mesmo período, fato gerador de novas matrículas. Inquestionavelmente, um expressivo número de matrículas é devido à redução das taxas de evasão escolar observadas de forma concomitante.

No mesmo período (1994-1996), ocorre, paralelamente a redução da taxa de evasão escolar, uma diminuição das vagas ociosas, conforme observamos na Tabela XXVI.

GRÁFICO XVI

PUC-PR: EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO PERÍODO ENTRE 1987 E 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

Graduaram-se nos diversos cursos ofertados pela PUC-PR, em 1988, um total de 1.530 alunos, número que ficou reduzido, em 1994, a um montante de 1.312 graduados, o que significa um decréscimo de 11,05% ocorrido durante o período analisado.

Nos anos de 1995 e 1996, de acordo com os dados contidos na Tabela XXX, uma elevação numérica pode ser observada na taxa de graduados na PUC-PR, o que significou uma elevação de 38,72% de graduados em relação ao valor obtido em 1994.

A Tabela XXX e o Gráfico XVII apresentam uma visão evolutiva do número de graduados no período analisado, bem como o comportamento previsto, caso a tendência anterior fosse mantida.

TABELA XXX

PUC-PR: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE GRADUADOS ENTRE
1988 E 1996

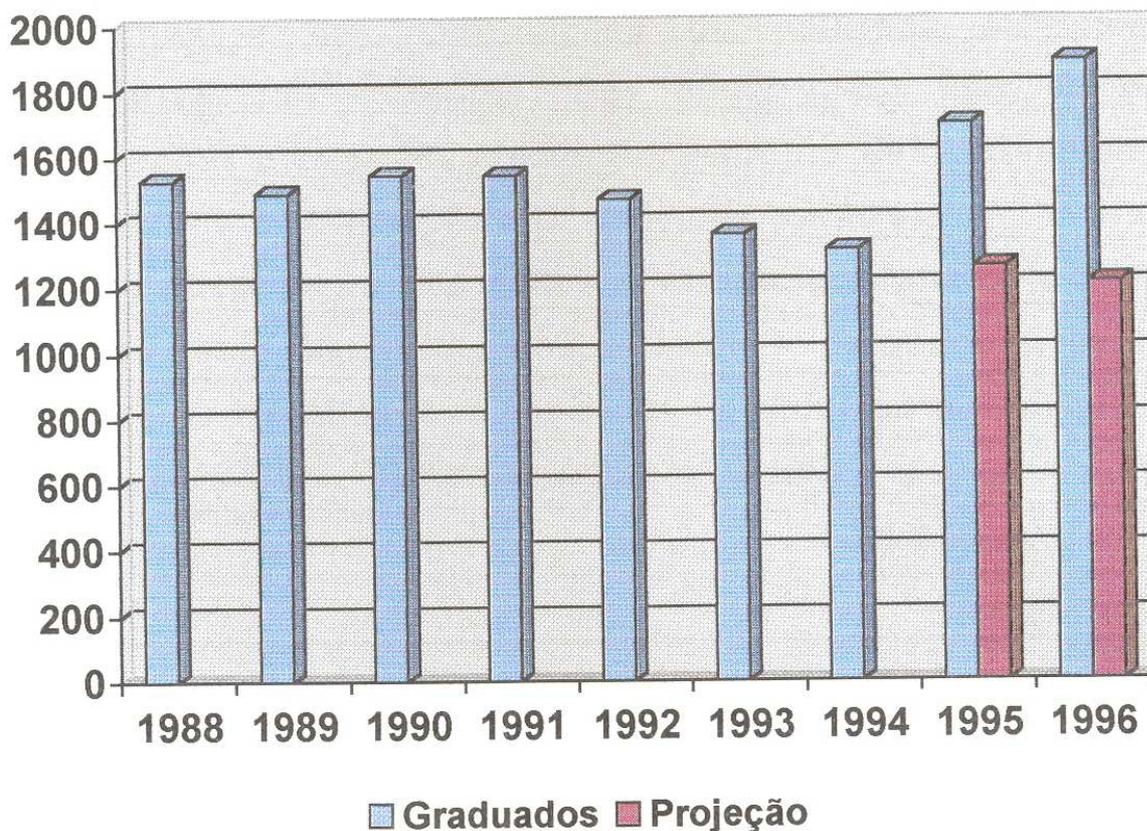
	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Graduados	1530	1490	1546	1543	1470	1361	1312	1697	1880
Projeção								1250	1200

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

Note-se que a influência do Programa de Financiamento Educacional sobre a evasão escolar já pode ser observada no ano de 1993, primeiro ano de implantação do referido Programa; porém, a sua influência sobre o número de graduados manifesta-se com uma defazagem de, pelo menos, dois anos, em decorrência da duração média da maioria dos cursos da PUC-PR ser entre 4 a 5 anos e o Programa de Financiamento Escolar atingir alunos de todas as séries dos cursos.

GRÁFICO XVII

PUC-PR: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE GRADUADOS ENTRE 1988 E 1996



Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC em Dados. Curitiba: EDUCA 1992/93, 1993/94, 1995, 1996.

A partir dos dados obtidos na fase precedente à implantação do Programa de Financiamento Educacional na PUC-PR, realizou-se uma projeção dos parâmetros acima mencionados, sem se levar em consideração a implantação do referido Programa. Os dados obtidos dessa forma foram colocados ao lado dos respectivos parâmetros mensurados na PUC-PR com a finalidade de se estabelecer uma análise comparativa.

As modificações ocorridas a partir da implantação do referido programa não podem ser atribuídas como tendo sido

causadas exclusivamente pelo mesmo.

Tal assertiva prende-se ao fato da ocorrência, no mesmo período, da implantação de novos cursos de graduação nos anos subseqüentes e de modificações de natureza curricular e administrativa concomitantes. Por outro lado, não se pode, contudo, negar o papel fundamental exercido pelo financiamento educacional na modificação dos referidos parâmetros; para tanto basta uma observação dos dados contidos nas tabelas e gráficos constantes neste Capítulo e nos anteriores, os quais demonstram claramente as modificações ocorridas nos índices de desempenho acadêmicos da PUC-PR no período em estudo.

3. O Rendimento Acadêmico

Com a finalidade de se estabelecer uma análise comparativa entre o rendimento acadêmico dos alunos contemplados com financiamento escolar, nas modalidades de Crédito Educativo (CREDUC), Programa de Bolsas Rotativas (Fundo de Financiamento Educacional PUC-PR) e alunos não contemplados com aquele financiamento, foi realizado um levantamento da média anual dos alunos agraciados em cada modalidade de financiamento e igual número de alunos sem financiamento. Os alunos sem financiamento foram selecionados de forma aleatória, em igual número e nas séries e cursos correspondentes aos alunos com financiamento. Os resultados desse levantamento estão contidos na Tabela XXXI.

TABELA XXXI

PUC-PR - 1996: COMPARAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS ANUAIS DOS ALUNOS COM CRÉDITO EDUCATIVO, BOLSA ROTATIVA E SEM FINANCIAMENTO

Curso	Crédito Educativo	Bolsa Rotativa	Sem Financiamento
C. T. C. H.			
LETRAS PORTUGUES	7,41	7,80	7,35
LETRAS INGLES	7,45	6,95	7,75
PEDAGOGIA DIURNO	8,07	7,20	8,33
PEDAGOGIA NOTURNO	7,97	7,73	7,75
FILOSOFIA	7,76	7,70	8,12
EDUCAÇÃO FÍSICA	7,39	6,99	7,30
SECRETARIADO	7,55	7,66	7,47
C. C. B. S.			
MEDICINA	7,60	7,77	7,64
ODONTOLOGIA	7,78	7,63	7,84
ENFERMAGEM	7,97	8,08	7,89
FARMÁCIA	7,47	7,47	7,66
PSICOLOGIA	7,42	7,79	7,72
FONOAUDIOLOGIA	7,72	7,55	7,51
FISIOTERAPIA	7,65	7,47	7,55
BIOLOGIA	7,11	7,07	7,71
C. C. J. S.			
JORNALISMO	8,16	8,05	7,99
PUBLICIDADE	7,95	8,27	8,41
RELAÇÕES PÚBLICAS	7,20	7,70	7,55
SERVIÇO SOCIAL	7,94	7,62	7,86
DIREITO DIURNO	7,28	7,78	7,52
DIREITO NOTURNO	7,24	7,39	7,20
C. C. E. T.			
ARQUITETURA	7,19	7,28	7,18
ENG CIVIL	7,22	6,94	7,22
ENG MECÂNICA	6,67	7,03	6,61
ENG COMPUTAÇÃO	7,35	7,15	7,22
ENG ELÉTRICA	7,06	6,79	6,82
ENG ALIMENTOS	6,92	6,86	7,54
ENG QUÍMICA	7,52	6,66	7,04
MATEMÁTICA	6,95	7,20	7,33
QUÍMICA INDUSTRIAL	7,30	7,14	6,98
DESENHO INDUSTRIAL	7,39	7,68	7,37
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	7,65	6,76	6,68
ANÁLISE DE SISTEMAS	7,13	7,09	7,13
C. C. S. A.			
DIREITO DIURNO	7,13	7,78	7,54
DIREITO NOTURNO	7,84	7,65	7,44
ADMINISTRAÇÃO DIURNO	6,80	7,35	7,14
ADMINISTRAÇÃO NOTURNO	7,25	6,97	7,36
ECONOMIA	7,45	7,27	7,14
CONTÁBEIS	7,44	7,42	7,26
C. C. A. A.			
AGRONOMIA	---	7,40	6,80
VETERINÁRIA	7,86	7,88	7,74
ZOOTECNIA	8,00	7,34	7,00
ANÁLISE DE SISTEMAS	6,50	6,98	7,61

Fonte: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **DACA**. Curitiba, 1997.

Os dados contidos na Tabela XXXI colocam em evidência que, em termos gerais, não há uma diferenciação no desempenho acadêmico entre os grupos de alunos acima mencionados.

As diferenças observadas nas médias anuais, específicas em determinados cursos, sendo mais elevadas ora no grupo contemplado com financiamento do CREDUC, ora com financiamento institucional da PUC-PR, ora no grupo de alunos sem financiamento educacional, não refletem uma tendência geral de mostrar a primazia de um determinado grupo, mas desempenhos individuais. Essa constatação corrobora a hipótese inicial de que os alunos que lograram vencer as diversas barreiras existentes em todo o percurso do sistema educacional, sejam elas de natureza intelectual, financeira ou social, possuem potencialidade para realizarem os estudos universitários e obterem um desempenho acadêmico comparável aos demais alunos.

Ao superar as dificuldades inerentes a uma menor condição financeira, desfrutando de menores oportunidades e, conseqüentemente, enfrentando maiores dificuldades ao longo do processo, esses alunos demonstram sua potencialidade não apenas motivacional mas, sobretudo, intelectual.

4. Repercussões de Natureza Administrativas e Financeiras do Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR

Na implantação do Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR decidiu-se pelo financiamento parcial das

mensalidades escolares no montante correspondente a 50% do seu valor e, em casos excepcionais, podendo atingir a 75% ou 100%, dependendo de parecer prévio do comitê executivo.

Nesse modelo de financiamento o aluno posterga o pagamento da metade da sua mensalidade, que será efetivada posteriormente à sua graduação, observado um período de carência de um ano. Esse período é estabelecido para permitir a estabilização profissional do graduado, conforme explicado anteriormente.

A aparente redução de receitas motivada pela concessão de financiamento para futuro ressarcimento deve ser na realidade considerada pela instituição de ensino superior não como uma perda de receitas mas como um aumento real da mesma.

O raciocínio que leva a essa conclusão baseia-se no fato de que, ocorrendo a evasão escolar cessariam, automaticamente o pagamento das mensalidades escolares desses alunos e, conseqüentemente, a receita institucional oriunda desses alunos seria nula. Aqueles que obtiveram o financiamento educacional, e em decorrência da sua obtenção, permanecerem como alunos da instituição, continuarão efetuando o pagamento correspondente à parcela não financiada de suas mensalidades, caracterizando uma receita que não ocorreria caso seu desligamento da universidade houvesse acontecido.

Ao montante, pago durante o transcurso do período letivo, deve ser acrescido o valor financiado, o qual passa a ser considerado como uma receita futura a ser efetivada após a conclusão do respectivo curso universitário, respeitado o período de carência. Tanto o valor pago no transcurso do curso como o

montante a ser pago após a conclusão do mesmo, devem ser considerados como um aumento real de receitas, visto que ela não ocorreria caso o aluno não houvesse obtido o financiamento e, em consequência, abandonado a escola.

Com o intuito de manter a operacionalidade do Programa de Financiamento Educacional, a instituição poderá reutilizar em financiamentos futuros as parcelas reembolsadas pelos alunos, garantindo dessa maneira a continuidade do Programa.

O modelo proposto permite às Instituições de Ensino Superior que vierem adotá-lo, continuar a incrementar sua receita, oriunda de mensalidades, aumentar o número de alunos matriculados, diminuir a evasão escolar e, ainda, diminuir o custo por aluno, do mesmo modo que permite a essas instituições ampliarem a sua eficácia, na medida em que o mesmo possibilita a um maior número de estudantes permanecer na universidade e concluir o respectivo curso universitário e, assim, contribuir para o cumprimento de mais um dos aspectos da função social e educacional da universidade.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A inquestionável relação entre educação e subdesenvolvimento é manifesta com intenso vigor nos países latino-americanos e em particular no Brasil, possibilitando a estruturação de um cenário social e econômico que permite a consolidação de uma estrutura social com profundas desigualdades. A sociedade, estruturada sobre esse arcaboiço, tem-se mostrado incapaz de garantir aos seus cidadãos as condições mínimas e básicas de cidadania, criando verdadeiras legiões de excluídos.

No Brasil, o cenário educacional reproduz a situação social, tendendo perpetuar o modelo predominante. A qualidade do ensino público na séries iniciais do processo educacional é baixa na maioria das escolas. Um contingente importante da população em idade escolar ainda não tem acesso à escola, os índices de repetência e de evasão escolar na primeiras séries apresentam valores alarmantes, deixando fora da escola verdadeiras legiões de jovens e, em decorrência disso, cerca de 80% dos que iniciam o processo educacional não conseguem completar o ensino médio.

A pequena parcela de jovens que superam os obstáculos existentes e pleiteiam acesso ao ensino superior defronta-se com uma restrita oferta de vagas no sistema público de ensino superior, o qual, durante as últimas décadas, apresentou um crescimento na oferta de vagas pouco significativo, situando-se

muito aquém da defazagem existente anteriormente e não acompanhando sequer o crescimento demográfico do país ou o crescente número de egressos do ensino médio.

As vagas nas instituições públicas de ensino superior, principalmente nos cursos de maior projeção social ou nos de maior possibilidade de realização econômica, são pleiteadas principalmente por alunos oriundos de famílias com maior estabilidade econômica, que puderam fazer um maior investimento na educação de seus filhos, proporcionando-lhes um ensino de melhor qualidade em escolas particulares, além de completar-lhes a formação com cursos preparatórios de idiomas estrangeiros e ao exame vestibular, entre outros.

Além de um convívio em ambiente sócio-cultural menos aprimorado, os alunos oriundos de famílias menos privilegiadas cursam escolas com menor qualidade educacional e competem, por conseguinte, em desvantagem na disputa por vagas no ensino superior. Quando logram acesso às instituições particulares de ensino superior, o custo das mensalidades escolares muitas vezes os impede de prosseguir seus estudos, indo incorporar as já elevadas estatísticas de evasão escolar.

Ampliam-se, dessa forma, as dificuldades de acesso ao ensino superior dos segmentos menos providos economicamente da sociedade, já que o Poder Público tem-se mostrado incapaz de manter a isonomia nas oportunidades educacionais, de forma universal, a todos os segmentos da sociedade. O direito à educação, garantia constitucional, permanece distante, pelo menos para esse segmento social.

Aos que ingressaram no ensino superior não lhes é garantida uma forma adequada de financiamento educacional, capaz de assegurar aos mais necessitados os meios necessários para o custeio dos encargos educacionais.

Sendo o Governo, pela baixa expansão na oferta de vagas, ocorrida na rede pública de ensino pública, incapaz de assegurar número suficiente de vagas para albergar aqueles que a elas almejam, e o ensino superior na rede particular por tratar-se de escolas cujo encargo educacional deve ser absorvido pelos alunos, o acesso ao ensino superior no Brasil assume um caráter bastante eletista.

A alocação de recursos para o custeio do Programa Governamental de Financiamento Educacional (CREDUC) tem sido insuficiente para assegurar financiamento a todos os necessitados. A inconstância na operacionalização do referido Programa, ao longo dos 20 anos da sua operacionalização, desampara a população estudantil devido à inconstância do seu funcionamento e, não raramente, gera conflitos entre a classe estudantil e as administrações universitárias.

A realidade econômica do estudante universitário brasileiro manifesta-se com maior intensidade na escola particular, devido ao custo das mensalidades escolares, estas inexistentes nas instituições públicas. Como resultante, uma das principais causas de evasão escolar nas instituições particulares de ensino superior é motivada por razões econômicas. Em decorrência dos elevados índices de evasão observados, permanece ociosa uma quantidade expressiva de vagas e, como conseqüência, uma queda na produtividade acadêmica, queda de receita operacional,

diminuição dos recursos disponíveis para a melhoria do processo educacional, aumento do custo/aluno e uma diminuição da efetividade no cumprimento da missão universitária de formação profissional e eletização do ensino superior, restringindo as oportunidades aos oriundos das classes menos favorecidas.

O financiamento educacional aos alunos com menor poder aquisitivo deve ser entendido como uma obrigação do Estado, já que ele se mostra incapaz de prover, nas instituições públicas de ensino superior, vagas em quantidade suficiente. Por uma questão isonômica, cabe ao "Estado" o encontro de alternativas concretas para suprir sua deficiência. As instituições particulares de ensino superior, por outro lado, não podem permanecer à margem do processo, aguardando infinitamente uma solução governamental para o problema em questão.

O estabelecimento de um sistema próprio de financiamento educacional nas instituições de particulares de ensino superior, em caráter complementar ao sistema governamental, é propugnado como uma forma alternativa de ampliar as oportunidades educacionais, democratizando dessa forma o acesso e a permanência, na universidade, de alunos com carência econômica.

Os dados obtidos na PUC-PR, no período analisado, nos permite concluir que a implantação do Programa de Financiamento Educacional, concomitantemente com outras medidas administrativas, modificou a tendência observada no comportamento dos parâmetros analisados de evasão escolar, número e percentual de vagas ociosas, número de alunos matriculados e número de graduados, melhorando

consideravelmente o desempenho institucional nesses itens. A redução dos índices de evasão escolar produz, como conseqüência, um aumento no número de alunos matriculados na instituição, uma diminuição de vagas ociosas e posteriormente uma elevação do número de graduados.

Os reflexos administrativos decorrentes do aumento da eficácia institucional podem ser observados pela redução do custo/aluno e pelo aumento de receitas imediata e futura da instituição.

Socialmente, podemos estabelecer como um ganho real do processo a ampliação do número de graduados, o crescimento da democracia no ensino superior, por intermédio do aumento das oportunidades educacionais, pela realização profissional dos atendidos pelo programa, pela ampliação de oportunidade de crescimento social, econômico e pela ampliação do número de graduados no ensino superior.

O desempenho acadêmico dos alunos contemplados com financiamento educacional governamental (CREDUC) ou com o Programa próprio da PUC-PR não difere, em termos gerais, do desempenho acadêmico dos alunos que não possuem financiamento, salvo pequenas variações individuais. Esta constatação reforça a premissa de que os alunos com menor poder aquisitivo que lograram vencer as barreiras impostas pelo sistema educacional e ingressaram na universidade possuem potencial para o prosseguimento de seus estudos se lhes forem ofertadas as condições de estabilidade econômica para tal.

As razões acima expostas nos permitem recomendar a implementação do Programa de Financiamento Educacional na

PUC-PR, bem como a sua reestruturação, com o objetivo de ampliar sua abrangência em financiar os diversos cursos de graduação, assim como a sua adoção para o financiamento das mensalidades dos cursos de pós-graduação.

Os resultados obtidos durante a vigência do Programa de Financiamento Educacional da PUC-PR devem ser divulgados para um amplo conhecimento da comunidade acadêmica da universidade e para a sociedade de uma maneira geral com o intuito de aumentar a percepção da necessidade da participação dos diversos segmentos da sociedade na solução dos problemas educacionais e obter da mesma uma participação mais efetiva na constituição dos recursos necessários para o financiamento de um número cada vez maior de alunos.

Considera-se de vital importância para a efetiva administração dos programas de financiamento educacional que as seguintes condições apresentem um adequado monitoramento:

- a) clara fixação dos objetivos do programa;
- b) fixação de metas realistas;
- c) sólida administração financeira;
- d) mecanismo efetivo de seleção dos candidatos;
- e) adequada estimativa da evasão escolar motivada por razões econômicas;
- f) campanhas publicitárias para assegurar a compreensão e aceitação generalizada dos princípios do programa e a importância da obrigação de reembolso dos financiamentos recebidos;

- g) correto dimensionamento dos custos operacionais e da quantidade de crédito fornecido em cada etapa, a fim de se evitar um estrangulamento do processo;
- h) mecanismo efetivo de cobrança.

A experiência adquirida na PUC-PR com essa modalidade de financiamento e as soluções aqui encontradas devem ser levadas ao conhecimento de instituições congêneres para ampliar os benefícios e as oportunidades educacionais decorrentes.

O acompanhamento profissional dos graduados da PUC-PR que obtiveram financiamento educacional através do Programa de Bolsas Rotativas deverá aportar importantes subsídios para o desenvolvimento de futuras ações que objetivem aumentar a abrangência e a eficácia do mesmo .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, Philip G . In: SPITZBERG Jr, Irwing (Org.) **Universities and the International distribution of Knowledge**. New York, Praeger/CES Educational and Professional, 1980. In: MORAIS, João Francisco Régis. **Universidade: Seus Desafios neste Final de Século**. Pró-posições, vol 3, nº 2. 1992.
- BELEUR, Jaques. **Des roles et missions de l'université**. Presses Universitaires de Namur, 1994.
- BELLONI, Isaura. **Democracia na universidade: democratização do acesso, da gestão e dos resultados**. Brasília: Revista Educação Brasileira, 8 (17), 1996.
- BOSI, Alfredo. **A educação e a cultura nas Constituições Brasileiras**. Brasília, (14):62-7, fev. 1986.
- BRAGA, Ronald. **O ensino superior brasileiro na década de noventa**. Brasília, 11 (23):23-40, 1989. Revista Educação Brasileira.
- BRASIL. **Congresso Nacional: Comissão Parlamentar de inquérito destinada a investigar a crise na universidade brasileira**. Brasília 1991.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9394 – de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Curitiba: EDUCA, 1996.
- BRUMMER, José Joaquin. **Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato**. Brasília: Educação Brasileira, 15 (30), 1993.
- BUARQUE, Cristovan. **La universidad en la frontera del futuro**. Costa Rica (San Jose): Ed. de la Universidad Nacional de Costa Rica, 1991.
- _____. **Na fronteira do futuro: o projeto da UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, 1989.
- CARRIER, Hervé. **Revolução cultural e educação**. Curitiba: EDUCA; 1994.
- CASASSUS, Juan. **¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación?** Brasília: Revista Educação Brasileira, 15 (30):65-78, 1993.

- CHAUÍ, M. **Direitos humanos e medo**. In: FESTER, A.C. (Org.). **Direitos humanos e medo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CORAGGIO, José Luís. **O Banco Mundial e as políticas educacionais – propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, M. **Financiamento do ensino superior: argumentos e contra-argumentos**. São Paulo: Cortez, 1982. Cadernos CEDES, nº 5.
- CURY, C.R.J. et al. **A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DEMO, Pedro. **Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência**. Brasília: Revista Educação Brasileira, 13 (27), 1991.
- _____. **Um Brasil mal-educado**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- DRUCKER, Peter F. **La sociedade post-capitalista**. Bogotá (Colômbia): Ed. Norma, 1994.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (USA). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Washington D.C., 1948.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Educação, um capítulo na nova carta: análise de duas propostas**. Brasília: Educação Brasileira, 8 (17), 1986.
- _____. **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FONSECA, Dirce Mendes. **O neoliberalismo e a educação**. Brasília: Revista Brasileira de Administração da Educação, 11 (2), 1995.
- GARCIA, Walter E. **A política nacional de educação e os desafios sociais e tecnológicos – síntese para debate**. Brasília: Revista Brasileira de Educação, 7 (1-2), 1991.
- GIL, Leopoldo Lopes. **Liderazgo 2000**. In: **El credito educativo y la excelencia académica**. Colômbia: APICE-FUNDAYACUCHO, 1993.
- GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/USP, 1993. Coleção Documentos.

- HADDAD, Walid D. et alii. **Education and development: evidence for new priorities**. Washington: World Bank Discussion Papers, 1990.
- HARBINSON, F. **La politique de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement**. Paris: OCDE, 1961. Conferência em Washington, 16-20 de outubro de 1961.
- INKELES, Alex & SMITH, David Horton. **Tornando-se moderno**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- LEVY, Daniel. Financiamento privado versus financiamento público de la educación superior: las políticas norte-americanas desde una perspectiva comparativa. In: VAHL, Teodoro. **Alternativas do financiamento para o ensino superior**. Brasília: Educação Brasileira, 15 (31): 147-67, 1993.
- LIS, Roberto E. **El crédito educativo frente al reto del desarrollo económico**. Porto Alegre, IV Curso Internacional de Crédito Educativo, 1991. (Conferência)
- _____. **Eficiencia interna de las instituciones de educación superior y de crédito educativo**. Montevideo/Uruguay, VII Curso Internacional de Crédito Educativo, 1994. (Conferência).
- _____. **Educación, crédito educativo y comunidad**. Santa Cruz de la Sierra/Bolivia, XV Congreso Panamericano de Crédito Educativo, 1994. (Conferência).
- LLANOS DE LA HOS, Sílvio. **La planificación de recursos humanos en el marco de la investigación y el posgrado**. Caracas: Universitas 2000, 20 (12), 1996.
- LUCE, Maria Beatriz. **Demitidos da escola: um outro olhar sobre a exclusão**. Frederico Westphalen/RS: URI, 1997.
- MAYOR, Frederico. In: UNESCO. **Documento para política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Brasília: Educação Brasileira, 17 (34): 153, 1995.
- MELCHIOR, José Carlos de A. Alguns aspectos do financiamento do ensino superior no Brasil. In: VAHL, Teodoro R. **Alternativas do financiamento para o ensino superior**. Brasília: Educação Brasileira, 15 (31): 147-67, 1993.
- _____. **Financiamento da educação pública**. Brasília: Educação Brasileira, 16 (32):109-152.
- MEYER, JR., Victor. **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**. Bragança/SP: Ed. do Instituto Politécnico de Bragança, 1991.

- MINISTERIO DA CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Presente y futuro del crédito educativo en la Argentina**. Buenos Aires/Argentina, 1994.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Washington, 1948.
- OTTONE, Ernesto. **Modernidad y ciudadanía: el desafío educativo del siglo XXI**. Brasília: Educação Brasileira, 14 (28): 11-8, 1992.
- PAREDES, A.S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: USP, 1993. Dissertação de Mestrado.
- PIMENTA, Aluísio. **Financiamento do ensino superior**. São Paulo: Gazeta Mercantil, 1996.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **PUC-PR em dados**. Curitiba: EDUCA, 1993.
- _____. _____. Curitiba: EDUCA, 1994.
- _____. _____. Curitiba: EDUCA, 1995.
- _____. _____. Curitiba: EDUCA, 1996.
- _____. **Estatuto da PUC-PR**. Curitiba: EDUCA, 1995.
- REIS, J.C. **O Crédito Educativo: aspectos sócio-educacionais e econômico-financeiros**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1984. Dissertação de Mestrado.
- RIBEIRO, Renato J. **Ética é uma questão de indagações**. São Paulo: Jornal do CREMESP, 14 (108), jul., 1996.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 12 (5), 1991.
- _____. **Acesso ao ensino superior. Uma visão (menos que uma versão preliminar)**. São Paulo: NUPES, 1989. (Documento de Trabalho nº 9).
- ROSSI, Wagner. **Justificativa do Projeto de Lei nº 781-A/95 – Criação do Sistema Nacional de Crédito Educativo**. Brasília: Congresso Nacional/Câmara dos Deputados, 1995.
- _____. **Proposta 185/95 de emenda constitucional**. Brasília: Congresso Nacional/Câmara dos Deputados, 1995.
- SCHWARTZMAN, J. **O crédito educativo no Brasil**. Brasília: Educação Brasileira, 17 (34), 1995.

- SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas**. Brasília: Educação Brasileira, 18 (37), 1996.
- SILVA, José Carlos Almeida da. O ensino superior num país em transformação. In: **A gestão da Universidade brasileira**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- SOLANO, Luis E. El financiamiento de la educación no estatal: una solución inaplazable. In: **Aspectos jurídicos, contables y financieros de la gestión educativa**. Lima/Peru: Consorcio de Centros Educativos Catolicos del Peru, 1995. Colección Gerencia de Centros Educativos.
- SOUZA, Edson Machado. **A questão da expansão do ensino superior brasileiro: um desafio para curto prazo**. Brasília: Educação Brasileira, 17 (34): 153-221, 1995.
- SUCUPIRA, Newton. **A expansão do ensino superior**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1979. Seminário sobre Assuntos Universitários.
- UNESCO. **Documento para a política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Brasília: Educação Brasileira, 17 (34): 153-221, 1995.
- VAHL, Teodoro R. **Desafios da administração universitária**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- . **Alternativas do financiamento para o ensino superior**. Brasília: Revista da Educação Brasileira, 15 (31) 147-67, 1993.