



Quantidade/qualidade e educação superior

Quantity/quality and higher education

Maria de Lourdes de A. Fávero
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Valdemar Sguissardi
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O artigo mostra que, para se pensar a relação quantidade/qualidade e educação superior, faz-se necessário ter um projeto político-acadêmico articulado, em que se estabeleça o tipo de universidade e de instituições de ensino superior de que o país necessita. Observa-se que a expansão da educação superior deve ser entendida como um processo, no qual a quantidade se transforma em qualidade e vice-versa e, para que isso se efetive, é necessário primeiro estabelecer tipos e modelos de instituições e depois como devem ser ampliados. Discute concepções, finalidades e funções da universidade, produção do conhecimento e qualidade do trabalho acadêmico. Apoiando-se em dados de 1999 a 2010, mostra que, nos últimos anos, a expansão tem sido marcada por interesses privado/mercantis que em geral dificultam a existência de instituições universitárias requeridas pelo desenvolvimento democrático e soberano do país.

Palavras-chave: Quantidade. Qualidade. Educação superior.

Abstract

This paper shows that in order to ponder the relationship quantity/quality and higher education it is necessary to have an articulated academic/political project, defining the kind of universities and higher education institutions are needed by the Nation. It calls the attention to the fact that the expansion of higher education should be understood as a process, in which quantity is turned into quality and vice versa. To this end before anything it is necessary to establish the types and models of institutions and later how they should be enlarged. The paper analyses concepts, goals and functions of the university, knowledge production and quality of academic work. Building upon data gathered from 1999 to 2010, it shows that in the last years the expansion has been characterized by private and market oriented interests that make it difficult the existence of the kind of university institutions demanded by the democratic and independent development of the Nation.

Keywords: Quantity. Quality. Higher education.



1. Esboçando o contexto do estudo: quantidade/qualidade

Partimos da premissa de que não é possível pensar a relação entre as categorias quantidade/qualidade e educação superior na ausência de um projeto político acadêmico-científico articulado eficazmente para as instituições universitárias; sem se estabelecer criteriosamente o tipo de universidade e de instituições de ensino superior que se pretende e de que a realidade brasileira necessita, verificando-se depois em que medida essas instituições poderão ser ampliadas. Esse tipo ou modelo deverá ser pensado, tendo-se presente suas relações concretas com as reais e efetivas necessidades sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais do país, que se constituem elas mesmas em variáveis do *modelo*. Nessa linha, a expansão da educação superior deve ser entendida como um processo pelo qual a quantidade se transforma em qualidade e vice-versa.

62 Sobre a questão da qualidade e a educação superior, Durmeval Trigueiro Mendes, já nos anos 1960, tece importante comentário: "A questão não é só de número de vagas nas escolas superiores; ela implica, além e acima disso, a consciência que o país adquire de si mesmo e de suas novas necessidades." (TRIGUEIRO MENDES, 1968, p. 27). Assim, não podemos pensar quantidade/qualidade e educação superior apenas pela soma ou justaposição de instituições e aumento de vagas. Equacionada dessa forma, a questão tende a refletir um enfoque cartorial, uma atitude formalista. Para superá-lo, é necessário articular dialeticamente quantidade/qualidade como partes de um mesmo processo, já que, essas duas categorias nada mais são do que dois elementos mutuamente inclusivos de um mesmo processo, a ser pensado e revisto numa perspectiva abrangente, como parte de um todo.

Observamos, ainda, que o crescimento das instituições de educação superior no país "[...] impõe-se, certamente, mas não qualquer crescimento, como se os números valessem por si mesmos, porém aquele em que é a qualidade que se transforma em quantidade e esta naquela, indefinidamente." (TRIGUEIRO MENDES, 1968, p. 28).

Ou seja, para que a relação quantidade/qualidade na educação superior ocorra efetivamente, faz-se necessário estabelecer primeiro os tipos e modelos de instituição e, depois, como devem eles ser ampliados e multiplicados. Embora pareça uma questão óbvia, nem sempre essa relação esteve



presente, ontem como nos dias atuais, quando se pensa a expansão das instituições de educação superior no país.

Em face de tal situação, cabe-nos, enquanto partícipes do universo acadêmico, também lutar para “[...] superar a oposição entre a forma e o conteúdo, entre o racional e o real, e descobrir um novo movimento de pensamento, [capaz] de mergulhar no real abandonado e nele encontrar raízes e alimentos; que pudesse estabelecer o real com todas suas características [...].” (LEFEBVRE, 1979, p. 171). Essa será uma das grandes tarefas da universidade na atualidade brasileira.

Nesse sentido, a universidade deve ser o lugar onde se desenvolva um processo teórico-crítico de ideias, de opiniões, de posicionamentos e também um espaço capaz de gestar propostas concretas, visando ao desenvolvimento efetivo da sociedade. No momento em que se vive uma grande crise institucional no país, em que muitas instituições da sociedade civil vivem ou estão à beira de um colapso, por não atenderem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, não assumirem feições que satisfaçam as aspirações emergentes, urge que a comunidade científica e, de modo especial, a comunidade universitária, retome o movimento do pensamento, através da discussão e da investigação; confronte opiniões e pontos de vista; focalize diferentes aspectos dos problemas referentes à quantidade/qualidade em suas instituições, ponderando os pontos positivos e contradições.

Quando falamos em discussão, a entendemos no sentido adotado por Lefebvre (1979, p. 171) “[...] um *diálogo* livre e vivaz, que se move entre teses contraditórias, mas que é direcionado para uma percepção verdadeira por um pensamento seguro e leal.” Nessa linha, um projeto para a universidade não é apenas algo a ser colocado no papel; é, sobretudo, uma práxis em contínua elaboração e reelaboração aliada ao firme compromisso de busca de propostas concretas sempre avaliadas e renovadas.

2. Concepção, finalidades e funções da universidade

Entre as instituições de educação superior, a universidade deve se projetar como centro de criação de conhecimento, multidisciplinar e aglutinador de produção de conhecimento novo, de produção de ciência, de tecnologia e



cultura, cuja disseminação deve ser feita através do ensino, da extensão e da difusão por todos os meios possíveis, científicos ou não.

Embora não haja uma visão unívoca da concepção de universidade, de suas finalidades e funções no país, lembramos que, já nos anos de 1920, o debate em torno do problema universitário adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes nas discussões de então, destacamos: concepção e funções da universidade; autonomia universitária e a questão relativa ao modelo de universidade a ser adotado no Brasil: se deveria seguir um padrão único ou se poderia a universidade ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde estivesse localizada. Outra posição, podendo constituir-se em desdobramento da primeira, era que, para a universidade merecer essa denominação, deveria tornar-se um núcleo de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação de ciência nova. (ABE, 1929). Em defesa dessas questões, na 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, em 1927, o matemático Amoroso Costa apresenta trabalho sobre “As universidades e a pesquisa científica”, no qual propõe:

64

- a) as Faculdades de Ciências das Universidades devem ter como finalidade, além do ensino da ciência feita, a de formar pesquisadores em todos os ramos dos conhecimentos humanos;
- b) esses pesquisadores devem pertencer aos respectivos corpos docentes, mas com obrigações didáticas reduzidas, de modo a que estas não perturbem os seus trabalhos originais;
- c) devem ser-lhes assegurados os recursos materiais os mais amplos: laboratórios para pesquisas biológicas e físico-químicas, observatórios astronômicos, seminários matemáticos, bibliotecas especializadas, facilidades bibliográficas, publicações periódicas para divulgação de seus trabalhos, aparelhamento para explorações geográficas, geológicas e mineralógicas, biológicas, etnográficas;
- d) deve ser-lhes assegurada uma remuneração suficiente para que eles dediquem todo o seu tempo a esses trabalhos. (AMOROSO COSTA apud Labouriau, 1929, p. 12).

Trata-se de um professor-pesquisador que defende uma universidade que tenha como princípio fundamental a pesquisa científica. No entanto, a



institucionalização da pesquisa na universidade não chega a se concretizar nos anos de 1920.

Na década de 1930, a questão é retomada com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, sobretudo com a instituição de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Nessa linha, Anísio Teixeira, idealizador e principal responsável pela criação da UDF, em discurso proferido na solenidade de inauguração solene dos Cursos da Universidade, em 31 de julho de 1935, assinala:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 2010, p. 33).

65

Com essas palavras, Anísio Teixeira chama a atenção para um problema fundamental: umas das características da universidade é ser um *locus* de investigação e de produção de conhecimento. E é incisivo ao afirmar: “Não terá ela nenhuma ‘verdade’ a dar, a não ser a única possível, que é a de buscá-la eternamente.” (TEIXEIRA, 2010, p. 41).

Anísio volta ao tema das funções da universidade, em 1968, convidando “[...] a refletir, uma vez mais, sobre os fins e funções da universidade [...]”, que a seu ver “[...] são quatro as suas funções fundamentais, que, nas universidades brasileiras, se cumprem de modo fragmentado, incerto e às vezes acidentado.” (TEIXEIRA, 2010, p. 170).

E, observa:

Destas grandes funções, consideraremos primeiro a da formação profissional. As universidades de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. [...]



Não é fácil de caracterizar a segunda grande função. Seria a do alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a sua busca produzem nos que frequentam a universidade. É algo mais que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber. [...]

A terceira função é a de desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite, como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Esse objetivo não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência. A universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico.

Por último, mas não menos importante, a universidade é a transmissora de uma cultura comum. Nisto é que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se transmissora de uma cultura nacional. [...]

A universidade [deve ser] assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade. (TEIXEIRA, 2010, p. 170-171).

Sem a universidade com tais funções, já proclamava Anísio Teixeira, no discurso proferido em 1935:

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais. (TEIXEIRA, 2010, p. 32).

Partindo desses princípios, defendemos uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber-fazer; espaço de invenção e descoberta, produção de teoria e divulgação de novos conhecimentos, sem a preocupação com sua aplicação



imediatamente; deve ser o lugar da inovação, do desenvolvimento de novas tecnologias e de encaminhamento de soluções para problemas da realidade social, econômica e cultural. Nessa perspectiva, a concepção de universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos. Eximi-la de tal papel poderá contribuir para a desqualificação da qualidade do trabalho universitário. (FÁVERO, 2003).

Nessa perspectiva, não é demais, ainda, insistir que a universidade, por suas próprias funções, deve se constituir em um espaço de investigação científica e de produção do conhecimento. Assim, não é possível pensar a relação quantidade/qualidade nas instituições universitárias sem ter explícito um projeto acadêmico-científico que trate do conhecimento a ser produzido, em contínua aproximação do real, o que implica que esse conhecimento pode ser revisto e até substituído por novos conhecimentos. É preciso, também, que aquele que se dedica à pesquisa discuta além dos “[...] fundamentos do seu tema em estudo, o valor e os limites do método que utiliza, as possibilidades explicativas das teorias que elabora, das leis que descobre [...] da lógica que utiliza.” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 302). Sabemos que isso nem sempre se faz no trabalho de pesquisa na universidade. O que ocorre, muitas vezes, é a falta de discussão e reflexão sobre questões científicas, como: a) os fundamentos dos temas de estudo e de como se dá a construção do objeto de pesquisa, tendo presente que, para se intervir na realidade, é necessário dominar um conteúdo teórico; b) o valor e os limites do método que utiliza, reduzindo às vezes o trabalho daqueles que se iniciam à aplicação de técnicas – não que elas sejam pouco importantes, ainda que, em geral sejam insuficientes; c) as possibilidades explicativas das teorias que elabora e das leis que descobre, o significado da lógica que utiliza e os procedimentos de raciocínio de que se vale, não esquecendo o conhecimento que produz; d) a importância dos alicerces sociais em que se apoia o trabalho científico a que se dedica e dos fins também sociais a que serve. (VIEIRA PINTO, 1979).

Uma reflexão sobre esses pontos retoma questões já assinaladas: qual o conhecimento produzido pelas universidades? Como ele é produzido? Para que e para quem esse conhecimento é necessário? E, acrescentaríamos, ainda:

A qualidade no ensino, na pesquisa, no fazer universitário, não é algo novo nem alheio à vida universitária, nunca tendo deixado de ser objeto de cuidados, em especial das boas universidades através do tempo. E isto sempre se traduziu na imagem pública



que foram construindo, enquanto respondiam às necessidades do Estado (em seus pólos público e privado) e das elites hegemônicas; na proeminência de seus alunos ou na relevância de suas descobertas científicas. (SGUISSARDI, 2009, p. 261).

Entretanto, “[...] nas últimas décadas, um fato novo chama atenção: a frequência com que o termo e a noção de qualidade se fazem presentes, tanto em planos, programas e documentos oficiais, quanto em posicionamentos de organizações não governamentais ou simplesmente comerciais.” (SGUISSARDI, 2009, p. 261-262).

Essa observação vai ao encontro e reforça a posição de Miriam Limoeiro Cardoso sobre a concepção de qualidade da universidade:

A rigor, não há uma definição unívoca e universalmente aceita do que seja qualidade da Universidade. Pelo contrário, existem definições diferentes; algumas se opõem inclusive nos seus fundamentos.

A noção de qualidade que respalda o que tenho chamado de proposta oficial de avaliação tem um caráter nitidamente empresarial, identifica-se com eficiência e produtividade e encaminha a concentração da formação e da produção de ponta em algumas poucas instituições, tratadas como ‘centro de excelência’.

Concepção essencialmente distinta é a que identifico como acadêmico-crítica. Toma como referência o 3º grau enquanto um conjunto, de forma a integrar ensino e pesquisa em cada uma das Universidades que o constituem. Nesta concepção de qualidade, o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida do desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada, da instituição universitária. Trata-se menos de quanto se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz. [...] Trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sociopolítica ou econômica da produção universitária. (CARDOSO, 1991, p. 18-19).

Reiterando observações anteriores, consideramos não ser suficiente discutir apenas em termos genéricos o descompasso entre o conhecimento produzido na universidade e as exigências científicas, tecnológicas e culturais do país. Analisando-se a concepção de universidade, suas funções, tendo-se presente as categorias quantidade/qualidade, é pertinente mais uma vez



indagar: que tipo de conhecimento a universidade está produzindo ou poderá vir a produzir? Esse conhecimento serve a que e para quem? A que interesses e necessidades a universidade deve atender por meio dos conhecimentos por ela produzidos? São conhecimentos e tecnologias a serem utilizados no processo de construção de uma sociedade mais democrática? Ou são conhecimentos e tecnologias adequados à produção de um modo de pensar e de agir na sociedade que faça valer e prevalecer os interesses de indivíduos e grupos? (FÁVERO, 1999).

Entre as instituições de ensino superior, distinguimos a Universidade, cuja

Finalidade primordial [...] e de seus institutos, seu primeiro princípio, é a criação de conhecimento novo. A pesquisa científica, a procura dos princípios e mecanismos que conduzam à [inovação] tecnológica, os estudos literários e as especulações filosóficas, a criação artística, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura são os objetivos primeiros, os postulados da universidade no mundo contemporâneo. Todo o resto decorre daí: a formação dos cidadãos aptos a exercer funções especializadas em todas as áreas das humanidades, da ciência, da tecnologia, das profissões liberais [...] serão atividades fundamentais da Universidade. (LEITE LOPES, 1985, p. 103, grifos do autor).

69

Essa formação deve se processar pelo ensino, pela comunicação das bases necessárias às atividades profissionais, num processo de transmissão do essencial em termos culturais e científicos. Mas, o ensino num ambiente onde não se faz pesquisa, numa universidade sem laboratórios, com bibliotecas precárias e, sobretudo, sem o indispensável pessoal qualificado para a produção do conhecimento, tende a se tornar deficiente e ultrapassado. Não passará, em geral, de um ensino livresco, de uma repetição daquilo que outras pessoas produziram ou escreveram.

Eliminada a criação do conhecimento, do saber novo, como característica básica da universidade, esta poderá tornar-se uma instituição onde se oferece um ensino muitas vezes rotineiro, uma educação sem vitalidade. Assim sendo, como afirma Leite Lopes (1985, p. 105): é “[...] fundamental reconhecer que a democratização da educação universitária não pode ser equivalente a uma *massificação desfiguradora*, a uma criação desordenada de faculdades sem uma política do ensino superior baseada na competência do pessoal docente.”



Isso posto, uma questão se coloca: o que fazer para que as instituições universitárias no país tenham qualidade como instâncias efetivamente de produção de conhecimento e credibilidade social? Não há respostas prontas, como não existem soluções mágicas. Entendemos que recuperar a credibilidade das universidades é tarefa complexa e exige tempo. Demanda que se penetre na instituição e se examinem concretamente quais são as saídas em face das dificuldades e problemas existentes. Exige que se questione de forma consequente, e não apenas em termos de discurso, sua função na produção e disseminação do conhecimento e sua competência para formar profissionais em diferentes áreas de conhecimento, procurando-se alternativas, estabelecendo-se prioridades num projeto acadêmico-científico de ensino, pesquisa e extensão voltado para a realidade e necessidades do país.

Em face do exposto, não é possível refletir sobre as finalidades e funções da universidade sem nos remeter à pesquisa e seu significado, vista como a “[...] busca de um novo cogito instaurador.” (TRIGUEIRO MENDES, 1975, p. 16).

70 **3. Produção de conhecimento na universidade e qualidade do trabalho acadêmico**

Entre as instituições de ensino superior, devemos entender, como já assinalado, a universidade como centro de criação de conhecimento novo, de produção de ciência, de tecnologia e de cultura, cuja marca deverá ser a qualidade. Mas, na realidade, nem todas as instituições universitárias no país se aproximam ou possuem as condições básicas para o alcance desse objetivo, como veremos adiante.

Se a finalidade primordial da universidade e de suas unidades é, ou deverá ser, a criação do conhecimento novo, por sua vez, a disseminação desse conhecimento deve ocorrer por meio do ensino, da extensão e de outras formas de divulgação. Essa concepção de universidade implica uma efetiva relação entre ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento. Todavia, não desconhecemos que nem sempre a relação essencial ensino/pesquisa é efetivamente parte integrante do projeto das universidades no país.

Mesmo sem entrar mais profundamente nas discussões relativas à relação ensino/pesquisa, chamamos a atenção para um aspecto importante,



visando compreender essa relação: a integração, na universidade, entre essas funções não se faz no abstrato, deve ser fruto de um projeto institucional e não apenas de grupos e indivíduos isolados. Ou seja, se a universidade não assumir a pesquisa como projeto institucional, dificilmente assumirá, como uma de suas funções básicas – e não somente de algumas de suas unidades e institutos – a produção de conhecimento nas diversas áreas do saber que contribua para a construção e desenvolvimento de uma sociedade democrática. Sabemos que as universidades no país vivem sérios problemas, motivados, em grande parte, pelos cortes orçamentários ou pelos atrasos na liberação de recursos, no caso das públicas, e por diversas outras razões, sobretudo financeiras tanto as privadas sem fins lucrativos, como as particulares, com fins lucrativos. No entanto, isso não lhes tira a responsabilidade de se repensarem e de se organizarem a fim de poderem contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico de que o país necessita.

Julgamos pertinente lembrar, ainda, a diferenciação das instituições de ensino superior, tal como se apresentam. Esse é um dado de natureza histórica e social que deve ser tomado como um ponto de partida e não como um ponto de chegada. Reconhecer que historicamente as instituições universitárias no país tiveram e têm projetos diferentes, propostas de criação e formas de existir também diferentes, é tomar a diferenciação como um dado de realidade cuja importância não pode ser desprezada. Mas isso não deve ser usado como argumento para justificar, reforçar ou legitimar os desníveis e a ausência de qualidade em termos acadêmico-científicos no desempenho de muitas dessas instituições. E acrescentaríamos: se, por um lado, o conhecimento da realidade histórica de como foi criada e produzida uma instituição universitária oferece subsídios para se entender o porquê da não existência de um modelo único de universidade no país; por outro, a preservação das diferenças institucionais não pode prescindir de critérios do que seja uma instituição universitária, suas finalidades e funções.

Lembramos ainda: assim como a universidade deve voltar-se para a produção do saber, de conhecimentos, necessita também pensar como disseminar de forma competente os conhecimentos produzidos. Mas, antes de nos preocuparmos em conhecer o que a universidade tem feito ou deixado de fazer, é pertinente indagar: que tipo de ciência, de tecnologia e de cultura a universidade está produzindo ou deve produzir? Que interesses deve ajudar a afirmar? São saberes científicos e tecnológicos de diminuição de desgaste



ou de reposição dos agentes humanos e materiais envolvidos na construção de uma sociedade mais democrática? Ou são conhecimentos e tecnologias para a produção de um modo de pensar e de agir na sociedade adequado a fazer valer interesses e direitos negados à maioria? Para que o primeiro caso se verifique – dado que fundamental no modelo de universidade que aqui interessa afirmar – é preciso que a universidade seja a consciência crítica da sociedade, isto é, seja a questionadora permanente da forma como a sociedade produz (com exploração da força humana de trabalho, principalmente) e como distribui (via de regra, de modo extremamente desigual) os resultados do trabalho humano. É necessário que se invertam as prioridades hoje dominantes na universidade e nos órgãos estatais e para-estatais que dela se ocupam. Pelo exame das políticas e programas oficiais de supervisão, financiamento, controle e regulação da pós-graduação e da pesquisa, assim como do funcionamento interno dessas instituições verificamos, que, enquanto muitas universidades – em especial particulares ou privado/mercantis – dedicam-se quase exclusivamente a atividades de ensino, com baixa qualidade, e não adotam a pesquisa como efetiva atividade-fim, há crescente hipertrofia na produção da ciência, tecnologia e inovação. Em geral, suas atividades estão voltadas para o setor produtivo, vinculado a empresas nacionais e transnacionais; ao lado de significativa atrofia da função universitária, não se leva em conta o atendimento às necessidades básicas da população. Visando aquilatar o que isso significa para o presente e para o futuro da universidade, devemos considerar que:

As amarras históricas do conhecimento, de sua produção e socialização, que estão no centro da associação ensino, pesquisa e extensão, devem ser objeto de exame de todo cidadão, mas cabe a todos os atores universitários jamais permitir a submissão do conhecimento a uma determinada racionalidade social, pois nessa condição seriam negados a identidade universitária e todos os princípios dela decorrente. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 21, grifos nossos).

Em suma, em face do exposto, torna-se claro que a socialização do conhecimento produzido nas instituições universitárias é um de seus deveres fundamentais como instituições democráticas, mas resta saber de que conhecimento se trata, se como direito e benefício da maioria dos cidadãos ou como instrumento de ampliação das desigualdades e injustiças sociais vigentes.



4. Quantidade/qualidade e a expansão no ensino superior

Refletindo ainda sobre a relação quantidade/qualidade e educação superior, outra questão se impõe: a da expansão *nas* e *das* instituições de ensino superior no país, que deve ser articulada com o sistema geral da educação. A propósito, Durmeval Trigueiro Mendes, em 1968, já observava:

Entendemos que a expansão do ensino superior é um empreendimento, e não uma festa. Alguns a querem, dispostos a lutar por ela; muitos a querem, mas não a empreendem, limitando-se ao registro no cartório e ao ritual das inaugurações. Não pretendem, os primeiros impor o ritmo lento em lugar do acelerado que o desenvolvimento reclama; mas o ritmo que desejam é denso, apesar de rápido, enquanto o outro só depressa é constituído. (TRIGUEIRO MENDES, 1968, p. 26).

A seguir, esse pensador/educador faz críticas desafiadoras em relação à forma como a “[...] expansão do ensino superior [vinha] se processando, através de expedientes aumentativos que não tinham qualquer repercussão nas estruturas de base.” (TRIGUEIRO MENDES, 1968, p. 28). E, acrescentaríamos, por não haver um projeto político-educacional, no qual se articulam efetivamente o político, o econômico e o acadêmico-científico, a expansão das instituições de ensino superior no país ocorria e ocorre, frequentemente, de forma distorcida e marcada pela ausência de planejamento e de preocupação com a natureza pública, privada ou particular dessas instituições.

É necessário relacionar a expansão da educação superior ao desenvolvimento do país, estabelecendo medidas de reforma e ampliação das universidades e demais instituições de ensino superior, mediante as quais elas ofereçam respostas adequadas às necessidades da sociedade e a suas transformações. No entanto, isso não significa que deva ser desacelerado simplesmente o crescimento das instituições universitárias no país, mas que não se percam de vista os graves riscos de uma expansão apenas em termos de valor numérico ou distante das necessidades da realidade social, política e cultural do país, ou sem ter explicitados antes os modelos educacionais e em que medidas podem ou devem ser ampliadas essas instituições.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ter presente que



[...] uma série de obstáculos se põe também para a regulação e o controle, sob responsabilidade do Estado, que garanta a preservação dos ideais de um *sistema* de educação superior ou universitário como direito e bem público, para a formação de profissionais/cidadãos de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais. (SGUISSARDI, 2008, p. 1016, grifos do autor).

Entre esses obstáculos à regulação, está, por um lado, o desenfreado crescimento de determinado tipo de instituições – as particulares ou privado/mercantis – como veremos adiante, e, por outro, as concepções dominantes de regulação e a extrema falta de condições de efetiva regulação e controle do *sistema* pelos órgãos do Estado.¹

Para além das questões relacionadas com o tipo/perfil de universidade ou de instituição de educação superior que deveria prevalecer no *sistema* para responder às necessidades de uma sociedade que se queira, de fato, democrática destaca-se uma delas: sua expansão, em termos de instituições e matrículas de graduação, no período de 1999 a 2010. Retratar e analisar alguns aspectos do processo de expansão da educação superior/universidade, em nível de graduação, nos anos recentes, é uma forma de lançar luz sobre as condições concretas, possibilidades ou obstáculos reais que garantem ou impedem a construção dessa universidade ideal de que o país tanto necessita.

O processo de expansão pode revelar que tipo de instituições de educação superior está sendo priorizado pelas políticas públicas nesse campo: a) se as instituições públicas (federais, estaduais ou municipais); se as privadas (comunitárias e confessionais; sem fins lucrativos); ou se as particulares (com fins lucrativos ou privado/mercantis); b) se as *universidades de pesquisa*, instituições de ensino superior que fazem das funções ensino, pesquisa e extensão a base de seu funcionamento; se as *universidades de ensino*, que fazem das atividades de ensino a principal e quase exclusiva razão de sua existência.

Se a análise do atual processo de expansão nos revelar tais dados, podemos diagnosticar alguns dos principais elementos que explicam a crise do *sistema*. Por exemplo, por que razão se busca a *certificação em massa*; por que razão é tão diminuto o número de instituições de educação superior que faz da pesquisa uma atividade-fim ao menos tão importante quanto a de ensino; por que razão tantas instituições privadas, em especial, comunitárias e confessionais, enfrentam sérias crises financeiras, ao lado da expansão das particulares ou privado/mercantis?



Do ponto de vista legal, na trajetória da expansão da educação superior, pós-promulgação das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), destaca-se o Decreto nº 2.306 de agosto de 1997, que define a nova estrutura e classificação das instituições de educação superior (IES), previstas em linhas gerais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e estabelece, pela primeira vez, de forma clara, a distinção entre as instituições privadas sem fins lucrativos das com fins lucrativos. Dois anos depois (1999), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a apresentar os dados do Censo de Educação Superior de acordo com a distinção definida nesse Decreto: IES públicas (federais, estaduais e municipais) e IES privadas (confessionais e comunitárias, isto é, sem fins lucrativos; e particulares, com fins lucrativos).

Esse decreto, além de reconhecer uma realidade já existente, abriu as portas da educação superior para o denominado *mercado educacional*. Na direção do que já constava desde 1995/1996 na agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviço (AGCS) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), como proposta de liberalização dos serviços de educação superior como se fossem comerciais, esse dispositivo legal reconhece a educação superior como um bem de serviço comercializável. Isto é, como objeto ou mercadoria de lucro e acumulação, ou ainda, como bem a definiu José Rodrigues, em seu livro *Os empresários e a educação superior* (2007), como *educação-mercadoria*, de profundo interesse dos empresários da educação.

O Decreto nº 2.303/1997, no artigo 7º, explicita, com muita clareza, este marco de reconhecimento e autorização:

As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.² (DECRETO Nº 2.306, DE 19 AGOSTO DE 1997).

Com os dados do Censo da Educação Superior de 1999, distinguindo as IES privadas (sem fins lucrativos) das particulares (com fins lucrativos), podemos avaliar o que o Decreto nº 2.306/1997 significou para o processo



de expansão da educação superior no Brasil e como, nos últimos anos, a distribuição das IES e das matrículas em relação a sua natureza pública, privada e particular ou privado/mercantil sofre profunda e preocupante transformação.

Sobre a evolução do número de IES de 1999 a 2010, a Tabela 1 mostra três dados que chamam atenção: 1) as particulares (privado/mercantis), passados dois anos da promulgação do Decreto nº 2.306/1997, eram 526 IES ou 48% do total de 1.097 IES do país, e, depois de onze anos, já somavam 1.850 (252% de crescimento) e perfazendo 77,8% do total de 2.378 IES do país; 2) no outro extremo, as IES privadas (sem fins lucrativos), que eram 379 IES em 1999 ou 34,5% do total, viram seu número reduzir-se em onze anos para 250 IES (34% de redução) e constituíam em 2010 apenas 10,5% do total; 3) as IES públicas (federais, estaduais e municipais), que eram 192 em 1999 ou 17,5% do total, tiveram um aumento de 44% (cinco vezes menor do que o das particulares) em seu número absoluto chegando a 278 IES, mas que significam apenas, em 2010, 11,7% do total.

Examinando ainda a Tabela 1, podemos observar uma série de outros dados que mostra como se deu, nesse período de 1999 a 2010, o processo de expansão da educação superior e, em especial, a proeminência quantitativa que adquirem as IES de natureza privado/mercantil.



Tabela 1

Evolução e percentual do número de instituições de educação superior por categoria administrativa (pública: federal, estadual, municipal; privada: confessional e comunitária, e particular) – 1999-2010

Ano	Número de Instituições														
	Públicas						Privadas								
	Total	Total	%	Federais	%	Estaduais	%	Municipais	%	Total	%	Conf/Com	%	Particulares	%
1999	1.097	192	17,5	60	5,4	72	6,5	60	5,4	905	82,5	379	34,5	526	48,0
2002	1.637	195	11,9	73	4,4	65	3,9	57	3,5	1.442	88,0	317	19,4	1.125	68,7
2006	2.270	248	11,0	105	4,6	83	3,6	60	2,6	2.022	89,0	439	19,0	1.583	70,0
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4	290	12,5	1.779	76,9
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	2,9	2.100	88,3	250*	10,5	1.850*	77,8
1999-2002 Δ%	49,2	1,5	-	21,6	-	-9,7	-	-5,0	-	59,3	-	-16,3	-	113,8	-
2002-2006 Δ%	38,7	27,2	-	43,8	-	27,6	-	5,3	-	40,2	-	38,9	-	40,7	-
2006-2010 Δ%	4,7	12,0	-	-5,7	-	30,1	-	18,3	-	3,8	-	-43,0	-	16,8	-
2009-2010 Δ%	2,7	13,4	-	5,3	-	28,6	-	6,0	-	1,5	-	-13,8	-	4,0	-

1999-2010																				
$\Delta\%$																				
	116,7	44,8	-	65,0	-	50,0	-	18,3	-	132,0	-	-34,0	-	252,0	-					

*Estimativa a partir da taxa de evolução anual no triênio 2006-2009

Fonte | BRASIL. Mec/Inep. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011

Tabela elaborada por V. Sguissardi

A evolução do número de matrículas, quanto à sua categoria administrativa ou natureza pública, privada e particular, revelada pela Tabela 2, apenas confirma e enfatiza os dados da Tabela 1 relativos à evolução do número de instituições.

A diferença mais marcante entre essas duas tabelas, entretanto, é a revelada pelos dados percentuais de distribuição do número de matrículas por natureza de instituição (pública, privada e particular) quando comparados com os dados percentuais relativos à distribuição do número de instituições. Em 1999, as IES públicas, em geral organizadas como universidades, que constituíam 17,5% do total de IES, detinham 35,1% do total de matrículas. As IES privadas (sem fins lucrativos), que somavam 34,5% do total de IES, detinham 37,4% do total de matrículas. Em sentido inverso ao das IES públicas, as IES particulares (com fins lucrativos), que perfaziam 48% do total de IES, somavam apenas 27,5% do total de matrículas, isso possivelmente porque, dentre essas instituições, havia poucas universidades, alguns centros universitários e cerca de 90% de IES organizadas como instituições isoladas (faculdades) com diminuto número de alunos. (BRASIL, 2011).

Na Tabela 2 é visível a grande alteração nesses percentuais de distribuição dos três setores no curso dos onze anos desse período: as IES públicas reduzem seu percentual nessa distribuição de 35,1% para 26,8%; as privadas, de 37,4 para apenas 11%; e as particulares mais do que duplicam sua participação passando de 27,5% para 62,1%.

Vale registrar o que ocorreu no período de 2006 a 2010, pela situação atual e pelas projeções que podem ser feitas para os anos vindouros. Apesar dos esforços despendidos no âmbito federal, com a criação de 14 novas universidades federais e mais de uma centena de *campi* pelo interior do país, que redundaram em 41,4% de aumento das matrículas nas IES federais,



isso foi extremamente insuficiente para contrabalançar os 76% de crescimento do número de matrículas das particulares (com fins lucrativos) e a redução de 61,1% das privadas (sem fins lucrativos) nesse período.

Tabela 2

Evolução e percentual do número de matrículas de educação superior de graduação presencial por categoria administrativa (pública: federal, estadual, municipal; privada: confessional e comunitária, e particular): 1999 – 2010

Ano	Número de Matrículas														
	Total	Públicas						Privadas							
		Total	%	Federais	%	Estaduais	%	Municipais	%	Total	%	Conf/Com	%	Particulares	%
1999	2.369.945	832.022	35,1	442.562	18,7	302.380	12,7	87.080	3,7	1.537.923	64,9	886.561	37,4	651.362	27,5
2002	3.479.913	1.051.655	30,2	531.634	15,3	415.569	11,9	104.452	3,0	2.428.258	69,8	1.166.357	33,5	1.261.901	36,3
2006	4.676.646	1.209.304	25,8	589.821	12,6	481.756	10,3	137.727	2,9	3.467.342	74,2	1.543.176	33,0	1.924.166	41,2
2009	5.115.896	1.351.168	26,4	752.847	14,7	480.145	9,4	118.176	2,3	3.764.728	73,6	864.965	16,9	2.899.763	56,7
2010	5.449.120	1.461.696	26,8	833.934	15,3	524.698	9,6	103.094	1,9	3.987.424	73,2	600.501*	11,0	3.386.923*	62,1

1999-2002 Δ%	46,8	26,4	-	20,1	-	37,4	-	19,9	-	57,8	-	31,5	-	93,7	-
2002-2006 Δ%	34,4	14,9	-	10,9	-	15,9	-	31,8	-	42,8	-	32,3	-	52,5	-
2006-2010 Δ%	16,5	20,8	-	41,4	-	8,9	-	-25,1	-	15,0	-	-61,1	-	76,0	-
2009-2010 Δ%	6,5	8,2	-	10,7	-	9,3	-	-12,7	-	5,9	-	-30,6	-	16,8	-
1999-2010 Δ%	130,0	75,7	-	88,4	-	73,5	-	18,4	-	159,3	-	-32,3	-	420,0	-

* Estimativa a partir da taxa de evolução anual no triênio 2006-2009

Fonte| BRASIL. Mec/Inep. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011

Tabela elaborada por V. Sguissardi

80

É importante registrar que a distribuição percentual dos três setores em 2010 – público: 25,8%; privado: 11%; e particular: 62,1% – resulta do processo extremamente desigual de evolução de matrículas desses setores no período dos últimos onze anos (1999-2010). Enquanto o total de matrículas teve um crescimento de 130%, o setor público teve 75,5%, o setor particular, 420%, e o setor privado, redução de -32,3%. Essa grande redução do setor privado ocorreu principalmente na passagem de 2009 a 2010, com -30%.

Em face do exposto, o mais preocupante, todavia, é o quadro que se apresenta quando, entre as IES particulares, vai se instalando o monopólio das IES mantidas por empresas de capital aberto, isto é, que passam a negociar grande parte de seu capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa).

Entre as empresas de capital aberto do campo educacional, destacam-se a Anhanguera Educacional, que reúne 78 IES, dentre as quais apenas duas universidades, conta com cerca de 400 mil alunos e está presente em todos os estados do país; a Estácio Participações, que reúne 29 IES, sendo duas universidades, dois centros universitários e 25 faculdades, conta com cerca de 240 mil alunos e está presente em 17 estados; a Kroton Educacional, que reúne 40 faculdades em associação com o Grupo Pitágoras – por sua



vez, detentor de 720 escolas da educação básica, dentre as quais cinco no Japão e uma no Canadá e 280 mil alunos –, conta com 92 mil alunos na educação superior e está presente em 10 estados; o Centro Educacional Brasileiro e Colégio Oswaldo Cruz – ou SEB. Participações S. A. de que fazem parte os Grupos COC, Pueri Domus e Dom Bosco, entre outros, conta com cerca de 450.000 alunos nos diferentes níveis de ensino e está presente em 20 estados; e *Laureate International Universities*, que reúne 65 instituições universitárias em 20 países, sendo 29 na América Latina, conta com mais de 500 mil alunos (no Brasil possui a universidade Anhembí-Morumbi e uma dezena de outras IES e cerca de 85 mil alunos).³

A expansão dessas redes ou desses grupos empresariais do mercado educacional está sendo vertiginosa. Quase diariamente, a mídia noticia negócios milionários envolvendo tais *empresas* na aquisição de outras IES, como foi o caso recente da aquisição da Universidade Bandeirante (Uniban) pela Rede Anhanguera Educacional, pelo valor de R\$ 510 milhões que corresponderam em setembro de 2011 a cerca de 2/3 dos valores captados pela empresa na Bovespa no período dezembro/2010-setembro/2011, que teriam alcançado a cifra de R\$ 840 milhões. Com essa compra, a Rede Anhanguera adquiriu uma IES com cerca de 50 mil matrículas que elevariam o total de alunos dessa Rede a 400 mil. Quando da realização desse negócio, entrevistados os administradores da Rede Anhanguera projetaram alcançar até o ano de 2015 um total de cerca de 1 milhão de matrículas, tornando-se a maior rede de educação do planeta, suplantando a Rede *Laureate International Universities*. (NININI; CRUZ, 17/09/2011). Outro grande negócio foi o da aquisição da Universidade do Norte do Paraná – Unopar – especializada no ensino a distância – pelo Grupo Kroton/Pitágoras pelo valor aproximado de R\$ 1.300 milhões. (KOIKE; MÁXIMO, 2012). Koike e Máximo escrevem no jornal *Valor Econômico* quando desta aquisição:

O movimento de fusões e aquisições no setor de ensino privado bateu recorde no ano passado. Só as operações – cerca de 20 – realizadas por quatro empresas de capital aberto movimentaram R\$ 2,4 bilhões. No total, ocorreram 27 transações, mas não há dados precisos sobre as que envolveram instituições menores e de capital fechado. Nunca houve um valor tão alto no país, pelo menos desde 2007, quando os grandes grupos de ensino começaram a abrir seu capital e passaram a tornar públicas suas contas. Em 2012, o setor deve continuar registrando negócios, porque

existe ainda espaço para consolidação no Ensino Fundamental e médio, afirma Luís Motta, sócio da KPMG. (KOIKE; MÁXIMO, 2012).

A facilidade que as empresas de capital aberto atuantes no campo educacional têm de ampliar seu capital via bolsa de valores – quando investidores privados, pessoas físicas e principalmente jurídicas, do mundo inteiro podem comprar suas ações – está significando uma competição extremamente desigual com as IES privadas sem fins lucrativos, como as comunitárias e confessionais e mesmo particulares de propriedade familiar, sem capital aberto, o que está levando à falência ou à redução drástica do número de IES e de sua capacidade de atrair e manter estudantes, como vimos nas tabelas 1 e 2 acima. Enquanto as comunitárias e confessionais e outras precisam manter-se quase exclusivamente com os recursos advindos das mensalidades de seus alunos, afora os eventuais auxílios do fundo público que beneficia em especial os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, as empresas de capital aberto, detentoras de centenas de IES, podem suprir a maior parte dos custos de manutenção de suas instituições com recursos captados no mercado de ações.

82 Ademais, dada a potencial grande expansão do *mercado educacional* nos próximos anos – hoje, no Brasil, apenas cerca de 15% dos jovens de 18 a 24 anos frequentam a educação superior; enquanto países limítrofes na América Latina já alcançam índices duas ou três vezes maiores – e, portanto, com muito pequena competição no mercado, essas empresas de capital aberto não necessitam apresentar a performance e qualidade das demais empresas de capital aberto, com capital acionário na Bolsa de Valores, para atraírem investidores.

A tendência à monopolização da educação superior via empresas de capital aberto é uma questão de extrema gravidade que deveria estar na ordem do dia do debate educacional, mormente quando se discute no Congresso Nacional Novo Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020. Monopolização que pode significar também internacionalização e perda da soberania nacional sobre o *sistema* de educação superior, pela interferência na propriedade e gestão dessas empresas de capital aberto por fundos financeiros internacionais, como é o caso do Grupo *Laureate International Universities* controladora da Universidade Anhembi Morumbi (UAM) e mais uma dezena de outras IES.⁴



Esta realidade faz entrever as imensas dificuldades de regulação desse *sistema*, conforme já destacado por Sguissardi em texto que analisa o predomínio privado/mercantil na expansão da educação superior no Brasil (2008), além de, dado o objetivo do lucro, levantar sérias dúvidas quanto à garantia de formação universitária requerida por uma sociedade democrática para mais de metade dos mais de seis milhões de estudantes da educação superior no país.

Nessas reflexões, não podemos deixar de anotar outra realidade a cada dia mais presente e necessitada de estudos mais aprofundados: a da extensão e força que está adquirindo a educação superior a distância, campo propício a outra escalada expansionista e lucrativa dessas empresas de ensino, com ainda maior dificuldade de regulação e controle pelo Estado.

Considerações finais

Em face do exposto sobre o *modelo* de expansão da educação superior em nosso país, cabe-nos refletir sobre as dificuldades de se estabelecer no caso brasileiro a relação quantidade/qualidade como partes de um processo que inclua um projeto de universidade que se autorrenova e aperfeiçoa indefinidamente. Como dizia Trigueiro Mendes (1968, p. 28) repita-se, não é qualquer crescimento que se impõe, “[...] como se os números valessem por si mesmos, porém aquele em que é a qualidade que se transforma em quantidade e esta naquela, indefinidamente.”

Além das muitas questões postas nos primeiros itens deste texto, em geral relacionadas com um *modelo* de universidade que venha a corresponder às atuais exigências do desenvolvimento democrático de nosso país e de nossa sociedade, e diante do exposto no último item sobre a natureza e forma da atual expansão da educação superior no Brasil, poderíamos levantar outras questões para serem respondidas a partir de reflexões, diagnósticos e estudos por todos os interessados em ver a educação superior e/ou universitária corresponderem a nossos melhores sonhos: 1) É possível esperar que empresas de ensino, que disputam na bolsa de valores os aplicadores globais, num mercado ainda completamente aberto e de baixa concorrência, consigam se orientar por um projeto institucional que vise à produção do conhecimento e sua melhor divulgação, que integre ensino, pesquisa e extensão, que forme cidadãos qualificados em termos técnico-profissionais, mas, ao mesmo tempo,



com aprofundada capacidade crítica do modelo de desenvolvimento dominante? Em outras palavras, podemos esperar que essas IES – cerca de 1.850 ou 77,8% do total das 2.378 do país – tenham por função algo próximo do que Anísio Teixeira preconizava em 1935 e 1968 ao pensar as principais funções da universidade, como foram antes explicitadas? 2) e a validade dos títulos outorgados por essas instituições, quem os está garantindo?

Por outro lado, do ponto de vista legal, nada existe que esteja impedindo que a expansão mercantilista em curso se acelere a cada ano que passa, inclusive com evidente contaminação da cultura institucional das IES públicas, haja vista o funcionamento de centenas de fundações de apoio institucional, fundações privadas atuando no âmbito de instituições públicas.⁵

O Brasil é oficialmente contrário à proposta da agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviço (AGCS) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) de transformar o ensino superior em serviço comercial, mas, na prática, o que ocorre, sob muitos aspectos, é o que se propõe nessa agenda. O que consta do Projeto de Reforma da Educação Superior que tramita no Congresso Nacional (PL nº 7200/2006), desde 2006, isto é, o limite de 30% para a proporção do capital estrangeiro na propriedade das empresas de ensino, mesmo que venha a ser aprovado, teria muito pouco sentido do ponto de vista prático. Como se impediria que um banco tailandês ou chinês diretamente ou por intermédio de fundo de investimentos nacional adquirisse a maioria das ações da Anhanguera Educacional, da Estácio Participações ou do Grupo Positivo?⁶ Nem o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), do Ministério da Justiça, poderia impedir a expansão dessas empresas no território nacional e muito menos quando elas já são ou se tornam transnacionais como é o caso do Grupo *Laureate International Universities*, que tem base em outro país, ou da Kroton/Pitágoras e da Estácio Participações que têm base no Brasil e unidades em outros países, como informam seus portais *online* (Ver nota 3).

É chegada a hora de nós que integramos a comunidade acadêmico-científica atentarmos para o fato de o setor comunitário e confessional, depois de haver alcançado significativa participação no cenário brasileiro (34,5% das IES e 37,4% das matrículas em 1999), hoje estar reduzido a cerca de 10% do total e, caso continue a redução dos últimos anos (-30% de 2009 a 2010), a ver ainda mais diminuída sua participação. O setor público pode ter seu percentual de participação reduzido nos próximos anos a menos de 20% do total, especialmente após o fim do Reuni (Programa de Apoio a Planos de



Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)⁷. O setor privado/mercantil, que aparece hoje com cerca de 62,1% das matrículas e, a prosseguirem os atuais índices de sua evolução (16,8% de 2009 a 2010), pode chegar a 75% ou 80% da demanda por educação superior no país. Isso se torna mais preocupante quando, no diagnóstico do projeto oficial do PNE 2011-2020, que tramita no Congresso Nacional, essa questão não é mencionada nem problematizada.⁸

O panorama acima delineado da expansão das instituições de educação superior em geral e das matrículas de graduação, que deve preocupar todos os que pensam na qualidade da nossa formação em nível superior, não se reproduz da mesma forma em nível da pós-graduação, em especial na pós-graduação *stricto sensu*. Nesse nível, a proeminência visível e reconhecida em âmbito nacional e internacional é o da expansão e consolidação dos programas mantidos por universidades públicas, principalmente federais e estaduais (e algumas confessionais). Bastam apenas alguns dados para mostrar essa realidade: dos 1.995 programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, no ano de 2007, aproximadamente 100 IES federais (ou 4,5% do total) ofereciam 1.137 (57% do total dos programas); as cerca de 80 IES estaduais (ou 3,5% do total), 573 (28,7% do total dos programas); aproximadamente 400 IES privadas comunitárias e confessionais (ou 17% do total), 273 (13,7% do total dos programas); e aproximadamente 1.600 IES particulares (73% do total) ofereciam apenas 105 (5,3% do total dos programas). (AMARAL, 2011).

Finalizando, observamos que, com este texto, pretendemos desenvolver reflexões, levantar questões e oferecer subsídios que poderão ser retomados, complementados e aprofundados em pesquisas e outros estudos.

Notas

- 1 Sobre as contradições e dificuldades do processo de regulação e controle estatais da educação superior – no âmbito do Estado público-privado/mercantil – ver, de Sguissardi, “Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária” (2008, em especial p. 1011 e seguintes).
- 2 Esse Decreto foi revogado pelo Decreto n. 3.860/2001 e este pelo Decreto Ponte n. 5.773/2006, que, entretanto, mantém, em seu artigo 15, letras “g” e “h”, a distinção e o reconhecimento das IES sem e com fins lucrativos.
- 3 Os dados acima estão disponíveis nas seguintes páginas *online*: Anhanguera Educacional: Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/a-instituicao>>. Acesso em: 05 mar. 2012.



- Estácio Participações: Disponível em: <http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28>. Acesso em: 05 mar.2012.
- Kroton Educacional:< <http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2012.
- SEB Participações S. A.< <http://www.sebsa.com.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2012.
- Laureate International Universities: <<http://laureate.net/en/AboutLaureate.aspx>>. Acesso em: 05 mar. 2012.
- 4 Ver <<http://laureate.net/en/OurNetwork/LatinAmerica/Brazil.aspx>>. Acesso em: 05 mar. 2012.
 - 5 Sobre o polêmico tema das Fundações de Apoio Institucional (FAI) ver Sguissardi (2002), em especial, o Dossiê "Fundações" dos números 22,23 e 24 da *Revista da ADUSP*, de março, setembro e de dezembro de 2001 Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/revista/Default.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2012.
 - 6 Ver negociações de venda do Grupo Positivo ao Grupo Lenovo chinês, *Folha Online*, São Paulo, 08 abr. 2010.
 - 7 O Reuni propunha como meta dobrar o número de vagas e matrículas nas IES federais entre 2007 e 2012. Até a presente data (março/2012), não há informação de que seja renovado ou substituído por outro programa.
 - 8 Ver III Seminário de Educação Brasileira – Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos. *Emendas do CEDES ao Projeto de Lei n. 8035/10*. Campinas: Cedes, s/d. e *Educação & Sociedade* Editorial, Campinas, v. 32, n. 114, p. 11-17, jan.-mar. 2011.

Referências

- ABE. Associação Brasileira de Educação. **O problema universitário brasileiro**. Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **A educação superior, as IFES e as estatísticas governamentais**. Brasília: ANDIFES, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: PortalLegislação.planalto.gov.br. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/dec%202.306-1997?OpenDocument> Acesso em: 09 jan. 2012.



_____. Mec/Inep. **Sinopse estatística da educação superior de 2011**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. **Universidade & Sociedade**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24, fev. 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 249-259, jan./jun. 1999.

_____. Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n. 2, p. 253-264, jul./dez. 2003.

FOLHA Online. **Lenovo fecha a compra do Positivo, diz agência**. S. Paulo, 8 abr. 2010. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u718038.shtml>> Acesso em: 02 mar.2012.

KOIKE, Beth; MÁXIMO, Luciano. Fusões batem recorde no setor de educação. **Valor**, 9 jan.2012. Disponível em: <http://www.valor.com.br/impreso/primeira-pagina/fusoes-batem-recorde-no-setor-de-educacao?utm_source=newsletter_manha&utm_medium=09012012&utm_term=fusoes+batem+recorde+no+setor+de+educacao&utm_campaign=informativo&NewsNid=1173282> Acesso em: 09 jan.2012.

LABOURIAU, Ferdinando. **O problema universitário brasileiro**. Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal**, lógica dialética. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LOPES, José Leite. Reflexões sobre a universidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 7, n. 15, p. 103-112, jul./dez. 1985.

NINNI, Karina; CRUZ, Renato. Anhanguera compra Uniban por R\$ 510 milhões. **Estadão/Educação**. São Paulo, 11 set. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vida,anhanguera-compra-uniban-por-r-510-milhoes,773921,0.htm>. > Acesso em: 11 set. 2011.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para regulação e formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.



_____. Fundações privadas na universidade pública – a quem interessam. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 7, n. 4, p. 73-97, 2002.

_____. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio/ago. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (Organização e introdução). 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. A Expansão do ensino superior no Brasil. **Documenta**, Brasília, n. 91, p. 26-66, set. 1968.

_____. Desenvolvimento, tecnocracia e universidade. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 69, n. 6, p. 15-18, ago. 1975.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

88

Profa. Dra. Maria de Lourdes de A. Fávero
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
Faculdade de Educação

Professora aposentada, atuando como pesquisadora no Programa
de Estudos e Documentação Educação e Sociedade | PROEDES | FE/UFRJ
E-mail | mlafavero@gmail.com

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi
Universidade Federal de São Carlos | São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Colabora com o Grupo de Pesquisa Universitas/Br | GT 11 | Anped
E-mail | vs@merconet.com.br

Recebido 09 abr. 2012

Aceito 17 maio 2012