

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO: O CONFLITO ENTRE LUCRO, EXPANSÃO E
QUALIDADE

Autor: Gustavo Javier Castro Silva

Brasília, março de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO: O CONFLITO ENTRE LUCRO, EXPANSÃO E
QUALIDADE

Autor: Gustavo Javier Castro Silva

Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB
como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Brasília, março de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO: O CONFLITO ENTRE LUCRO, EXPANSÃO E
QUALIDADE

Autor: Gustavo Javier Castro Silva

Orientador: Prof. Doutor Lúcio de Brito Castelo Branco (UnB)

Banca:	Prof. ^a Doutora Lourdes Maria Bandeira	UnB
	Prof. Doutor Sadi Dal Rosso	UnB
	Prof. ^a Doutor Arthur Trindade Maranhão Costa	UnB
	Prof. Doutor Alexandre Barros	UNIEURO

“A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorennnes*), comprazem-se em permanecer por toda a sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor”.

Immanuel Kant

Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?

Dedico este trabalho à minha esposa Mônica e aos meus filhos Myrna, Bruna, Paloma, Catarina e Gustavo. Incluo nesta dedicatória minha falecida mãe e meu pai. Obrigado a Deus pela bênção de ter a família dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria prestar meus agradecimentos ao Professor Doutor Lúcio de Brito Castelo Branco, meu orientador. Esta tese somente foi concretizada com o estímulo permanente do caro mestre. Ainda mais, se algum mérito este trabalho apresenta, sem dúvida se deve à cooperação sempre oportuna, esclarecedora e eficaz do Prof. Lúcio.

Agradeço ao meu orientador não tão somente pela competência, desprendimento e disponibilidade na orientação deste trabalho, mas também pela amizade construída, sobretudo, nos momentos mais difíceis do processo.

Em segundo lugar, meus agradecimentos especiais ao Professor Doutor Alexandre Barros, pelo apoio incondicional e ajuda inestimável à concretização do trabalho.

Faz-se-me necessário agradecer a inestimável contribuição dos membros integrantes da Banca Examinadora (inclusive suplente):

A Professora Doutora Isaura Belloni pela sua extrema competência, capacidade crítica, singular conhecimento do tema e, acima de tudo, pela sua integridade, determinação e solidariedade humana incomuns.

A Professora Doutora Lourdes Bandeira pelas críticas incisivas.

Ao Professor Doutor Sadi Dal Rosso pela sua acuidade crítica e sua disponibilidade permanente a fim de contribuir para o desenvolvimento científico e ético da Universidade.

Ao meu amigo e colega Professor Doutor Luis Otávio Teles de Assumpção pelas discussões e críticas decorrentes de uma leitura quase “fundamentalista” desta tese que culminaram com uma inestimável contribuição.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas do Programa de Mestrado em Ciência Política do UNIEURO, pelas produtivas discussões e a ajuda generosa que me deram na elaboração desta tese.

Este trabalho foi compartilhado em todos os momentos com minha família, inclusive naqueles em que foi privada de minha presença. A Paloma del Pilar e Catarina del Carmen, por terem sido as mais atingidas por injunções da pesquisa, apesar da tenra idade, meus agradecimentos especiais pela compreensão e paciência que tiveram comigo. A Meus sogros, Jair e Neide, meu reconhecimento pelo imenso apoio que deram a minhas filhas durante o período de realização de minha pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa procura identificar e compreender quais os elementos que obstaculizam ou impulsionam a construção de uma universidade privada no Brasil. O problema central do trabalho consiste em verificar a possibilidade de construção de uma Universidade privada, sob pressão das forças do Mercado e do imperativo de um negócio voltado ao lucro, mesmo quando há a presença de um estrato acadêmico qualificado e, sobretudo, a presença decisiva do papel regulador do Estado.

A análise e compreensão desse processo concernem a fenômenos imanentes de um contexto patrimonialista e de tradição cultural ornamental. A hipótese de trabalho considera que a construção de uma Universidade privada depende, não somente das forças do Mercado, do Estado, da eventual existência de um estrato acadêmico capacitado e motivado, mas, sobretudo, da política como instrumento facilitador de qualquer empreendimento privado.

Também o trabalho tenta analisar sociologicamente a situação do ensino superior no Brasil e no Distrito Federal e descrever criticamente os processos de credenciamento da Faculdade Euro-Americana e do Centro Universitário Euro-Americano.

Caracterizam-se as dificuldades fundamentais da institucionalização de um empreendimento privado de ensino superior bem como os limites e o papel regulador do Estado no ensino superior brasileiro, em função da cristalização histórica de um processo de privatização do Estado pelas classes dominantes.

As Instituições Privadas de Ensino Superior, em virtude de seu caráter complementar e acessório ao “sistema” público e, acima de tudo, pela sua origem, via de regra, patrimonialista e sua total subordinação aos imperativos inerentes a um mercado agonicamente competitivo e dependente de financiamentos e benesses do Estado, têm remota probabilidade de tornarem-se universidades.

ABSTRACT

This dissertation is an attempt to investigate and understand which factors favor and which ones hinder the process of institution building of a private university in Brazil.

The main focus is to assess the possibility of building and developing a private university as a lucrative business, operating in a market.

Government regulations to which higher education is subject are very strict and limit market competition. On the one hand such regulations severely limit initiatives on the part of the private institutions. On the other, they establish goals and requirements which are almost unattainable to private institutions because these have no access to government funds and subsidies.

The analysis and understanding of this process have to take into account the patrimonialist context in which the Brazilian higher education system operates, marked by an "ornamental" cultural tradition.

The working hypothesis considers that the building of a private University depends, not only on market forces and on the on the eventual existence of group of capable academic professionals who have the drive to get involved in institution building but, above all, on political connections and operations as tools to make large private education institutions viable.

The work is also an attempt to analyze the situation of higher education from a sociological point of view in Brazil and in the national capital.

This is done, in part, through a critical description of the overall situation of high education in Brazil and of the politico-bureaucratic government licensing process Faculdade Euro-Americana and Centro Universitário Euro-Americano had to go through.

I make an attempt to point out the fundamental difficulties involved and institution-building process of a private enterprise dedicated to higher education, as well as the limits and the regulatory role of the State in Brazilian higher education. This is so because of the

historical crystallization of a process of privatization of the State machinery by the Brazilian ruling classes.

Summarizing, private institutions of higher education have a very remote possibility of becoming universities, a process which, in Brazil, depends on very strict government regulation and licensing requirements.

This is due to their complementary and accessory role to “the public system” [of higher education], and, above all, because of their traditionally patrimonialist origin and total subordination to the imperatives of agonizingly competitive market which makes them fully dependent on government financing and subsidies.

RÉSUMÉ

Cette dissertation objective comprendre les éléments qui contribuent ou empêchent le développement du processus de construction d'une université privée au Brésil.

Le but principal de l'investigation consiste à identifier la possibilité de fonder une entreprise universitaire conçue comme une affaire très rentable dans un marché compétitif à outrance.

Les stricts règlements gouvernementaux qui disciplinent l'éducation supérieure limitent sévèrement l'initiative privée. Néanmoins la factibilité de ces règlements est presque irréalisable parce que les institutions privées, généralement, n'ont pas du tout d'accès aux organes de foyers gouvernementaux.

L'hypothèse de ce travail de recherche scientifique considère que le processus de construction d'une université privée dépend, non seulement des forces du marché, d'un groupe de docteurs professionnalisés et de haut niveau académique, bien motivés, mais surtout des connexions politiques accumulées capables de viabiliser les succès des projets des universités privées.

Cette recherche a pour but, spécifiquement, comprendre ce phénomène dans un processus global d'émergence des formes de connaissance scientifiques tout à fait originelles.

On insiste sur les difficultés fondamentales d'une entreprise pour la construction d'une institution d'éducation supérieure privée, aussi bien que les limitations imposées par l'État à l'éducation supérieure en général.

Donc, les institutions d'éducation supérieure privée ont peu de chance de devenir une université.

Lê développement de la formation socioculturelle brésilienne implique une cristallisation historique de la tendance à la privatisation patrimoniale de l'État par les classes dominantes que se manifeste dans toutes dimensions sociales.

Les institutions supérieures privées ne jouent q'un rôle complémentaire du système public d'éducation supérieure et en plus ont une origine oligarco-patrimoniale. Ces institutions dépendent absolument d'un marché turbulent et en crise, donc se constate leurs labilité.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	XIV
LISTA DE TABELAS	XVII
LISTA DE ANEXOS	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS	XX
INTRODUÇÃO	01
1. METODOLOGIA E FERRAMENTAS DE PESQUISA	09
1.1 A NECESSIDADE DA VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA	09
1.2 AS FERRAMENTAS DE PESQUISA	16
1.2.1 O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	17
2.2.2 A EXPERIÊNCIA COMO AVALIADOR DO INEP	21
1.2.3 A PESQUISA DE <i>SURVEY</i>	23
1.2.4 A PESQUISA NO UNIEURO	24
2. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: TEORIA E PRÁTICA	28
2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-MODERNIDADE	28
2.2 A UNIVERSIDADE EM PERSPECTIVA	31
2.2.1 A UNIVERSIDADE EM CRISE?	34
2.2.2 O FENÔMENO UNIVERSIDADE-EMPRESA EM UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-CONCEITUAL	38
2.3 O ESPAÇO SÓCIO-POLÍTICO DAS IESP	41
3. AS CONDIÇÕES LEGAIS E INSTITUCIONAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	45
3.1 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	45
3.2 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	48

4. PANORAMA GERAL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	54
4.1 EXCURSO SOBRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	54
4.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL	67
4.2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL SEGUNDO O CENSO 2006	95
5. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)	99
5.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SINAES	100
5.2 PRINCÍPIOS E DIMENSÕES DO SINAES	101
5.3 DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES	104
5.3.1 AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	107
5.4 A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO (ACG)	108
6. EXCURSO SOBRE O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO DISTRITO FEDERAL: O CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO-AMERICANO – UNIEURO	124
6.1 CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO UNIEURO	130
6.2 O UNIEURO EM NÚMEROS	132
6.3 CONTEXTUALIZANDO O UNIEURO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DISTRITO FEDERAL	136
7. O UNIVERSO DA PESQUISA	141
8. CONCLUSÃO: REPROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA E O FUTURO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	174
8.1 O NEGÓCIO DO ENSINO SUPERIOR	174
8.2 ENSINO SUPERIOR PRIVADO E QUALIDADE	177
8.3 “REVOLUÇÃO EDUCACIONAL” VERSUS REALIDADE	183
8.4 CONTRA-REFORMA E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. O FUTURO EM CRISE?	186

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
10. ANEXOS	201

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Quantidade de IES em 2005 por organização acadêmica e percentagem de IESP	69
FIGURA 2 - Quantidade de cursos em 2005 por organização acadêmica e percentagem de IESP	71
FIGURA 3 - Evolução dos números de IESP – 2000/2005	72
FIGURA 4 - Instituições de Educação Superior em 2005 por região e percentagem de IESP	79
FIGURA 5 - Crescimento de vagas na educação superior: 1991-2005	85
FIGURA 6 - Vagas na educação superior por organização acadêmica –2005	86
FIGURA 7 - Vagas na educação superior por categoria administrativa -2005	87
FIGURA 8 - Vagas na educação superior segundo localização e turno – 2005	88
FIGURA 9 - Matriculados por semestre/ano, Unieuro 2002/2006	133
FIGURA 10 - Matriculados, transferidos e calouros por semestre/ano, Unieuro 2002-2006	134
FIGURA 11 - Vestibulandos por semestre/ano, Unieuro 2002-2006	135
FIGURA 12 - Controle na seleção de alunos	142
FIGURA 13 - Controle na seleção de alunos (todos)	144
FIGURA 14 - Acompanhamento dos egressos	145

FIGURA 15 - Acompanhamento de egressos (todos)	146
FIGURA 16 - Autonomia das Coordenações de Curso	147
FIGURA 17 - Autonomia das Coordenações de Curso (todos)	149
FIGURA 18 - Política interna de auto-avaliação	151
FIGURA 19 - CPA e aprimoramento dos cursos	152
FIGURA 20 - CPA e preparação para a avaliação externa	152
FIGURA 21 - Transformação do Unieuro em universidade	155
FIGURA 22 - Transformação do Unieuro em universidade (todos)	156
FIGURA 23 - Influência política do Unieuro na avaliação externa	157
FIGURA 24 - Influência política do Unieuro na avaliação externa (todos)	159
FIGURA 25 - Mudanças na formação qualitativa dos alunos	162
FIGURA 26 - Existência de política de recrutamento de docentes	163
FIGURA 27 - Apoio para atividades de iniciação científica	164
FIGURA 28 - Apoio para atividades de iniciação científica (todos)	166
FIGURA 29 - Apoio para a produção intelectual dos docentes	167
FIGURA 30 - Apoio para a produção intelectual dos docentes (todos)	169
FIGURA 31 - Controle da formação pedagógica e profissional dos alunos	170
FIGURA 32 - Consulta aos docentes sobre o desenvolvimento pedagógico dos cursos	171

FIGURA 33 - Controle na seleção dos alunos de Mestrado	172
FIGURA 34 - Avaliações externas como facilitadoras da gestão do Mestrado	173
FIGURA 35 - Tipo de respondente	173

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Bolsas ofertadas pelo PROUNI em 2005, 2006, e 2007	64
TABELA 2 - Reformas do ensino brasileiro	66
TABELA 3 - Quantidade de IES em 2005 por organização acadêmica e Administrativa	68
TABELA 4 - Quantidade de cursos em 2005 por organização acadêmica e Administrativa	70
TABELA 5 - Quantidades de docentes por região e organização administrativa	73
TABELA 6 - Quantidades de docentes por regime de trabalho e organização Administrativa	73
TABELA 7 - Quantidade de alunos matriculados em 2005 por organização acadêmica e administrativa	75
TABELA 8 - Quantidade de IES por região e localização (capital/interior)	80
TABELA 9 - Número de IES em 2005 por região e organização administrativa	83
TABELA 10 - Número de oferta de vagas em 2005 por região e organização Administrativa	84
TABELA 11 - Matrículas em 2005 por áreas e organização administrativa	89
TABELA 12 - Matrículas nos cursos de graduação presenciais por gênero, região e UF – Brasil 1991-2005	92
TABELA 13 - Concluintes dos cursos de graduação presenciais por gênero, região e UF – Brasil 1991-2005	93
TABELA 14 - Docentes por sexo e região Censos 2004/2005	94

TABELA 15 - Peso das dimensões do Sinaes	103
TABELA 16 - Levantamento CPAs para o Projeto de Estudo (Publicação Resumo Técnico das Avaliações Institucionais e de Cursos de Graduação)	106
TABELA 17 - Quantidade de relatórios finais das CPAs encaminhados ao INEP	106
TABELA 18 - Total de Avaliações INEP por finalidade	109
TABELA 19 - Total de Avaliações INEP por ano e finalidade	109
TABELA 20 - Total de Avaliações INEP por região e finalidade	110
TABELA 21 - IES no DF segundo organização administrativa e acadêmica	126
TABELA 22 - Vagas oferecidas no DF segundo organização administrativa e acadêmica	127
TABELA 23 - Quantidade de docentes por grau de formação e organização acadêmica	128
TABELA 24 - Quantidade de docentes por grau de formação e organização administrativa	129
TABELA 25 - Quantidade de alunos de ensino médio, matriculados e concluintes, no Distrito Federal	136
TABELA 26 - Quantidade de vagas ofertadas no ensino superior por concluintes do ensino médio no Distrito Federal	137
TABELA 27 - Quantidade de ofertas de vagas no Plano Piloto por instituição e tipo de curso	138
TABELA 28 - Quantidade de ofertas de vagas em Águas Claras/Taguatinga por instituição e tipo de curso	138
TABELA 29 - Resultados ENADE/UNIEURO 2006	181

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: QUANTITATIVO AVALIAÇÕES INEP – BRASIL	202
ANEXO II: QUANTITATIVO AVALIAÇÕES INEP CENTRO-OESTE	204
ANEXO III: EVOLUÇÃO DO UNIEURO	205
ANEXO IV: QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA	212
ANEXO V: RESULTADOS DA PESQUISA	215
ANEXO VI: SINOPSE DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2006	237

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABC - Academia Brasileira de Ciências

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

AVALIES – Avaliação das Instituições da Educação Superior

CAPEL – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CEA – Comissão Especial de Avaliação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DEAES – Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior

EAD – Educação à Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

EUROAM – Instituto Euro-Americano de Educação, Ciência e Tecnologia

FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

GATS – General Agreement on Trade in Services

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

IESP – Instituições de Ensino Superior Privadas

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAPIENS – Sistema de Acompanhamento das Instituições de Ensino Superior

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SIEd – Sistema Integrado de Informações da Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UNIEURO- Centro Universitário Euro-Americano

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura identificar e compreender quais são os elementos que obstaculizam, não obstante a antinomia entre conhecimento e negócio/lucro, ou, eventualmente, impulsionam a construção de uma universidade privada no Brasil. A universidade é, tradicional e concomitantemente, o principal ator de geração e difusão do conhecimento científico.

O problema central deste trabalho consiste em verificar a possibilidade de construção de uma Universidade privada, sob pressão das forças do mercado e do imperativo do lucro, mesmo quando há a presença de um estrato acadêmico qualificado e, sobretudo, decisivamente, do papel regulador do Estado.

A relevância da investigação se explicita na medida em que o setor de ensino sofre atualmente bruscas e profundas mudanças em função dos impactos causados pela intervenção reguladora do Estado, transformações tecnológicas, financeiras e pedagógico-estruturais, bem como de recomendações privatizantes externas¹.

Esta pesquisa é realizada em um contexto de profundas transformações na sociedade contemporânea, o que implica um conflito com o modo tradicional de produção do conhecimento e o imperativo de mudanças de padrões cognitivos imanentes da revolução técnico-científica.

Os impactos do processo de transnacionalização, em sua etapa atual, têm uma poderosa reverberação no projeto de globalização, o qual implica a reconfiguração em profundidade da universidade, na medida em que a reduz a um bem de consumo regulado pelo mercado e o progressivo desinvestimento estatal. A pretexto de otimizar os lucros e, assim, resolver a “crise da universidade”, far-se-ia necessário estimular sua transformação em empresa.

¹ O Banco Mundial argumenta, com base na relação custo/benefício, a necessidade de uma reforma da educação superior, em atenção às determinações do mercado e da consideração do saber enquanto bem de consumo individual (Sguissardi: 2000, p. 15).

Trata-se, efetivamente, de descapitalizar a universidade pública, em geral, apesar de especificidades inerentes às respostas dinâmicas das diferentes universidades em escala mundial, sobretudo nas universidades européias. Contudo, no âmbito dos países periféricos, os resultados dessa estratégia de dominação política são desintegradores. A descapitalização total das universidades públicas nos países periféricos significa uma erosão, concomitantemente, substantiva e formal, ou seja, no plano dos valores institucionais e das finalidades que lhes são inerentes (Santos: 2005. pp. 18-28).

A privatização da Universidade implica, necessariamente, a substituição do paradigma dominante “... por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade” (Santos: 2005, p. 29).

Diversas instituições multilaterais (por exemplo: GATS, OMC) integram um acordo geral, sob a liderança do Banco Mundial, no que concerne ao paradigma empresarial da educação. Um dos principais obstáculos à instrumentalização do paradigma empresarial da universidade é a liberdade acadêmica, essência do princípio de autonomia. A submissão dos países periféricos garante-lhes “a ajuda financeira do Banco dirigida prioritariamente para a promoção da educação superior privada” (Santos: 2005, p. 31). Além disso, os impactos tecnológicos configuram um cenário educacional (como a educação à distância e os processos on-line) que fragiliza a relação fundamental direta entre estudantes e docentes em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)², que, atualmente, regula o setor de ensino, tem permitido inovações com impactos estruturais sobre a proliferação dos estabelecimentos de educação superior. É sob o marco regulatório da LDB que se verifica o processo de privatização em curso no país, bem como a consolidação institucional anárquica da educação à distância.

² Ver em Celso da Costa Frauches e Gustavo M. Fagundes. *LDB Anotada e Comentada*. Brasília: Ilape, 2003.

O referido processo de privatização causa uma forte expansão do mercado educacional provoca um aumento significativo da concorrência e a aplicação seletiva de um processo de avaliação externa e interna determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), como o principal parâmetro das decisões quanto à qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Esta situação estimula um aumento da competitividade nos novos ambientes de ensino, ao mesmo tempo em que submete as Instituições de Ensino Superior (IES) a avaliações permanentes de seus processos e produtos. Dessa maneira, o Estado pretende forçar essas instituições a inserir-se em um processo permanente de autocrítica, com o objetivo de garantir a qualidade de suas ações aos seus clientes e à sociedade como um todo.

Exige-se, portanto, cada vez mais, formalmente, uma acurada auto-avaliação das IESP que resulte em: atenção constante com as necessidades legais; preocupação com as demandas do mercado de trabalho; necessidade de buscar melhor qualidade de ensino; investimento para a criação de fontes alternativas de receita, otimização dos recursos humanos e tecnológicos existentes, agilidade e flexibilidade dos processos gerenciais e administrativos. Às IES que não conseguirem orientar suas ações nesse sentido, resta-lhes apenas o recurso de tentar a viabilização do empreendimento com base no processo de acumulação de capital de influência e tráfico político.

O campo acadêmico enfrenta a pressão incontrolável da pós-modernidade e constata, nostalgicamente, a derrubada simbólica das muralhas que cercam a universidade e uma penetração de questões cruciais como: comprometimento apocalíptico do meio ambiente, responsabilidade social planetária, reforço da ética da convicção e plasticidade necessária para adequar-se a processos decisórios emergentes³.

³ O objetivo deste projeto não envolve uma discussão epistemológica sobre a configuração institucional da Universidade no tempo. Faz-se, simplesmente, uma referência a um pressuposto amplamente difundido, o qual, contudo, pode ser tratado em uma dimensão ideológica. Sobre a influência de fatores relativos a custos/benefícios e outros ver: Trigueiro: 2000, p. 16.

À universidade privada no Brasil caberia o papel de abrir um caminho alternativo para a produção de conhecimento, tradicionalmente, de competência exclusiva das universidades públicas. Nesse sentido teria que responder a imperativos de mudança de procedimentos, alocação de recursos, gestão, contratação de professores, financiamento de pesquisa, currículos e envolvimento sistemático de empresas públicas/estatais e privadas.⁴

A pesquisa se propõe a discutir, analisar e compreender um leque de questões teóricas fundamentais, tais como as mudanças na sociedade contemporânea que têm levado à emergência de atores e formas de produção de conhecimento relacionadas às categorias ontogenéticas – espaço, tempo e movimento – e os conceitos de campo e estrato social⁵.

Essa pesquisa toma como exemplo o processo de criação e construção do Centro Universitário Euro-Americano em suas diversas etapas e configurações institucionais. O cerne analítico-compreensivo é a formação sócio-política dessa Instituição de Ensino Superior. Por que a escolha do exemplo Unieuro? Primeiramente, pelo fato de se identificar um processo de sucessão de etapas condicionadas e exigidas pela legislação educacional superior vigente (Faculdade, Centro Universitário e Universidade). Essa ordem institucional hierárquica é paradigmática e legítima a escolha, do ponto de vista formal.

Em segundo lugar, a vinculação essencial entre o empreendimento e a política instrumental como condição **sine qua non** para viabilizá-lo. Em terceiro lugar, esse processo aponta para singularidades referentes ao choque cultural inerente ao *estilo de pensar, dirigir e gerenciar regionalista da oligarquia maranhense* em contraste com a realidade transcultural da capital do país.

Menciona-se a singularidade do estilo de pensar, dirigir e gerenciar característico da oligarquia maranhense (*ethos*), sustentado em um paroquialismo tradicional e pautado por um *continuum* sócio-cultural de dominação, pelo fato de os donos do empreendimento

⁴ É oportuno, entretanto, levar-se em conta o fato de que o espaço público subsume a sociedade política e a sociedade civil.

⁵ A exploração teórico-metodológica dos conceitos de “campo” e “estrato social” é empreendida adiante no capítulo 2.

UNIEURO pertencerem à aludida oligarquia e ocuparem, familiarmente, os cargos de mando do mesmo.

A pesquisa no UNIEURO teve como objetivo caracterizar estruturas administrativas e acadêmicas próprias a uma IESP, bem como procedimentos e expedientes típicos, igualmente, úteis às exigências do INEP e, sobretudo, às demandas do mercado de ensino superior.

O desenvolvimento da pesquisa exige um excuro analítico sobre as reformas educacionais no Brasil, sobretudo em relação ao ensino superior, bem como a contextualização do mesmo no Brasil e no Distrito Federal. Posteriormente, trata-se da inserção do Centro Universitário Unieuro em um plano específico de interação local, regional e nacional.

O processo de construção de uma universidade privada no Brasil integra uma formação sócio-cultural patrimonialista e de tradição ornamental⁶. O pressuposto da pesquisa considera que a construção de uma Universidade privada depende, não somente das forças do Mercado, do Estado, da existência de um estrato acadêmico capacitado e motivado, mas, sobretudo, da política como instrumento facilitador de qualquer empreendimento privado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se, rigorosamente, em conceitos e categorias singularizados em uma formação sócio-cultural no âmago da qual se enfatiza o objeto da investigação, o Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO. As dimensões estruturantes desenvolvem-se em diversos planos processualmente integrados: histórico, cultural, político-financeiro. As técnicas de investigação envolvem a pesquisa documental e bibliográfica, o sistema de avaliações do INEP, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas e pesquisa participativa⁷.

⁶ Ver: Faoro: 2000; Holanda: 1995.

⁷ Ver: Demo: 1985. Não obstante o eventual envolvimento do pesquisador com o objeto da pesquisa, há que se ter consciência da necessidade teórico-metodológica imperativa de distanciar-se do contexto a fim de compreendê-lo tão adequada e objetivamente quanto possível (Weber: 1985; Elias: 1986).

A massa crítica referente ao tema de pesquisa acumula e sistematiza conhecimentos fragmentários o que possibilita uma incursão teórico-metodológica original. A revisão bibliográfica sobre o assunto é fundamental, pois contribui para a construção de uma infraestrutura cognitiva imprescindível à pesquisa e à sistematização de conhecimentos a serem utilizados no aprimoramento dos processos científicos de avaliação de desempenho em universidades privadas.

Em uma primeira etapa, realiza-se um estudo documental e bibliográfico das políticas públicas referentes ao ensino superior no Brasil, a partir da década de 90. Aqui as fontes principais são os documentos e legislação oficiais, estudos acadêmicos referentes ao ensino superior brasileiro, os arquivos do Ministério da Educação e órgãos públicos correlatos, relatórios de ONGs, entre outros. Esse levantamento documental e bibliográfico também é aplicado à descrição do ensino superior no Distrito Federal.

O segundo passo na pesquisa corresponde a um levantamento essencialmente documental sobre o processo de credenciamento do Centro Universitário Euro-Americano – UNIEURO.

Em terceiro lugar, realiza-se⁸ um levantamento qualitativo e direto para a coleta de informação que tem como fontes entrevistas com informantes-chave, presentes desde a criação da IES. Estão incluídos no universo da pesquisa alunos, funcionários, professores e gestores institucionais e avaliadores do INEP. A presente pesquisa incorpora 27 avaliações realizadas em diversas IESP, em diferentes regiões do país, de 2002 a 2006.

Por outro lado, é um desdobramento essencial do referido desenvolvimento dinâmico deste trabalho a reproblemática do mesmo com o fito de avaliar-se a possibilidade eventual de uma universidade privada. Há que se considerar também o fato

⁸ Do ponto de vista metodológico esta pesquisa tem uma dimensão comparativa imanente (Castro, Little e Verdugo: 1993).

de a Universidade ser uma instituição cristalizada com uma capacidade exígua de resposta aos desafios do século XXI, portanto, em um estado de crise permanente ⁹.

No capítulo primeiro são desenvolvidos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, com ênfase em uma estrita **vigilância epistemológica**. São apresentadas, sistematicamente, as ferramentas utilizadas na presente pesquisa, tais como, o Censo da Educação Superior, avaliações do MEC de Instituições de Ensino Superior, entrevistas formais e informais, questionário, entre outras.

O segundo capítulo discorre sobre o lugar e as funções da Universidade na sociedade. Neste sentido, desatacam-se as recentes mudanças no processo de produção de conhecimento e seu impacto sobre a Universidade. Discutem-se o espaço sócio-político em que transita, exemplarmente, uma Instituição de Ensino Superior Privada e discute-se o conceito de universidade/empresa.

O capítulo terceiro explora as condições legais e institucionais do ensino superior no Brasil e o papel que a Constituição de 1988 confere à educação. Analisa-se ainda o marco regulatório legal que rege a educação superior, fundamentalmente a Lei Federal nº 9.394/96 (LDB).

No capítulo quarto desenha-se uma síntese histórica das reformas educacionais brasileiras, desde a primeira em 1891 até a atualidade e traça-se um panorama geral do ensino superior no Brasil em uma crescente expansão sustentada, fundamentalmente, pelo setor privado. São analisados, minuciosamente, os dados do Censo da Educação Superior de 2005. No final deste capítulo, apresenta-se uma síntese de dados relevantes do Censo da

⁹“Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança” (Santos: 2003, p. 187).

Educação Superior de 2006, os quais confirmam as principais tendências do Censo de 2005.

O capítulo quinto destina-se à apresentação do Sistema de Avaliação de Educação Superior (SINAES), sobretudo quanto à concepção de avaliação, seus princípios e dimensões, as diretrizes para sua implantação e a dinâmica das avaliações das IES. Finalmente, analisa-se o formulário de avaliação externa dos cursos de graduação e alguns exemplos de avaliações feitas pelo autor do presente trabalho.

A situação do ensino superior no Distrito Federal é tratada no capítulo sexto. São discriminados os números referentes à quantidade de IES, segundo sua organização administrativa e acadêmica, as vagas ofertadas, ao montante de docentes e seu grau de formação, entre outros dados relevantes. Este capítulo também refere-se à criação e expansão do Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO). São elaborados gráficos que apontam em direção a seu crescimento desde sua fundação, no segundo semestre de 1988 até o primeiro semestre de 2006. Neste capítulo também se contextualiza, sumariamente, o UNIEURO no cenário da educação superior no Distrito Federal.

No capítulo sete analisa-se o resultado do questionário aplicado aos professores de graduação, pós-graduação e coordenadores de curso do UNIEURO, bem como os gráficos resultantes.

No último capítulo, à guisa de conclusão, discorre-se sobre a educação superior privada, a partir de seu conteúdo comercial, cuja implicação consiste na definição de um modelo institucional que tangencia os imperativos de qualidade do ensino. Fazem-se considerações sobre os possíveis impactos do recente Plano de Desenvolvimento da Educação (PAC da educação) sobre o futuro da educação superior.

1. METODOLOGIA E FERRAMENTAS DE PESQUISA

Emana dos lineamentos desta investigação uma série de conceitos e categorias, bem como de instrumentos convergentes com o universo temático desenvolvido por pesquisadores cuja legitimidade é reconhecida pela comunidade científica. São, portanto, adequados a esta pesquisa conceitos como neutralidade axiológica e vigilância epistemológica, entre outros, os quais são discutidos a seguir.

1.1 A Necessidade da Vigilância Epistemológica

Os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa resultam de contribuições de autores cujas linhas temáticas se entrecruzam com os lineamentos conceituais estruturantes desta investigação. A Sociologia tem como escopo essencial desvelar os sentidos e significados que subjazem à ação social (Weber: 1991; Elias: 1986), bem como desmitificar e desfeticizar conceitos que representam, substitutivamente, uma mercadoria singular, indispensável ao marketing acadêmico intramuros (Castelo Branco: 1997a; 1997b).

As categorias essenciais da Sociologia são a necessidade e a luta (Weber: 1991), o que, logicamente, significa um processo de contradições e conflitos inerentes a qualquer formação sócio-cultural. Portanto, o entendimento que os seres sociais têm de si próprios está inserido no espaço, no tempo e no dinamismo de cada sociedade, culturalmente, singular.

Destarte, a sociedade humana, em todas as suas dimensões, é uma totalidade valorativa e, tanto o senso comum oriundo do **envolvimento** coletivo, quanto o **distanciamento** necessário ao máximo de neutralidade axiológica possível, estão impregnados pela constelação de valores que torna significativa sua compreensão científica. Conseqüentemente, a ruptura possível com os fatos da vida cotidiana viabiliza a tomada de consciência de processos de desenvolvimento de longa duração, pois, no mais

das vezes, são similares ao desenvolvimento estrutural da linguagem e têm um caráter não planejado e imprevisível (Goudsblom: 1977, p. 8).

“They (os cientistas sociais) cannot cease to take part in, and to be affected by, the social and political affairs of their groups and their time. Their own participation and involvement, moreover, is itself one of the conditions for comprehending the problems they try to solve as scientists. For while one need not know, in order to understand the structure of molecules, what it feels like to be one of its atoms, in order to understand the functioning of human groups one needs to know, as it were, from inside how human beings experience their own and other groups, and one cannot know without active participation and involvement” (Elias: 1956, p. 237).

A participação dos atores em uma configuração social, essencialmente, contraditória, conflitiva e dinâmica implica estratificações hierárquicas de poder e dominação que informam o discurso e processos de interação intercomunicativo. A Sociologia desenvolve-se nesse universo no qual as mais diversas diferenças e contradições atingem graus de intensidade que geram um antagonismo de natureza político-existencial (Schmitt: 1972).

Assim, compreende-se a impossibilidade de uma objetividade resultante de um distanciamento que permita ao sujeito cognoscente o exílio em uma torre de marfim utópica. À Sociologia, bem como às demais Ciências Sociais, é, por conseguinte, indispensável a necessidade de uma **vigilância epistemológica** permanente. Em outras palavras, é fundamental ter em conta que os obstáculos ao conhecimento podem surgir tanto do excesso de proximidade quanto de distância do objeto (Bourdieu, Chamboredon e Passeron: 2004).

Sempre se faz necessário submeter a prática sociológica à crítica da razão epistemológica, com o objetivo de inculcar uma atitude de vigilância na elaboração de qualquer trabalho científico. E, nesse sentido, o desvelamento da opacidade e desvios cognitivos são um fator decisivo para o desenvolvimento do conhecimento científico.

À epistemologia cabe avaliar o valor e a consistência lógica do conhecimento científico e submeter as práticas e métodos da ciência a uma retificação sistemática e permanente. Também se faz, imperativa e categoricamente necessário compreender e analisar as condições sócio-culturais em que se situam o sujeito cognoscente em um processo de representação e construção do real (Berger: 1973).

Ao cientista social cabe: a) pensar e sistematizar a práxis em permanente vigilância epistemológica, b) construir conceitos e categorias que viabilizem a apreensão de objetos de pesquisa inseridos em contextos histórico-culturais singulares, c) compreender a pesquisa empírica em estreita relação com o processo “orgânico” de construção teórica adequada e original, como também com as mais relevantes contribuições teórico-metodológicas vinculadas, tematicamente, ao objeto da pesquisa. Portanto, os conceitos, categorias e métodos são ferramentas, cuja eficácia se limita apenas à exploração de um campo de pesquisa específico, o que, de modo algum, significa negar a fricção constante entre o universal e o singular (em uma perspectiva hegeliano-marxista).

É importante, conseqüentemente, distinguir-se a teoria do sistema social da teoria do conhecimento do processo de desenvolvimento social. Mediante esta distinção prévia é possível a aproximação da contribuição de autores cujas oposições doutrinárias são meros artifícios discursivos, pois ocultam a existência de afinidades epistemológicas. Há diversas tradições teóricas, entretanto, são perpassadas por um **habitus** que representa a internalização de princípios angulares da teoria do conhecimento sociológico.

À tentação permanente de transformar o método em cânones, opõe-se a prática epistemológica. Isso significa que toda atividade de pesquisa, mesmo a mais rotineira, deva ser repensada como tal e em seus múltiplos desdobramentos empíricos.

“À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por

mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. É somente por uma reinterpretação mágica das exigências da medida que podemos superestimar a importância de operações que, no final de contas, não passam de habilidades profissionais e, simultaneamente – transformando a prudência metodológica em reverência sagrada, com receio de não preencher cabalmente as condições rituais -, utilizar com receio, ou nunca utilizar, instrumentos que apenas deviam ser julgados pelo seu uso. Os que levam a preocupação metodológica até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los.” (Bourdieu, Chamboredon e Passeron: 2004, p. 14)

A ciência é um processo de desenvolvimento prático-teórico em construção ininterrupta e permanente. Assim, é inútil procurar-se uma lógica anterior e exterior à história da ciência, em permanente devir, mediante a ação do sujeito; pois ao sujeito cabe empenhar-se na constituição de uma sociologia dos procedimentos do conhecimento sociológico, a fim de desfetichizar o ritualismo e as fórmulas mágicas dominantes (Bourdieu, Chamboredon e Passeron: 2004, pp. 17-21).

“Mais profundamente, a insistente exortação em prol da perfeição metodológica corre o risco de levar a um deslocamento da vigilância epistemológica. Assim, em vez de interrogarmos, por exemplo, sobre o objeto da medição e nos perguntarmos se ele merece ser medido, em vez de questionarmos as técnicas de medição e de nos interrogarmos sobre o grau de precisão desejável e legítimo, considerando as condições particulares da medida, ou até mesmo de examinarmos, mais simplesmente, se os instrumentos medem o que se pretende medir, podemos – levados pelo desejo de transformar a idéia pura de rigor metodológico em tarefas realizáveis – perseguir, com a obsessão das decimais, o ideal contraditório de uma precisão intrinsecamente definível; neste caso, esquecemos que, como lembra A.D. Richtie, fazer uma medição mais precisa do que é necessário não deixa de ser menos absurdo do que fazer uma medição não suficientemente precisa, ou ainda que, como observa N. Campbell, quando fica estabelecido que todas as proposições compreendidas entre certos limites são equivalentes e que a proposição definida de maneira aproximada situa-se nesses limites, a utilização da forma aproximada é perfeitamente legítima. Compreende-se que, ao engendrar uma casuística do erro técnico, a

ética do dever metodológico possa conduzir – pelo menos indiretamente – a um ritualismo dos procedimentos que, sendo talvez a caricatura do rigor metodológico, é com toda a certeza, exatamente o contrário da vigilância epistemológica. Particularmente significativo é o fato de que a estatística – ciência do erro e do conhecimento próximo que, em procedimentos tão usuais quanto o cálculo de erro ou dos limites de confiança, coloca em ação uma filosofia da vigilância crítica – possa ser correntemente utilizada como álibi científico da submissão cega ao instrumento.”(Bourdieu, Chamboredon e Passeron: 2004, pp. 19-20).

Esta pesquisa imprescinde, totalmente, de uma constante vigilância epistemológica do pesquisador em virtude de seu envolvimento e de que o capital cultural, decorrente do exercício da profissão docente no ensino superior proporciona-lhe reconhecimento, autoridade e prestígio, acima de padrões de remuneração. Essas características estamentais implicam **distinção**, uma forma de lucro singular, que estabelecem um distanciamento do sujeito do, assim chamado, “homem comum”. Tal argumento é uma falácia, na medida em que disfarça um pseudo-desinteresse de vantagens competitivas, cuja função é a obtenção de uma mais-valia suplementar (Bourdieu: 1983).

As classes dominadas, devido a um estado inercial imposto pela classes dominantes não conseguem por si próprias elaborar estratégias de distinção, portanto, é bastante ilusório imaginar-se uma cultura, efetivamente, popular. O processo de politização, dito revolucionário, tem como objetivo a transformação de uma situação em si em uma consciência para si, o que representa uma reabilitação cultural, ou seja, trata-se de um reconhecimento incondicional, inconsciente, da existência de uma cultura legítima e de seus detentores exclusivos (Bourdieu: 1983).

Entretanto, essa reflexão não implica negar a circulação de processos de transmissão cultural no espaço público, embora o mesmo tenha sofrido uma drástica redução nos últimos cinquenta anos. Há uma desintelectualização em marcha global e os grandes intelectuais não encontraram sucessores nas novas gerações e com a aceleração intra muros da profissionalização acadêmica verifica-se uma pauperização da cultura pública.

“Nos anos 60, as universidades praticamente monopolizaram o trabalho intelectual; uma vida intelectual fora do campus parecia quixotesca” (Jacoby: 1990, p. 21). Curiosamente, essa geração de intelectuais exilou-se nas universidades, como uma tábua de salvação, sem outra alternativa: “Tornaram-se sociólogos radicais, historiadores marxistas, teóricos feministas, mas não exatamente intelectuais *públicos*” (Idem.). E, não poucas vezes, costumam apresentar-se como profissionais intra-muros do arrivismo acadêmico, cuja especialidade é o exercício de uma pseudocrítica acrítica (Demo: 1992).

Os processos de trivialização do sistema educacional repercutem na reabilitação cultural, não obstante todas as incursões no sentido de inflacionar o valor dos títulos e graus que conferem distinção ao professor. Os professores, apesar de assumirem uma atitude arrogante e corporativista, desempenham uma função crítica e de combate a formas de cerceamento da liberdade que se avizinhem a manifestações de emergência do totalitarismo.

Contudo, a “*intelligentsia* toda reage com mais paixão do que as outras categorias sociais ao desemprego, à lentidão da promoção... porque nutre ambições mais altas e dispõe de meios de ação mais extensos. Fica sinceramente indignada contra as injustiças, a pobreza, a opressão das quais outros homens são as vítimas: como deixaria de levantar a sua voz ao ser diretamente atingida?.” (Aron: 1980, p. 189).

O desenvolvimento das ciências sociais é inseparável do lócus do pesquisador no mundo social. Assim, o pesquisador pode ter, grosso modo, como alternativas: compreender a complexidade inesgotável do mundo social ou, simplesmente, identificar as técnicas de manipulação indispensáveis à gestão e ao controle da ordem estabelecida. Estas alternativas, no entanto, são subsumidas pelo papel que exercem substantivamente os pesquisadores/intelectuais: “Les intellectuels sont les <<commis>> du groupe dominant pour l’exercice des fonctions subalternes de l’hégémonie sociale et du gouvernement politique” (Gramsci: 1975, p. 607).

Os intelectuais/pesquisadores têm interesses que se traduzem em investimentos singulares vinculados às realizações sociais em suas múltiplas dimensões e configuram-se em redes de ação social, como em um jogo, no qual, os agentes da ação põem em prática suas estratégias de **distinção**, em outras palavras, um **habitus**, ou uma cristalização de valores culturais e de classe, comportamentos, linguagem e outros aspectos idiossincráticos.

“Assim, todas as normas universitárias, tanto as que presidem à seleção dos estudantes ou à cooptação dos docentes, quanto as que regem a produção dos cursos, das teses ou mesmo dos trabalhos com pretensão científica, tendem sempre a favorecer o sucesso, ao menos no seio da instituição, de um tipo modal de homem e de obra definidos por uma dupla negação, isto é, pelo brilhantismo sem originalidade e a gravidade sem peso científico, ou se se deseja, o ‘pedantismo de ligeireza’ e a coqueteria da erudição.” (Bourdieu: 1975, p. 211).

Na prática cotidiana a luta entre objetivismo e subjetivismo é permanente. Cada um procura impor a representação subjetiva de si mesmo como representação objetiva. O dominante é quem possui os meios de impor ao dominado que o perceba conforme à auto-imagem do dominador. A oposição entre objetivismo e subjetivismo permeia o processo de desenvolvimento histórico, cujo cerne é o interesse e a luta permanente pela dominação. Portanto, desvelar a verdade possível é uma luta sem quartel.

Nessa constelação teórico-metodológica torna-se compreensível o significado e o sentido que subjazem ao **negócio** da educação, no caso, superior. Esse negócio é representado pela redução da educação a uma mera **mercadoria**, a qual, não obstante seu caráter simbólico, manifesta-se como uma “coisa em si”, uma reificação do conhecimento.

“O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que ela apresenta aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como se fossem *características objectivas dos próprios produtos do trabalho*, como se fossem propriedades sociais inerentes a essas coisas; e, portanto, reflecte também a relação social dos produtores com o trabalho global como se fosse uma relação social de coisas existentes

para além deles. É por este quiproquó que esse produtos se convertem em mercadorias, coisas a um tempo sensíveis e suprasensíveis (isto, é, coisas sociais).” (Marx: 1974, Parte I, Cap. 1, seção 4, § 26).

1.2 As Ferramentas de Pesquisa

É crucial para a elaboração e o desenvolvimento desta pesquisa a utilização de um conjunto de ferramentas, métodos e técnicas, mediante o qual objetiva-se a consistência, a densidade e a coerência indispensável a qualquer trabalho científico.

As ferramentas de pesquisa utilizadas na presente tese foram, fundamentalmente, os Censos da Educação Superior, sobretudo o último Censo disponibilizado pelo MEC, do ano de 2005; 27 avaliações de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, autorização de curso e credenciamento de IES, realizadas, por este pesquisador, entre 2002 e 2006; entrevistas estruturadas, semi-estruturas e não-estruturadas com gestores e professores de instituições de ensino superior privadas, dirigentes de Universidades Federais e pessoal técnico-administrativo; experiência e informações compiladas em três anos e meio na Pró-reitoria de Graduação em instituição de ensino superior privada; aplicação de questionário no Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO: 74 respondentes, sendo 56 professores de graduação, 10 coordenadores de curso e oito professores do Programa de Mestrado em Ciência Política; e, por último, documentos do MEC/INEP.

Nas entrevistas estruturadas¹⁰ a mesma pergunta é feita a cada pessoa, igualmente, de modo que quaisquer diferenças entre as respostas são consideradas reais e não resultado da situação da entrevista. As regras para conduzir essas entrevistas são: a padronização das explicações, o que deixa pouco espaço para desvios do esquema; provocar somente as respostas da pessoa com quem a entrevista é conduzida; não estimular ou fornecer

¹⁰ Sobre entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas ver: May: 2004, pp. 146-150.

qualquer visão pessoal; não interpretar os significados, simplesmente, repetir as perguntas; e, sobretudo, não improvisar.

Na entrevista semi-estruturada, ainda que algumas perguntas sejam normalmente padronizadas, como as informações sobre idade, sexo, ocupação, tipo de domicílio, o entrevistador pode registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão.

A característica principal da entrevista não-estruturada é seu caráter aberto. Permite ao entrevistado responder perguntas dentro de sua própria estrutura de referência, proporcionando, assim, maior profundidade e maior entendimento sobre o ponto de vista dos sujeitos. Esta ferramenta inclui aquelas que são conhecidas como entrevistas biográficas, de história oral e de história de vida.

Para a formalização dos questionários e o posterior tratamento estatístico dos dados obtidos foi utilizado o programa Survey Pro, extremamente útil para pesquisas na área das ciências sociais. Também tiveram uma função metodológico-instrumental contribuições relevantes no campo da estatística com o sentido de desmitificar as fórmulas de redução quantitativista (Besson: 1995, *passim*).

As ferramentas de pesquisa foram diversificadas pelo entendimento de que “o exame de um determinado fenômeno social freqüentemente é mais bem-sucedido usando-se vários métodos diferentes – ponto particularmente importante a enfatizar numa época em que a pesquisa de *survey* goza de tão grande popularidade.” (Babbie: 2005, p. 67).

1.2.1 O Censo da Educação Superior

O Censo da Educação Superior coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, inclusive cursos de graduação, presenciais e à distância. Segundo o MEC, a sua finalidade é fazer uma radiografia desse nível educacional. As instituições de ensino

superior respondem ao questionário do Censo por meio da Internet. Com base nesse conjunto de dados, apresentados de maneira detalhada, o Censo da Educação Superior oferece aos gestores de políticas educacionais uma visão das tendências de um nível de ensino em processo de expansão e diversificação.

A Portaria nº 46/MEC, de 10 de janeiro de 2005 ¹¹ estabelece que as IES devem responder, anualmente, segundo calendário estabelecido pelo INEP, os dados referentes ao Censo da Educação Superior, no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIEd-sup). O órgão responsável pelo Censo é a Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior (DEAES), ligada ao INEP.

Os dados são coletados através de um formulário eletrônico que compila informações referentes aos cursos de graduação e suas respectivas habilitações, aos cursos sequenciais, aos cursos de extensão e aos cursos de especialização ou pós-graduação **lato sensu**. O formulário coleta também dados relacionados ao pessoal docente e técnico-administrativo, dados financeiros e informações pertinentes à infra-estrutura tais como dados de biblioteca, instalações e equipamentos.

A Portaria acima citada determina que as senhas para proceder ao preenchimento do formulário somente serão liberadas se a instituição tiver os dados institucionais e as informações referentes aos seus cursos devidamente atualizados e validados no Cadastro da Educação Superior do INEP ¹².

Para o MEC, o interlocutor específico no âmbito de Censo da Educação Superior e o responsável pelas informações encaminhadas ao DEAES/INEP é o Pesquisador Institucional. O Pesquisador Institucional também é responsável pela coleta dos dados e o preenchimento do questionário eletrônico já mencionado, mediante o uso da senha Máster de acesso ao sistema.

¹¹ A citada Portaria foi publicada no DOU de 11/01/2005, seção 1, página 4.

Como uma forma de pressionar as IES para o preenchimento do Censo a Portaria, já mencionada, reza que o certificado de entrega do censo é pré-requisito para adesão da IES junto ao FIES, solicitação de abertura de novos cursos, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamento de IES e para qualquer outro tipo de solicitação junto ao MEC.

Como pode ser deduzido, o Censo apresenta certa fragilidade na forma em que os dados são coletados, no sentido de que são as mesmas IES as responsáveis pelas informações encaminhadas. Alguns dos principais dados que reiteradamente apresentam problemas são os relacionados à carga horária dos professores das instituições, como também dados relativos à titulação dos mesmos.

Devido a esses problemas, o MEC tenta sistematizar mecanismos de conferência dos dados apresentados pelas IES no Censo da Educação Superior. Uma das ações mais importante neste sentido é o Cadastro Nacional de Docentes do Sistema Federal de Ensino Superior.

Em 13 de maio de 2004, por meio da Portaria nº 1.265, o Ministério da Educação atribuiu à Secretaria de Educação Superior (SESu) e ao INEP a tarefa de definir as diretrizes para a criação do cadastro mencionado acima.

A Portaria nº 327, do 1º de fevereiro de 2005, especifica os procedimentos operacionais, as responsabilidades e prazos, busca a viabilização do preenchimento do formulário eletrônico do Cadastro e atribui à Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior – DEAES, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a função de órgão gestor do Cadastro e para tanto cria as normas e procedimentos operacionais, formas de divulgação dos dados e informações, em

¹² O Cadastro da Educação Superior do INEP pode ser localizado no seguinte endereço: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm

consonância com o Departamento de Supervisão do Ensino Superior – DESUP, da secretaria de educação Superior – SESu. A citada portaria também determina que as IES sejam responsáveis pela atualização e validação dos dados e informações relativas aos docentes dos seus cursos no cadastro eletrônico.

Ao final dos prazos estatuídos semestralmente, o INEP emite um certificado de validação do Cadastro, o qual é pré-requisito para a adesão ao Programa de Financiamento Estudantil – FIES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, a abertura de processos de credenciamento e credenciamento de instituição de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e habilitações, modalidades presencial e a distância, no sistema SAPIENS.

Apesar das exigências acima, é imperativo observar que das 2.314 instituições legalmente existentes e cadastradas no MEC em setembro de 2005, 1.990 responderam o Cadastro, representando 86% do total.

Segundo o Ministério da Educação, os objetivos explícitos do cadastro são: a construção de séries históricas referida às atividades docentes, verificar a mobilidade dos docentes no sistema de educação superior, fazer projeções sobre o crescimento, qualificação e titulação dos docentes e a respectiva adequação às atividades de ensino pesquisa e extensão. Implicitamente, o Cadastro tem como objetivo fazer cruzamentos com as informações que as IES fornecem no Censo da Educação Superior, a fim de obter resultados mais fidedignos.

Nesse sentido, o Cadastro oferece um maior grau de confiabilidade na medida em que, por via eletrônica, os docentes devem confirmar as informações encaminhadas pelas suas respectivas instituições. Medidas desta índole poderão, com o tempo, tornar o Censo mais confiável.

1.2.2 A Experiência como Avaliador do INEP

O tirocínio do autor na qualidade de integrante do corpo permanente de avaliadores do INEP constitui-se em si mesmo em um referencial analítico comparativo de suma importância, não só pelas visitas **in loco** a instituições situadas em todas as regiões do país, como também pela constante interlocução com outros avaliadores, professores, estudantes, pessoal técnico-administrativo, gestores e mantenedores.

A partir de agosto de 2002, após intenso treinamento em Brasília, promovido e ministrado pelo INEP, o autor da presente tese realizou, entre 2002 e 2006, 27 avaliações de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, autorização de curso e credenciamento de IES. No transcurso dessas avaliações foram feitas entrevistas formais e informais com gestores de instituições de ensino superior privadas, professores, corpo discente e pessoal técnico-administrativo.

Dessas avaliações, somente uma foi realizada em Universidade Federal, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram avaliados cinco Centros Universitários: O Centro Universitário Ibero-Americano e o Centro Universitário Capital, na cidade de São Paulo; o Centro Universitário da Bahia, em Salvador; o Centro Universitário Rio Preto, em São José do Rio Preto e o Centro Universitário Lusíada, em Santos.

As universidades particulares visitadas foram, em São Paulo, a Universidade Anhembi Morumbi e a Pontifícia Universidade Católica e, em Goiânia, a Universidade Católica de Goiás.

As restantes avaliações foram de faculdades integradas e isoladas em diferentes pontos do Brasil, as quais apresentaram grande heterogeneidade, tanto no referente à qualidade, quanto ao número de alunos, perfil de professores e instalações. Entre elas,

como amostra, podemos mencionar, na cidade de São Paulo, a Escola Superior de Propaganda e Marketing, a Faculdade de Economia da Fundação Armando Álvares Penteado e a Faculdade Tancredo Neves; a Faculdade La Salle de Manaus; a Faculdade de Ciências e Tecnologia do Vale, de Rio do Sul, na serra catarinense; a Faculdade Anglo-Americano, de Caxias do Sul; a Faculdade Integrada do Recife e a Faculdade Integrada de Campo Mourão, no Paraná.

As avaliações **in loco** ocorrem no período de quatro dias, sendo o primeiro dia reservado para a viagem e a primeira reunião com os demais avaliadores, o segundo e terceiro dia para a visita propriamente dita e o último dia para o fechamento do formulário eletrônico e a viagem de volta.

No período em que foram realizadas as avaliações mencionadas houve duas mudanças que merecem ser destacadas. A primeira diz relação com as equipes dos avaliadores que, em um primeiro momento, estavam compostas por dois avaliadores do mesmo curso, quando a avaliação consistia em reconhecimento ou revalidação de reconhecimento de curso. Essa forma era mais adequada devido a que era possível contrastar as opiniões, em alguns casos sobre itens altamente subjetivos, com o parecer de um colega da mesma área. O citado formato de avaliações foi recentemente retomado pelo INEP.

Em um segundo momento, a conformação das comissões de avaliação foi mudada, criaram-se comissões com um avaliador de cada curso e um avaliador institucional, o qual chefiava a visita **in loco**. Evidentemente, esta nova estrutura permitiu racionalizar os custos das avaliações e agilizá-las, porém, a atividade de avaliação de cursos transformou-se em uma atividade solitária, o que aumenta o risco de subjetividade da avaliação.

A partir de 2007 outra mudança foi introduzida: o título de doutor começou a ser exigido como pré-requisito mínimo para integrar o quadro de avaliadores do INEP. Esta exigência, embora tenha implicado a perda de avaliadores com grande experiência, mas

com titulação tão-somente de mestre, teve o objetivo de exigir um perfil mais acadêmico às avaliações. Porém, ainda é cedo para que essa mudança seja avaliada, pois, grande parte do quadro de avaliadores, não obstante possuírem o título de doutor, não tem experiência.

A condição de avaliador do INEP permite, portanto, um amplo conhecimento integral do sistema de educação superior existente no país. Essa função possibilita o acesso a documentos de circulação interna, a tabelas de avaliações e uma interlocução constante com o pessoal técnico e dirigentes do INEP.

1.2.3 Pesquisa de *Survey*

A pesquisa de *survey* assemelha-se com as pesquisas censitárias, porém, sua diferença principal refere-se ao fato de o *survey* examinar tão somente uma amostra da população, enquanto o censo geralmente implica a consideração de toda a população.

“Um dos primeiros usos políticos do *survey* de atitudes ocorreu em 1880. Um sociólogo político alemão enviou questionários pelo correio a 25.000 trabalhadores franceses, para averiguar em que grau eram explorados pelos patrões... O pesquisador em questão era Karl Marx” (Babbie: 2005, p. 78).

Max Weber também usou métodos de pesquisa de *survey* no seu estudo sobre a ética protestante. “Além do exame histórico comparativo do desenvolvimento econômico, ele também estudou operários protestantes e católicos, para obter dados confirmatórios em nível individual.” (Ibid.)

Mas, contemporaneamente, a maioria da pesquisa *survey* foi realizada por pesquisadores norte-americanos, o que se explica pelo trabalho desenvolvido pelo *U. S. Bureau of Census*, pelas atividades de firmas comerciais de pesquisa de opinião, entre elas as organizadas por George Gallup, Elmo Roper e Louis Harris e, finalmente, pelos avanços

na pesquisa *survey* produzidos em algumas poucas universidades americanas, as quais permitiram o refinamento científico deste tipo de pesquisa.

Em síntese, a pesquisa de *survey* procede mediante a seleção de uma amostra e a aplicação de um questionário com perguntas relevantes ao tema investigado. Os questionários são aplicados através de entrevistas pessoais, por telefone, por correio convencional ou eletrônico. As respostas de cada um dos indivíduos da amostra são codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa. A seguir, os registros padronizados dos respondentes são submetidos a uma análise agregada, para fornecer descrições dos indivíduos da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são, então, generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada (Babbie: 2005, p. 77). Os resultados obtidos pela utilização deste método são expostos no capítulo oitavo da presente tese.

Ainda que a pesquisa de *survey* se refira a um tipo particular de pesquisa social empírica, é necessário mencionar que existem diversos tipos de *survey*. Assim, “O termo pode incluir censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epidemiológicos etc.” (Babbie: 2005, p. 95).

1.2.4 A Pesquisa no UNIEURO

Como dito anteriormente, o fato de o autor da pesquisa ter uma vinculação empregatícia com a instituição escolhida como exemplo no trabalho, exige um cuidado redobrado em relação à vigilância epistemológica, embora qualquer análise da realidade social se faça sempre, imperativa e categoricamente, a partir de uma posição social determinada, em uma situação de campo específica, configurada em um **habitus**

específico, em uma formação sócio-cultural singular (Bourdieu, Chamboredon e Passeron: 2004; Weber: 1985; Demo: 2000)¹³.

Dessa forma, a situação de proximidade do pesquisador com seu objeto, como é o caso em questão, apresenta vantagens e desvantagens, as quais podem repercutir, positiva ou negativamente, nos resultados da pesquisa. Por um lado, entre as vantagens podemos destacar o conhecimento das pessoas e seus respectivos cargos, das relações de poder dentro da instituição, dos acessos adequados para compilar informações. Também, a inserção do pesquisador no universo da pesquisa, o UNIEURO, é um facilitador para entrevistar, formal ou informalmente, os que ocupam cargos de direção e ter acesso a importantes fontes de informação, raramente acessíveis aos “outsiders”.¹⁴

Por outro lado, uma das limitações decorrentes do **envolvimento** do pesquisador na instituição – e em qualquer outra instituição, mesmo pública - surge quando da aplicação do questionário para os professores da IES estudada. No caso em questão, alguns dos entrevistados expressaram a sua preocupação, em função de predominar um ambiente de insegurança coletiva, ao responderem ao questionário, em virtude de o pesquisador ter exercido uma função de confiança no UNIEURO. Foi necessário algum tempo de persuasão para atenuar essas inquietações¹⁵.

Entretanto, 74 professores responderam o questionário, 56 professores de graduação, 10 coordenadores de curso e 8 professores do Programa de Mestrado em Ciência Política, na data da pesquisa o único curso de pós-graduação **stricto sensu** do

¹³ A premissa de imaginação crítica e independência do pesquisador é essencial também para quem investiga uma instituição pública, enquanto integrante da mesma, sobretudo em virtude da amplitude, do significado político e da projeção de poder que lhe é inerente. Ou seja, o envolvimento do pesquisador devido à extrema complexidade das redes de poder tem um potencial de contaminação axiológica muito maior que em instituições superiores privadas, cujo grau de fragmentação da estrutura de poder é notável.

¹⁴ Metodologicamente, é fundamental a interação recíproca entre o sujeito e o objeto da pesquisa, pois “once people have become interdependent, research is bound to be sterile if one studies them in isolation”. Norbert Elias e John E. Scotson. *The Established and the Outsiders*. London: Cass, 1965, p. 167.

¹⁵ Nas instituições públicas pode haver também uma inibição e desconfiança dos docentes quanto a certas perguntas que impliquem um comprometimento político ideológico frente às diversas facções em luta.

UNIEURO, até meados do segundo semestre de 2007, quando então foi aprovado o Programa de Mestrado em Administração.¹⁶

Foi uma exigência da pesquisa que os professores entrevistados estivessem na instituição, no mínimo por um período de seis meses, com a finalidade de uma maior legitimação da amostra. Os professores considerados aptos às entrevistas teriam que estar registrados no cadastro do Departamento de Recursos Humanos (DRH), no mínimo a partir do segundo semestre de 2006.

No início do primeiro semestre de 2007, o DRH totalizava 410 professores (170 mulheres e 240 homens), dos quais 40 foram contratados para o referido ano letivo. O questionário foi encaminhado via e-mail para um total de 370 docentes do Unieuro, inclusive coordenadores e professores de mestrado. Setenta e quatro professores enviaram suas respostas, o que representa 20 % do total.

Em relação ao total de 74 respondentes, 33 são mulheres e 41 são homens. Dos 56 professores de graduação que responderam o questionário 27 são mulheres e 29 são homens. Dos 10 coordenadores que responderam 6 são mulheres e quatro são homens. Dos oito professores do programa de mestrado respondentes uma é mulher e sete são homens. Esta proporção reproduz, aproximadamente, tanto a proporção de homens e mulheres em atividades docentes em IES no Brasil, quanto à redução da quantidade de mulheres quanto aos maiores níveis de titulação.

Quanto à titulação do total dos professores do UNIEURO no primeiro semestre de 2007, 49 professores são graduados (12%), 144 especialistas (35%), 180 mestres (44%) e 37 doutores (9%). Em relação aos professores que compuseram a amostra, os oito professores do mestrado são doutores (100%); dos dez coordenadores dois são doutores (20%), sete são mestres (70%) e um é especialista (10%); e, dos 56 docentes de graduação,

¹⁶ A aprovação do referido Programa de Mestrado em Administração mobilizou financeira e politicamente os recursos disponíveis dos mantenedores. O fato desse Mestrado somente entrar em funcionamento após o

dois são doutores (4%), vinte mestres (41%), vinte e dois especialistas (39%) e nove graduados (16%).

início do segundo semestre de 2007, impediu que o mesmo fizesse parte desta pesquisa.

2. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: TEORIA E PRÁTICA

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-MODERNIDADE

É possível em uma formação sócio-cultural de caráter despótico-tropical em que a “Universidade do Brasil” foi criada a fim de conceder um título de **honoris causa** ao rei da Bélgica, por meio da fusão intempestiva e arbitrária de Faculdades Isoladas do Rio de Janeiro, estruturar-se, regional e nacionalmente, um efetivo sistema de universidades?

Algumas poucas universidades brasileiras isoladas e auto-centradas, diante dos desafios industriais do século XX, até a irrupção da revolução tecnológica pós-moderna, foram incapazes de responder aos desafios que se lhes apresentaram.

Na sociedade contemporânea, surgem formas singulares de produção de conhecimento, tanto no âmbito da ciência e da tecnologia quanto das humanidades.

Destacam-se cinco características centrais nesse processo de produção de conhecimento (Gibbons: 1994); em primeiro lugar, o próprio *contexto de aplicação* da produção do conhecimento, cuja orientação tradicional baseia-se nos interesses da comunidade acadêmica (Kuhn: 1998). Esse contexto está em estreita “relação às normas cognitivas e sociais que governam a pesquisa básica ou a ciência acadêmica” (Gibbons: 1994, p. 4). Atualmente, pode-se distinguir uma maior disseminação social da aplicação do conhecimento, pois o conhecimento é produzido para ser aplicado não somente pelo governo, indústria e mercado, mas pela sociedade em geral. Assim, esse modelo de produção de conhecimento implica um processo de negociação contínuo com os vários atores participantes.

A segunda característica é a *transdisciplinaridade*, diversamente, do modelo subsequente ao da universidade tradicional. O modelo departamental reproduz a

fragmentação da ciência e determinações de ordem administrativo, porém, a transdisciplinaridade é uma forma de conhecimento de cunho totalizante, com a pretensão de superar a fragmentação dos conhecimentos disciplinares específicos. Os problemas abordados já são considerados, a priori, pertinentes à transdisciplinaridade. Esses problemas são identificáveis empiricamente no *contexto de aplicação*.

Em terceiro lugar, observa-se a predominância da *diversidade institucional*. Existe uma expansão e diversificação constante dos espaços onde o conhecimento é produzido, embora, prioritariamente, o conhecimento ainda o seja na Universidade. Os grupos que trabalham na produção do conhecimento, em diversas empresas e organizações não-governamentais, são cada vez menos institucionalizados. Há uma alta rotatividade entre os integrantes desses grupos que tendem a dissolver-se quando os projetos são concluídos ou alguns problemas solucionados. É interessante destacar a globalização de programas de pesquisa e produção do conhecimento (Latour: 2000).

A *responsabilidade social* é a quarta característica da atual forma de produção de conhecimento, dado que a ciência está subordinada intrinsecamente à lógica da aplicabilidade. O fato fundamental para entender-se essa questão crucial consiste no aumento gradativo da consciência pública em relação aos mais diversos temas como educação, meio ambiente, saúde e segurança pública, entre muitos outros.

Por último, existe uma diferença estrutural entre os sistemas de *controle de qualidade* e as formas de produção do conhecimento. Hoje, o *controle de qualidade* não se limita apenas ao julgamento dos pares, mas envolve diversos atores. Isso ocorre, sobretudo, em função do surgimento de outros critérios, além dos estritamente acadêmicos, como os sociais, econômicos e políticos que influenciam na compreensão da qualidade do processo de produção do conhecimento.

O surgimento de múltiplos espaços de pesquisa está intimamente relacionado com o processo de massificação do ensino superior. Hoje não somente existem mais pessoas

familiarizadas com os métodos da ciência, mas também é muito maior o número de participantes nessas atividades. “However, this expansion of higher education has an implication that has so far been little examined. Not only are increasingly more people familiar with science and competent in its methods, but also many of these are engaged in activities which have a research dimension” (Gibbons: 1994, p. 11).

Portanto, as Universidades já não são o único lócus de produção de conhecimento. “Universities are coming to recognise that they are now only one type of player, albeit still a major one, in a vastly expanded knowledge production process.” (Ibid). Nesse sentido pode argumentar-se que quanto mais as Universidades formam pesquisadores, menos têm o controle da produção do conhecimento. A expansão na produção do conhecimento tem provocado uma maior demanda de conhecimentos específicos dos mais diversos tipos.

O desenvolvimento da interação dos mais variados **loci** de produção de conhecimento é disseminado em uma escala crescente: “Socially distributed knowledge production is tending towards the form of a global web whose numbers of inter-connections are being continuously expanded by the creation of new sites of production” (Ibid, p. 14). As tecnologias em telecomunicações e informática têm importância estratégica e decisiva, principalmente sob a forma específica da constituição de redes de comunicação global.

Poder-se-ia afirmar então que, na realidade, existe um modelo plural de produção do conhecimento, cuja essência é a diversidade, contudo, as inovações são monopólio dos centros de pesquisa dos países hegemônicos. O monopólio dos centros de pesquisa dos países hegemônicos, principalmente norte-americanos, não determina a “santidade” (Marcuse: 1985, p. 132) do conhecimento e uma submissão despótica dos pesquisadores “outsiders”. A hegemonia global unipolar implica a exponenciação do “pensamento unidimensional” (Idem., p. 44), o qual tem a propriedade mágica de induzir o sujeito cognitivo a admitir a autovalidação de hipóteses que se transformam em verdadeiros bloqueios da imaginação científica.

2.2 A UNIVERSIDADE EM PERSPECTIVA

A universidade é uma das matrizes do processo de globalização, pois é parte indissolúvel da difusão da civilização ocidental e representa em seu desenvolvimento histórico um momento crucial no curso de uma tendência de **laicização** sócio-cultural em escala mundial (Weber: 1991).

A concessão de cartas de alforria às cidades e universidades é um passo decisivo em direção à efervescência de idéias em choque com os dogmas impostos pela hegemonia da igreja católica. A autonomia relativa das universidades tem um sentido racionalizante em relação intrínseca com a emergência de heresias essenciais ao desenvolvimento científico-cultural.

É pertinente uma reflexão sobre o significado etimológico da palavra universidade, a qual revela o conteúdo eurocêntrico original desta instituição-chave. Seria mais apropriado nomeá-la “pluriversidade” como uma derivação lógica não de um **universum**, mas sim de um **pluriversum** (Bloch: 1963, p. 184, apud Steger: 1992, p. 56), cuja essência pressupõe a diversidade e a singularidade das miríades de formações sócio-culturais.

Os objetivos tradicionais da universidade concernem à busca incondicional da verdade, apesar de sua relatividade cognitiva. A incondicionalidade do conhecimento legitima-se pela racionalidade substantiva, sem uma intencionalidade racional instrumental, ou seja, trata-se de um conhecimento que não visa à sua potencial funcionalização prática (Weber: 1985). A universidade é uma das matrizes do processo de globalização, pois é parte indissolúvel da difusão da civilização ocidental e representa em seu desenvolvimento histórico um momento crucial no curso de uma tendência de laicização sócio-cultural em escala mundial (Weber: 1991).

A Universidade não é apenas objeto, mas também agente do processo de desenvolvimento de um país. Além de regular a necessária e fundamental responsabilidade

de formação de profissionais competentes, habilita-se a colaborar na formulação de um projeto estratégico de sociedade e na formação de quadros para o Estado.

Há épocas em que a Universidade praticamente identifica-se com a vida cultural de uma nação, assim como há épocas em que se reduz apenas a uma pequena parte da vida intelectual de uma sociedade. A Idade Média exemplifica o primeiro caso, enquanto a Renascença o segundo, quando então o que existia de mais vivo e criativo no pensamento ocorria, majoritariamente, à margem da Universidade, isto é, nas praças, mercados e portos das grandes cidades, de intensa atividade comercial.

No Brasil, observa-se a repercussão dos movimentos político-sociais inerentes ao processo de desenvolvimento do país, durante todo o século XIX, nas preocupações da elite com o ensino superior. Tal tendência manifesta-se nos debates na Assembléia Constituinte de 1823, na Assembléia Geral de 1826, nas quais a elite política brasileira passa a considerar a importância do ensino superior, impulsionado pelo Estado, seguindo o modelo português e europeu.

Nota-se o recrudescimento dessa tendência, principalmente, ao longo do movimento modernista (Tenentismo, Semana de Arte Moderna). É, justamente, nessa conjuntura que é criada a Universidade no Brasil.

Em 1955, San Tiago Dantas alertara para o risco de alheamento da Universidade com relação aos grandes temas nacionais. A Universidade brasileira vivencia uma crise de identidade, aprofundada pela Reforma Universitária de 68¹⁷, aguçada pela falta de um projeto de desenvolvimento estratégico nacional e pelo populismo militar (proliferação das universidades/empresas)¹⁸, continuado durante a chamada fase democrática.

Qual é finalmente o papel da Universidade em uma sociedade em desenvolvimento? Tem correspondido às suas atribuições de transmissão do conhecimento e de criação do saber? As respostas a essas perguntas implicam a realização de uma série

¹⁷ Sobre a reforma de 1968 ver o item 4.1

¹⁸ Sobre o termo universidade/empresa ver o item 2.2.2.

de pesquisas capazes de disponibilizar um conhecimento de estruturas características da Universidade nas diversas regiões do país. Trata-se, por conseguinte, de promover investigações sistemáticas em um padrão similar àquelas referentes à questão de raças e classes no país. Sem dúvida, falta, ainda, um estudo desta envergadura.

A legitimidade de qualquer instituição não é um resultado definitivamente alcançado, mas um objetivo permanente a ser alcançado. Principalmente tratando-se de Universidades recentes e embrionárias, como as brasileiras, se comparadas com outras de larga experiência e tradição, não apenas as européias, mas as latino-americanas, como, por exemplo, a Universidade de São Domingos, na atual República Dominicana, criada em 1538, sendo a primeira das Universidades no Novo Mundo.

Uma Universidade em um país em processo de desenvolvimento não é comparável a Oxford ou Harvard em um país hegemônico global, apesar de que os Estados Unidos contam com cinco universidades consoantes à tradição européia e uma escala qualitativamente decrescente de cem universidades, sendo as demais desclassificadas.

A Universidade Pública enfrenta sérios problemas, intra e extramuros, que podem até mesmo comprometer sua própria existência. O resultado disso é o precário apoio financeiro à pesquisa científica, a falta de condições materiais, a insuficiência de investimentos em infra-estrutura, a perda de docentes e de servidores técnico-administrativos, entre outros elementos. Tal crise é provocada, em grande parte, pela política de ensino superior implementada nos últimos anos, por diferentes governos, enfim, pela privatização patrimonialista do Estado. O caso das fundações e dos cargos-chave das universidades insere-se no mesmo contexto.

A relação da Universidade com a sociedade não pode significar uma simples submissão desta instituição ao mercado ou outras injunções incompatíveis com suas singularidades institucionais. Se o desenvolvimento da pesquisa em ciência e tecnologia fosse regulado pelo imperativo do lucro, a universidade seria deturpada e sujeita aos interesses dos donos do poder.

O princípio da autonomia universitária é condição **sine qua non** para o desenvolvimento da pesquisa, o que é reconhecido constitucionalmente como um imperativo de direito. A autonomia é o próprio modo de ser da Universidade; decorre de sua natureza e funções de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o artigo 207 da Constituição se refere aos três aspectos da autonomia universitária: autonomia didático-científica, autonomia administrativa e autonomia de gestão financeira e patrimonial.

O atual debate em torno da autonomia das Universidades Federais não pode ser reduzido a uma mera questão orçamentária que tenha como um dos seus principais objetivos uma maior desobrigação do poder público com relação à manutenção e expansão do sistema de instituições federais de educação superior, mesmo a qualquer pretexto.

2.2.1 A UNIVERSIDADE EM CRISE?

Há uma relação intrínseca, legitimada pela tradição clássica, entre a Universidade e o Estado enquanto promotor da “**Bildung**” do indivíduo e, ao mesmo tempo, centro sócio-político em busca permanente dos valores universais da humanidade, mediante a impregnação sistemática de valores culturais e estético-morais, respeitadas as fronteiras da interação entre o indivíduo e a sociedade (Humboldt: 2004).

Portanto, o desenvolvimento individual é o cerne da liberdade, em total oposição a qualquer forma de coerção e cerceamento. Não é por acaso que a “espontaneidade individual” e a possibilidade ilimitada de desenvolvimento da imaginação e da criatividade humanas são o alvo da caça às bruxas desencadeada pelos famigerados “reformadores sociais”, sempre apavorados com a capacidade de opção livre dos indivíduos (Mill: 1991, pp. 98-100).

As transformações da sociedade implicam tensões e contradições no âmbito das instituições historicamente cristalizadas, devidas à complexidade dos impactos ideológicos da ciência e da tecnologia e na configuração de um universo virtual, cujas características mais significativas são a compressão espaço/tempo, erosão da esfera pública e

informatização das atividades humanas (Habermas:1980; Harvey: 2003; Virilio:1983, 1993).

O contexto atual é marcado por uma dinâmica de acelerações que implicam a subsunção simultânea do espaço e do tempo em uma velocidade virtual extraordinária. O processo de transformações dá-se portanto em um cenário consistente em uma “sociedade em rede” (Castells: 1999), cuja característica é o processo de acumulação e armazenamento do conhecimento, logicamente, em constante **feed back** com a otimização informacional. Globalizar significa, paradoxalmente, potencializar a fragmentação em um plano cognitivo hiperespecializado, fenômeno no qual a universidade tem um papel significativo.

A busca do conhecimento é, conseqüentemente, o meio hábil para a consecução dos objetivos da universidade. Entretanto, o processo de investigação para a obtenção de conhecimentos científicos situa-se em um espaço maior definido pelo compromisso ético com a verdade. Por esta razão, a Universidade é um lócus cultural, onde cabe à educação plasmar, sistemicamente, o homem. O processo de disseminação do conhecimento, atualmente, tem um acentuado viés profissionalizante, o qual pode inviabilizar o ensino voltado para uma formação integral.

Não obstante a permanência abstrata dos objetivos fundamentais da universidade, observa-se na década de 60 do século passado, em virtude de uma série de movimentos que abalaram a instituição universitária, transformações em direção à funcionalização do ensino e da pesquisa às injunções do mercado, em flagrante detrimento da dimensão cultural da universidade. As pressões utilitaristas submetem, assim, a universidade à lógica produtivista. A integração da universidade em um modelo fabril resulta em privilegiar o valor de troca em consonância com a utilidade funcional do conhecimento, necessariamente aplicado e técnico.¹⁹

¹⁹ Uma forma de utilitarismo acadêmico concerne ao produtivismo intramuros, uma manifestação de corporativismo perverso, cujo significado é a total desvinculação da *intelligentsia* de uma participação substantiva na esfera pública (Jacoby: 1990). As universidades reduzem-se assim à uma espécie de “seminário teológico”, sem que contudo preservem sua “dignidade religiosa” (Weber: 1989, p. 129).

O conteúdo racional-substantivo da universidade tradicional é superado pela conversão da universidade em trampolim de ascensão social, o que implica sua massificação e a conseqüente fragmentação institucional. Neste sentido torna-se compreensível o extraordinário aumento de instituições de ensino superior e do número de alunos e docentes, com o comprometimento de critérios rígidos de qualidade.

“Em 1987 o relatório da OCDE sobre universidades atribuía a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social” (Santos: 2003, p. 189) ²⁰.

Tal fato redundava em uma antinomia entre os objetivos tradicionais da universidade e sua transição para uma instituição regulada pela racionalidade econômica capitalista e em instrumento de promoção de ascensão social.

“A função da investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. O accionamento de mecanismos de seleção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas

²⁰ O mencionado autor cita o relatório da OCDE de 1987, em uma publicação de 2003, pelo fato de que o mesmo, apesar da distância de duas décadas e uma série de incontáveis transformações, ser ainda um referencial considerado útil para a compreensão da universidade no século XXI.

das famílias operárias tal como a formação de dirigentes nacionais pode colidir com a ênfase na prestação de serviços à comunidade local” (Santos: 2003, p. 189).

A universidade encontra-se em uma encruzilhada em que sobressaem conflitos hegemônicos, de legitimidade e de ordem institucional (Santos: 2005). Esses conflitos têm sua origem, respectivamente, na liquidez dos serviços públicos (Giddens: 1991), na contradição entre hierarquia e processos de democratização, decorrente da deterioração do consenso em torno dos valores institucionais e, finalmente, na contestação de um princípio de autonomia apoiado na singularidade da organização universitária, o que a torna vulnerável à redução a outros modelos de organização mais instrumentalmente racionais.

A universidade, enquanto instituição social, não está alheia aos impactos das transformações da sociedade contemporânea, porém, isto não significa necessariamente que esteja submersa numa crise de identidade. O fato de a sociedade exigir da universidade o cumprimento de funções novas e, em alguns casos, contraditórias, não implica o abandono de seus objetivos essenciais de pesquisa e produção do conhecimento.

“Although *what* is taught today is very different from what was taught eight hundred years ago, we cannot, as sociologist, overlook the persistences of the *ways* things are taught. Now, as then, we find the university organized in terms of colleges, faculties, institutes; we find its work parcelled out in the forms of curricula, courses, and lectures. Today, as then, the prime protagonists are groups called faculty and students. And as surely today as eight hundred years ago, the permission of the faculty is required before a student may receive what was then and is now called a degree or license. The norms of academic concensus remain much the same, as do the criteria of advancement, whether faculty or student advancement.” (Nisbet: 1970, p. 305).

A crise é inerente à universidade moderna na medida em que nasce e desenvolve-se concomitante à emergência da razão crítica, fundamento **sine qua non** para a criação do conhecimento. É bem verdade que, de algum modo, a universidade é abalada, constantemente, pela globalização, desde seus primórdios, em todas as dimensões,

conquanto, dialeticamente, a própria universidade seja um aríete do processo de globalização.

2.2.2 O FENÔMENO UNIVERSIDADE-EMPRESA EM UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-CONCEITUAL.

No contexto do “modelo de ocasião” (Sguissardi: 2006) proposto pelo Banco Mundial reforça-se a exigência da transformação da Universidade tradicional em empresa a ser definida consoante as demandas do mercado.

Assim, a criação maciça de faculdades-empresa demanda uma análise de mercado, por parte do empreendedor. Há uma enorme obsessão social de uma busca desesperada de um “lugar ao sol”, o que pressupõe o ingresso, a qualquer preço, em uma instituição-chave, a fim de obter um diploma de terceiro grau, independentemente de seu valor de uso. O filtro altamente seletivo do vestibular nas universidades “públicas e gratuitas” configura uma demanda reprimida de vagas e converte-se em mais-valia simbólica para os poucos beneficiários de uma formação universitária de fato e de direito.

No contexto em que a educação e a cultura têm um caráter fundamentalmente ornamental (Holanda: 1995), o acesso às instituições privadas, geralmente, carece de critérios de seletividade qualitativa e legitimidade, pois, submetem-se às injunções financeiras e às oscilações da oferta e da procura.

Um aspecto teórico de grande relevância é a fusão da racionalidade instrumental do empreendimento educacional com as expectativas tradicionais clientelísticas da classe média em um contexto que se caracteriza pela necessidade imperativa de obtenção de um diploma universitário para a ocupação de um cargo público (Miceli, 2001).

Trata-se, assim, de uma compulsão à autonobilitação e a uma distinção (Bourdieu, 1979, 1984) perversa. A expropriação do sentido público do Estado e sua conseqüente privatização (Cunha, 1999), garante a continuidade do patrimonialismo e de suas formas

típicas de manutenção e consolidação dos privilégios burocrático-estamentais (Faoro, 1975).

A formação sócio-cultural brasileira configura uma aproximação do iberismo ao despotismo oriental, na tradição das reflexões de Tavares Bastos e Sarmiento, na medida em que um de seus traços predominantes é a existência de um sistema eficaz de cooptação que extrapola as formas de representação. Em vez de uma sociedade “civil” (leia-se, de fato, burguesa) predomina uma sociedade estamental congelada, a qual se sobrepõe às classes sociais.

Diferentemente do contexto de emergência do espírito do capitalismo e do **ethos** calvinista, o escravismo colonial configura uma formação sócio-cultural patrimonial burocrática que se inclui no “oriente” político (Faoro: 1975, vol.1: 22) com a predominância do Direito Administrativo sobre o Direito Civil, na qual não se ajusta o conceito de indivíduo, porém, tão-somente a pessoa usurpada de seus direitos pelo Estado despótico em suas fantasias liberal-democráticas (Werneck Vianna: 1997).²¹

O processo de globalização e virtualização do trabalho em todas as suas dimensões (Virilio, 1983) representa um desafio ao arrivismo e aos privilégios oligárquicos e elitistas imanentes da formação sócio-cultural brasileira. No Brasil, o oficialismo estatocrático choca-se com uma realidade calcada na anomia, no estado de prostração de cidadãos de papel e na informalidade incontrolável de uma sociedade que existe na contramão de um Estado ambíguo.

Em princípio, hipoteticamente, através dos mecanismos de avaliação governamental e das vantagens competitivas no mercado, torna-se plausível admitir-se a possibilidade eventual de que algumas universidades-empresa se transformem em instituições públicas, com financiamento maciço do Estado e mediante a absorção de

²¹ Sobre o “modo asiático” de produção ou “despotismo oriental” em sua configuração clássica ver: Charles L. de S. Montesquieu. *O Espírito das Leis*. Brasília: EdUnB, 1995 (Livros: 7, cap. VI – VII; 8, cap. XXI e 19, cap. XII, XIII, XVIII-XX). Karl Marx. *Formaciones Económicas Precapitalistas*. Prólogo de Eric Hobsbawn. México: Siglo XXI, 1971. Max Weber. *Estudos Políticos, Rússia 1905 e 1917*. Rio de Janeiro: Azougue, 2005. Karl A. Wittfogel. *Oriental Despotism*. New Haven: Yale University Press, 1957. Sobre

critérios de excelência e qualidade decorrentes da atração de quadros altamente qualificados provenientes das universidades estatais em processo de desmantelamento sistemático.

Se se mantém uma política pública de sucateamento e massificação do ensino e da pesquisa, tendente a deixar um vácuo passível de ser preenchido por universidades-empresa, estimuladas por políticas públicas, poderão, algumas dessas instituições, eventual e hipoteticamente somar-se às ilhas de excelência existentes no âmbito das universidades públicas federais, não obstante o primado do lucro. Algumas Pontifícias Universidades Católicas, por exemplo, podem ser consideradas instituições efetivamente comprometidas com critérios de excelência e qualidade, inerentes à concepção de **Universidade**.

A pergunta fundamental refere-se, portanto, ao tipo de construção de universidade-empresa que se pode viabilizar no contexto de um sistema educacional, paroquial, assimétrico e ainda embrionário (Oliven, 1990). O estudo do exemplo ora proposto põe em discussão, paradigmaticamente, uma série de conceitos e categorias indispensáveis à compreensão sociológica do fenômeno de proliferação de um empreendimento específico chamado universidades/faculdades-empresa.

Cumprir reiterar, conforme acima mencionado, devido a suas implicações relativas à cientificidade da pesquisa, que a dialética do envolvimento e do distanciamento do sujeito cognoscente (Elias, 1986, 2000) é legitimada imperativamente pelo compromisso absoluto com a busca consciente e convicta de uma verdade sempre relativa e de caráter fragmentário. A neutralidade axiológica é, conseqüentemente, um exercício permanente de autocontrole do pesquisador inserido em uma constelação de conflito de interesses, de valores, de luta pelo poder (Weber, 1985).

“despotismo tropical” ver: Lúcio Castelo Branco. *Staat, Raum und Macht in Brasilien*. München: Fink Verlag, 1983, pp. 150 passim.

2.3 O ESPAÇO SÓCIO-POLÍTICO DAS IESP

Pode-se destacar que o gerente institucional, também no plano educacional, torna-se um ator decisivo no mundo empresarial pós industrial; é “aquela pessoa dotada de grande liderança e que conta com a inteira confiança dos dirigentes máximos, reitores ou proprietários das mantenedoras. Este indivíduo tem desempenhado trabalho de crucial importância nesse momento de transição, de formas mais tradicionais de gestão, para orientações mais inovadoras e ajustadas ao ambiente externo” (Trigueiro: op. cit., p. 98).

O estrato acadêmico, teoricamente, estaria em permanente conflito com os representantes do grupo econômico proprietário da instituição que quer tornar-se Universidade. O estrato gerencial-financeiro está constituído de quadros que, geralmente, mantêm relações de parentesco com os mantenedores, ocupam lugares-chave na administração da IES e não possuem ligações nem com a pesquisa nem com a docência, apesar de não serem detentores do poder econômico, contudo, têm prestígio e gozam da confiança dos donos do empreendimento.

Outras variáveis importantes para analisar o surgimento de uma universidade privada são a situação do mercado, o papel regulador Estado e o poder e influências políticas conquistadas para a concretização do projeto. Por um lado, tendencialmente, quanto mais competitivo for o mercado, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de processos de ensino de qualidade, embora não de maneira necessária. Por outro lado, a regulação do Estado é fundamental para orientar e controlar a construção de um ensino de qualidade.

E, finalmente, as forças políticas atuam como facilitadores no processo de construção de uma Instituição de Ensino Superior privada. A observação das estreitas ligações entre os donos das mantenedoras e a política permite a identificação de uma classe política que não vive para a política nem da política (Weber: 2003, 22), mas vive incestuosamente com a política, mediante sua instrumentalização, com o sentido de obter

concessões para a produção de sentidos e significados tanto no campo da distinção acadêmica quanto na autopromoção midiática.

Todo esse processo ocorre em um espaço social conflitivo; dado que na sociedade contemporânea não existe uma hierarquia social juridicamente definida - de acordo com o princípio da igualdade de todos perante a lei - faz-se necessário elaborar um marco conceitual para a compreensão da desigualdade estrutural entre os grupos sociais.

Na tradição sociológica concorrem duas abordagens na explicação e compreensão das desigualdades sociais. Na visão de Marx, a sociedade está dividida em classes antagônicas a partir de um critério, em última instância, econômico. Pode-se também compreender a sociedade em termos de classes econômicas e estratos constituídos a partir de três princípios e conceitos a partir da representação conceitual-abstrata pautada no reconhecimento do poder, prestígio e riqueza (Weber). Uma outra alternativa seria, ao mesmo tempo, negar e afirmar as posições acima citadas em virtude de conceitos como posição social e campos sociais (Bourdieu).

O espaço social seria hierarquizado por uma distribuição desigual do capital, o qual decompor-se-ia em: o capital econômico, relativo à produção e aos bens econômicos em geral; capital cultural, referente às qualificações e distinções intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família; o capital social, seria concernente ao conjunto das relações socialmente acumuladas e, por último, o capital simbólico seria constituído pelo conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento (Bourdieu).

Dessa maneira, a posição dos atores no espaço das classes sociais dependeria do volume e da estrutura do seu capital, diferenciável a partir de uma dupla dimensão: os atores que acumulam grande quantidade de capital, tanto econômico quanto cultural, e a composição estrutural do capital. Nesse sentido, tanto os donos de uma IES quanto os professores universitários poderiam ser postos, potencial e paradoxalmente, no topo da hierarquia social.

O critério para essa distinção refere-se exclusivamente ao volume do capital disponível. Assim, do ponto de vista da composição estrutural do capital, os donos de IES opor-se-iam aos professores universitários, dado que os primeiros monopolizam o capital econômico, enquanto os segundos ostentam maior capital cultural e simbólico, e posicionam-se em condições privilegiadas de cooptação.

A sociedade vista como um conjunto de campos sociais, mais ou menos autônomos, entrecruzados por lutas de classes, tem como fundamento a compreensão de que o mundo social caracteriza-se pela diferenciação progressiva. A divisão social do trabalho tende ao surgimento de diversos campos de interação social. O campo seria como um mercado em que os atores se comportam como jogadores com funções previamente adscritas. A tendência à reprodução da ordem social explicar-se-ia pelas múltiplas estratégias que os atores sociais mobilizam para a conservação ou para a apropriação do capital, sob suas diferentes espécies.

O conceito de campo de Pierre Bourdieu pode ser entendido como “um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios inerentes, cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior.” (Martins: 1989, 12).

A análise de uma IES pressuporia um campo onde diferentes estratos lutam para conservar ou aumentar o seu capital, seja econômico, cultural, social ou simbólico: “Constatando que o poder pura e simplesmente econômico e sobretudo a força nua do dinheiro não constituem necessariamente um fundamento reconhecido do prestígio social, Max Weber distingue a classe social como grupo de indivíduos que, partilhando a mesma

situação de classe, isto é, a mesma situação de mercado, tem as mesmas oportunidades típicas no mercado de bens e de trabalho, de condições de existência e experiências pessoais, e os grupos de status (Stände) como conjunto de homens definidos por certa posição na hierarquia da honra e do prestígio” (Bourdieu: 1974, p. 64).

Assim, “Os grupos de status se definem menos por um ter do que por um ser irreduzível a seu ter, menos pela posse pura e simples de bens que por certa maneira de usar esses bens, a procura da distinção podendo sempre introduzir uma forma inimitável de raridade, a raridade da arte de bem consumir que pode ainda conferir a realidade ao bem consumido mais comum”.(Ibid, p. 65).

Em síntese, pode-se abordar metodologicamente o estudo do ensino superior brasileiro como um campo marcado pela complexidade e diferenciação acadêmica entre as distintas instituições que o integram. “Do ponto de vista metodológico, nos parece mais promissor abordar o ensino superior, que emergiu no processo de expansão, como um *campo complexo*, no qual as instituições universitárias e os novos estabelecimentos surgidos a partir da década de setenta, geralmente faculdades isoladas privadas, estabelecem não só relações de luta e de concorrência visando a maximização de uma rentabilidade simbólica, ma também de complementaridade em termos de divisão do trabalho intelectual” (Martins:1989, 12).

3. AS CONDIÇÕES LEGAIS E INSTITUCIONAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.

3.1 A Educação na Constituição federal de 1988.

A Constituição Federal brasileira, de 1988, trata a educação em uma dimensão estratégica. No título referente aos Direitos e Garantias Fundamentais, a educação integra os direitos sociais, ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (Constituição: 1999, art. 6º).

O texto constitucional determina que seja dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, o direito à educação, além de outros direitos (art. 227). Especificamente, a Constituição de 1988 trata da Educação nos artigos 205 a 214. A educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é um direito de todos e atribui-se ao Estado, à família e à sociedade um papel fundamental. Os objetivos da educação são o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

Dessa maneira, a pessoa, a cidadania e o trabalho são três conceitos que sintetizam os fins da educação e até mesmo da ordem social. Logo, a pessoa transcende a condição de sujeito jurídico na medida em que inclui o indivíduo singular, a sua inserção social, da qual o trabalho é condição do produzir e reproduzir a existência social, e a torna participante ativo dos destinos da sociedade. A noção de pessoa inclui também as dimensões da afetividade e da arte (Cury: 2002, p.28).

Em síntese, o direito à educação é assegurado constitucionalmente tanto pela obrigação do poder Público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus na forma da lei em vigor, como pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da

sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo a assegurar oportunidades iguais a todos. Desta forma, atenua-se o dever do Estado quanto ao provimento da educação, embora a Constituição o responsabilize pela sua viabilização, em última instância.

O inciso III do art. 206 determina que o ensino seja ministrado com base no princípio de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, na “coexistência de instituições públicas e privadas”.

O mesmo art. 206 enumera os princípios que devem servir de base para o incentivo da educação: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma de lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; g) garantia de padrão de qualidade.

O texto constitucional, em seu artigo 208, explicita as formas e as garantias pelas quais o Estado deverá cumprir o dever para com a educação e determina a obrigatoriedade do ensino fundamental, sem relacioná-lo com uma faixa etária específica ou caracterizá-lo em número de anos letivos.

A Constituição permite a atuação da iniciativa privada na educação e o artigo 209 estabelece as condições para isso: o cumprimento das normas gerais de educação nacional (inciso I) e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (inciso II). Importante ressaltar que a atuação da iniciativa privada na educação dar-se-á em caráter de autorização.

A Constituição Federal de 1988 também firmou a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira das Universidades, as quais deverão obedecer ao

princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207). Essa manifestação normativa expressa em favor da autonomia universitária é coerente com o princípio básico do ensino que consagra a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, inciso II).

Conforme já apontara Anísio Teixeira, essa autonomia das Universidades não é “apenas a independência da instituição universitária, mas a do próprio saber humano” (Teixeira: 1956, 267). E ainda mais: “As universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E, para isto, precisam viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é simples acidente que as universidades se conceituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com o ardor e a mocidade dos outros. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisas, mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberativo cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão” (Teixeira: 1956, 267).

Contudo, tal autonomia não se confunde com independência, pois a qualidade e a relevância do ensino e pesquisa nas universidades configuram a essência do limite institucional da autonomia. Por sua vez, os parâmetros constitucionais estabelecem os seus limites jurídicos.

A educação superior universitária deve basear-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Assim, um ensino de qualidade não pode, constitucionalmente, prescindir da pesquisa científica, de bibliotecas e laboratórios à disposição dos alunos e garantia de extensão universitária. No texto constitucional fica claro que o fundamento do referido tripé é o padrão de qualidade do ensino.

Observa-se que a Constituição de 1988, além de ampliar disposições já existentes em constituições anteriores, insere princípios relevantes como pluralismo, liberdade e gestão democrática da educação brasileira.

Além de a Constituição dedicar um capítulo específico à educação, em outras diversas partes existem artigos direta ou indiretamente relacionados com a mesma, seja familiar ou na escola. Mas, sobretudo, é importante destacar a concepção da educação como direito social decorrente dos direitos fundamentais.

3.2 A Legislação da Educação Superior.

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) do país têm suas estruturas e funcionamentos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº 9.394/96. A LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1996 e “teve sua implementação, de 1997 a 2002, comandada por um único presidente – Fernando Henrique Cardoso – e um único ministro – Paulo Renato Souza... A marca desses anos de governo, na área da educação básica e superior, foi, sem dúvida, a avaliação institucional e das condições de oferta de ensino, em todos esses níveis.” (Frauches e Fagundes: 2003, p. 15).

Esta nova legislação considera como Ensino Superior os seguintes níveis da educação escolar: Seqüencial, Graduação, Pós-graduação e Extensão. Em relação à legislação anterior, as novidades são as inclusões formais dos níveis Seqüenciais e Extensão como responsabilidades da educação superior.

O Decreto Federal nº 3.860 de 09 de julho de 2001, dispõe sobre a organização do ensino superior bem como a avaliação de cursos e IES. Esse Decreto, além de modificar as regras de organização e avaliação, reordenou também as competências do ministério da educação (MEC), do Conselho nacional de educação (CNE), e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O decreto em questão revogou os Decretos nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, que estabelecia procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e IES, e o de nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que estabelecia as regras para a organização e funcionamento das IES.

Em seu primeiro artigo, o Decreto n° 3.860/2001 reconhece que as Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP), podem ser classificadas como as com fins lucrativos e as sem fins lucrativos. O Art. 3° do mencionado Decreto dispõe que as “pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro”²². O parágrafo único do referido artigo obriga as mantenedoras a remeter ao MEC os estatutos e/ou contrato sociais, bem como as alterações, quando houver, depois de aprovados e registrados nos órgãos competentes. O artigo 4° também obriga a prévia autorização do MEC para os casos de transferências de cursos e instituições de uma para outra entidade mantenedora.

As condições e obrigações das instituições em função de suas definições, quanto a serem sem fins lucrativos ou com finalidades lucrativas estão estipuladas nos artigos 5° e 6° do mesmo Decreto. Desta forma, as instituições que se declararem sem fins lucrativos, conforme prescrito no artigo 5° do citado decreto, deverão, para cada ano civil, publicar suas demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, sendo as mesmas submetidas à aprovação de seu conselho fiscal. São obrigadas ainda, de acordo com o referido artigo, a:

“I – manter, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão, escrituração completa e regular de todos os dados fiscais na forma da legislação pertinente, bem assim de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial; e

II – conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contados da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial.

§ 1° As entidades de que trata o *caput* deverão, ainda, quando determinado pelo Ministério da educação:

I – submeter-se à auditoria; e

II – comprovar:

²² Decreto Federal n° 3.860/01.

- a) a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino superior mantida; e
- b) a não concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes.

§ 2º Em caso de encerramento de suas atividades, as instituições de que trata o *caput* deverão destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente.”²³.

Como se pode observar, rigorosamente, as obrigações estabelecidas acima pelo artigo 5º, transformam as IES sem fins lucrativos em verdadeiras instituições públicas não estatais, pois, além de submeter as mesmas a um processo de regulação e fiscalização extremamente rígidos, as proíbem de dispor livremente de seus e patrimônios.

As IESP, de acordo com o artigo 20 da Lei 9.394/96 e incisos, podem também ser classificadas por categorias definidas em função de suas configurações estatutárias quanto a aspectos relativos à composição da representação de sua entidade mantenedora, de apresentação em seus ordenamentos básicos de orientação confessional e ideologia específicas, ou quanto à disponibilização de bolsas ou prestação de serviços gratuitos às pessoas carentes. O enquadramento das IESP nestas categorias tem como objetivo principal estabelecer quais as instituições de ensino que podem receber recursos do Poder Público, e quais serão isentas ou imunes aos pagamentos de taxas públicas, impostos e contribuições sociais definidas pelo governo. É também interessante ressaltar que uma IESP, desde que não seja uma instituição particular *stricto sensu*, pode pertencer ao mesmo tempo a várias categorias de enquadramento.

Assim, as IESP podem classificar-se, conforme a legislação mencionada, nas seguintes categorias:

- a) Particulares *stricto sensu*: aquelas instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com fins lucrativos, que não

²³ Decreto Federal nº 3.860/01, art. 5º.

apresentem as características das demais classificações que serão apresentadas abaixo;

- b) Comunitárias: as instituídas por grupos de pessoas físicas, por uma ou mais pessoas jurídicas ou cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representação da comunidade;
- c) Confessionais: são as instituições constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologias específicas e, também, ao disposto no inciso anterior;
- d) Filantrópicas: instituições instituídas de acordo com as leis federais nº 1.493/51, nº 3.577/59, nº 7.644/87, nº 8.742/93, nº 8.909/94, Decreto federal nº 752/93 e resolução Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS nº 66/96. As instituições classificadas como Filantrópicas, por força da legislação citada, não podem ter finalidades lucrativas, sendo também obrigadas a concederem gratuidades em forma de bolsas e/ou serviços às pessoas ou comunidades carentes não atendidas adequadamente pelo Poder Público.

Em relação à legislação anterior à nova LDB, a principal diferença é que esta considerava o enquadramento relativo à natureza jurídica apenas como Públicas e privadas, sendo que estas últimas eram classificadas apenas como Leigas ou Confessionais. A legislação também impõe uma limitação jurídica/econômica às IESP comunitárias, confessionais, filantrópicas e fundações, obrigando-as a serem instituições sem fins lucrativos.

Outra mudança importante é relativa à organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior, com especial destaque para a criação dos Centros Universitários. De acordo com o decreto Federal nº 3.860/01 a organização acadêmica das IES é a seguinte: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Na nova organização acadêmica regulamentada pelo decreto acima mencionado, pode-se observar que a Universidade é confirmada como a forma de organização acadêmica mais complexa e completa do ensino superior, caracterizando-se por oferecer ensino, pesquisa e extensão. Suas atividades de ensino devem contemplar programas de mestrados ou de doutorado de forma regular e avaliados positivamente pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do pessoal de Nível Superior – CAPES. Por ter autonomia didática, administrativa e financeira, pode abrir e fechar cursos e vagas sem autorização, exceto para cursos da área de saúde e, no caso dos cursos jurídicos, os mesmos deverão ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Por fim, a autonomia de que goza a universidade não se estende aos cursos e *campi* fora da sede.

Os Centros Universitários surgem de IES já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada por avaliações coordenadas pelo MEC. Estas instituições são caracterizadas por oferecer ensino de excelência; atuar em uma ou mais áreas do conhecimento; podem abrir e fechar cursos e vagas sem autorização, exceto para cursos da área da saúde. Sua autonomia deverá observar os limites definidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, aprovado no ato legal de seu credenciamento. São vedados a estas instituições criarem cursos fora da sede.

Quanto às Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou escolas Superiores, são formas de organização acadêmica que em linhas gerais caracterizam-se por oferecerem ensino e às vezes pesquisa e extensão; dependem de autorização do Conselho Nacional de Educação para criarem cursos e vagas e, no caso dos três últimos, para expansão de suas áreas de atuação. A diferença básica entre estas formas de organização está no aspecto de que as Faculdades Integradas agregam instituições de várias áreas de conhecimento, enquanto as Faculdades, Institutos e Escolas Superiores, em geral, atuam em uma área do conhecimento.

Uma das mudanças mais significativas relativas à organização acadêmica das IES foi a criação dos Centros Universitários. Atualmente as Universidades e os Centros

Universitários, entre as organizações acadêmicas regulamentadas pela legislação existente, gozam de várias atribuições relativas à autonomia universitária.

As antigas Faculdades Integradas, institutos isolados de Ensino Superior que não gozavam de praticamente nenhuma autonomia, podem credenciar-se como centros Universitários, passando a usufruir vários aspectos da autonomia universitária como criar, organizar e extinguir cursos e vagas, em sua sede, cursos e programas de educação superior, bem como remanejar ou ampliar vagas em cursos existentes.

Os Centros Universitários apresentam-se como instituições pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizando-se pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação e condições de trabalho do corpo docente, entre outras exigências para seu credenciamento e futuro reconhecimento.

Em linhas gerais, as Universidades caracterizam-se pela diversidade de áreas do conhecimento, pela qualidade do ensino, pelas condições de trabalho e qualificação de seu corpo docente e, preponderantemente, pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais exigências para credenciamento e/ou reconhecimento tornam a gestão acadêmica das universidades mais complexas e mais onerosa desde o ponto de vista financeiro.

4. PANORAMA GERAL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.

4.1 EXCURSO SOBRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.

A análise dos aspectos centrais das reformas universitárias ocorridas no sistema educacional brasileiro, desde a primeira, em 1891, até a atual reforma em andamento, é um elemento imprescindível para o estudo do ensino superior no Brasil.

A primeira reforma universitária ocorre durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca e recebe o nome do então Ministro da Instrução Pública Benjamin Constant. Naquela reforma fica definida a composição e funcionamento do Conselho Superior de Instrução (Decreto nº 1.232-G, de 2/1/1891).

A Reforma Benjamin Constant fixa o currículo dos cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado (Decreto nº 1.232-F). Além disso, a reforma regula o ensino particular nas faculdades federais, as chamadas concessões para os cursos livres, e das faculdades livres, título concedido pelo governo. A reforma determina que estas novas instituições podem funcionar com todos os privilégios e garantias que, à época, já tinham as faculdades federais.

Dez anos depois, em 1901, durante a presidência de Campos Sales, ocorre a segunda reforma do sistema educacional brasileiro, a qual recebe o nome do então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epiácio Pessoa. Naquele ano, o Decreto nº 3.390, de 1º/1/1901 aprova o código dos institutos oficiais de ensino superior.

Entre as principais medidas da Reforma Epiácio Pessoa encontram-se as que disciplinam a organização, composição e funcionamento das Faculdades de Direito, de Medicina, da Escola Politécnica, da Escola de Minas e o Ginásio Nacional.

A reforma de 1901 também prevê a existência de estabelecimentos de ensino superior ou secundários, fundados pelos Estados, pelo distrito Federal ou, inclusive, por

qualquer associação ou indivíduo, aos quais o governo poderá conceder os privilégios dos estabelecimentos federais congêneres.

Em 1911 foi oficializada a Reforma Rivadávia Correa – conhecida sob o nome do então Ministro da Justiça e Negócios Interiores do Presidente Hermes Fonseca. Por meio do Decreto nº 8.659, de 5/4/1911 a reforma em questão aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental. Esta reforma acentua a influência positivista na educação brasileira iniciada por Benjamin Constant (CUNHA: 1980, p. 132).

Entre outras medidas, essa reforma cria o Conselho Superior de Ensino, em substituição ao Conselho de Instrução Superior, o qual fica composto pelos diretores das faculdades federais de Direito de São Paulo e Pernambuco, das faculdades de Medicina de Rio de Janeiro e Bahia, da Escola Politécnica de Rio de Janeiro e pelo diretor do Colégio Pedro II, também de Rio de Janeiro.

Outro elemento importante da Reforma Rivadávia Correa é a implantação da autonomia didático-administrativa das instituições de ensino superior, questão ainda hoje debatida.

Apenas quatro anos após a reforma de 1911 o sistema educacional é novamente reformulado mediante a Reforma Carlos Maximiliano, Ministro da Justiça e Negócios Interiores durante a presidência de Venceslau Braz.

A reforma de 1915, mediante o Decreto nº 11.530, de 18/3/1915, reorganiza o ensino secundário e o ensino superior, ainda que mantenha o Conselho Superior de Ensino. A referida reforma fixa o currículo das Faculdades Federais de Direito, Medicina, incluindo Odontologia e Farmácia e da Escola Politécnica, instituição que ofertava os cursos de engenharia civil, mecânica, elétrica e industrial. “Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: 'O Governo federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de medicina de Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades

Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar' ” (Fávero: 2006, pp. 21-22).

A quinta reforma educacional no Brasil, ocorrida em 1925, é conhecida como Reforma João Luiz Alves, quem fora o Ministro da Justiça e Negócios Interiores do Presidente Arthur Bernardes ou também conhecida como Lei Rocha Vaz.

Mediante o Decreto nº 16.782-A, de 13/1/1925 a mencionada reforma estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino e reforma o ensino secundário e o superior.

Especificamente, a reforma de 1925 disciplina o ensino primário, o ensino profissional, o ensino secundário, o ensino artístico e, por último, o ensino superior, criando o Conselho Nacional de Ensino, em substituição ao Conselho Superior de Ensino e o Departamento Nacional de Ensino.

Em relação às mudanças referentes à universidade, a reforma João Luiz Alves reformula os currículos dos cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e Engenharias civil, elétrica e industrial.

Paralelamente ao registro da criação da Universidade do Rio de Janeiro, a referida reforma abre a possibilidade da criação de outras universidades nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Por último, a Lei Rocha Vaz mantém em vigor o Decreto nº 11.530, de 18/3/1915, que regulamentava a reforma anterior, naquelas disposições que não contrariem a nova legislação.

Em 1931, sendo presidente Getúlio Vargas, é sancionado o Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, o qual oficializa a Reforma Francisco Campos, Ministro da educação e Cultura. Basicamente, o decreto aprova o estatuto das universidades brasileiras.

Uma das características principais dessa reforma foi dispor que ensino superior no Brasil deveria, de preferência, enquadrar-se dentro do sistema universitário, podendo, ainda, ser ministrado em institutos isolados. Nessa mesma linha, a reforma determina que as denominadas universidades livres, fundamentalmente privadas, possam ter o mesmo estatuto das universidades federais.

A Reforma Francisco Campos cria o Conselho Nacional de Educação, em substituição ao Conselho Nacional de Ensino, e estabelece a organização, composição e funcionamento dos conselhos universitários. Da mesma forma, é criada a Assembléia Geral Universitária, prevendo assim a representação estudantil.

O ministro Francisco Campos promove, ainda, a Reforma do Ensino Secundário, com a aprovação das leis orgânicas dos ensinos industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola.

A reforma educacional de 1961, conhecida como 1ª LDB, acontece durante o governo de João Goulart, sendo Tancredo Neves o Primeiro Ministro e Antônio de Oliveira Brito o Ministro da Educação e Cultura.

Pela primeira vez uma lei disciplina a organização e o funcionamento do ensino brasileiro, fixando as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961).

Algumas das temáticas gerais tratadas pela referida lei são, por exemplo, as que regulam o direito à educação, a liberdade de ensino (tanto público quanto privado) e os fins da educação.

Em relação a temas mais específicos como o da administração do ensino, a 1ª LDB cria o conselho Federal de Educação, em substituição ao Conselho Nacional de Educação. Trata dos sistemas de ensino na educação pré-primária, primária, média (ginásial e colegial: secundário, técnico e normal) e educação superior, legislando sobre universidades e estabelecimentos isolados e tipos de cursos, especificamente em relação à duração e conteúdos dos currículos mínimos. O ano escolar é fixado em 180 dias letivos.

Além do anterior, a 1ª LDB também regula a representação discente nos colegiados das IES e sobre os recursos para a educação, bem como a participação da União em 12% e a dos Estados, DF e municípios em 20%.

Por último, cabe destacar as normas que regulam a educação de portadores de necessidades especiais e a autorização para que fundações ou associações possam atuar no âmbito do ensino privado.

Durante o período da ditadura militar, quando presidente do Brasil o General Costa e Silva e Tarso Dutra como Ministro da Educação e Cultura, ocorre a reforma universitária de 1968. Essa reforma está legalmente sustentada na Lei nº 5.540, de 28/11/1968, a qual fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, que fixa normas complementares à Lei nº 5.540, de 1968.

Em síntese, a Reforma de 1968 pode ser considerada como uma LDB para o ensino superior, revogando os dispositivos da Lei 4.024, de 1961, sobre esse nível de ensino.

Para essa reforma, o ambiente prioritário para o desenvolvimento do ensino superior é a Universidade, embora permita a existência dos estabelecimentos isolados. A ligação indissociável entre ensino superior e pesquisa e a autonomia das universidades, tanto didático-científica, quanto disciplinar, administrativa e financeira são alguns dos aspectos mais relevantes da reforma.

O art. 11 da reforma estabelece um modelo de Universidade que tem como as suas principais características os seguintes pontos:

- unidade de patrimônio e administração;
- estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;

- racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humano;
- universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

A reforma também institui o primeiro ciclo de estudos ou ciclo básico, que teria como objetivos recuperar as insuficiências na formação dos alunos evidenciadas no concurso vestibular, criar um momento de orientação para a escolha da carreira profissional e, por último, a realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

Os tipos de curso superiores são classificados como cursos de graduação – plenos e curtos, incluindo bacharelado, licenciatura e tecnologia; pós-graduação – mestrado e doutorado; especialização, aperfeiçoamento e extensão.

A reforma de 68 também elimina a cátedra e a sua vitaliciedade e introduz a figura do Departamento, entendida como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins. Igualmente institui a coordenação didática ou colegiado para cada curso.

São criados distritos geo-educacionais, para efeito de planejamento da expansão do ensino superior, estabelece-se a validade nacional dos diplomas de cursos superiores, permite-se a criação de cursos superiores, além dos correspondentes às profissões regulamentadas, e cria-se a figura do vestibular unificado para todos os cursos de uma mesma instituição.

Substitui-se a matrícula por série anual, até então vigente, pela matrícula semestral por disciplina, com o concurso de pré-requisitos; cria-se o crédito como unidade de medida

para a contabilidade acadêmica de integralização curricular e modificam-se os currículos mínimos para cursos de graduação.

Em relação ao credenciamento de instituições e cursos, a reforma de 68 estabelece a exigência da renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, como também determina como requisito **sine qua non** para a autorização de instituições e cursos superiores a existência de *necessidade social*. A extensão universitária surge como um instrumento fundamental para a melhoria das condições de vida da comunidade e participação no processo de desenvolvimento.

Em relação à representação estudantil, a reforma propõe a sua participação nos órgãos colegiados das universidades como também estimula a criação dos diretórios centrais dos estudantes e dos diretórios setoriais ou centros acadêmicos.

Por último, são regulados aspectos específicos como o jubramento, entendido como o prazo máximo para integralização curricular, o trancamento de matrículas, o funcionamento das monitorias e a caracterização das funções docentes.

A 2ª LDB ou também conhecida como Lei Darcy Ribeiro foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e por seu Ministro da Educação e Cultura, Paulo Renato Souza.

Fundamentalmente, a 2ª LDB está sustentada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual fixa as diretrizes e bases da educação nacional; na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e cria o Conselho Nacional de Educação em substituição ao Conselho Federal de Educação. Estabelece avaliações periódicas das IES e dos cursos superiores e aprova a inclusão dos exames nacionais de cursos (*provão*). Pela Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995 - estabelece normas para o processo de escolha dos dirigentes das IES públicas e das particulares.

Outras leis complementares são:

- Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 - disciplina o ensino religioso, dando uma nova redação para o art. 33 da Lei nº 9.394/96.
- Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997 - regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394/96 sobre a transferência *ex officio*.
- Lei nº 10.17, de 9/1/2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação (decenal).
- Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001 - Acrescenta o inciso VIII ao art. 12 da Lei nº 9.394/96 (responsabilidade dos estabelecimentos de ensino para a notificação de faltas de alunos na educação básica).
- Lei nº 10.328, de 13 de dezembro de 2001 - Disciplina oferta de educação física na educação básica (altera o § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96).
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira".
- Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003 - Acrescenta inciso aos artigos 10 e 11 da Lei nº 9.394/96 para fixar a responsabilidade dos governos estaduais e municipais sobre o transporte escolar dos alunos das respectivas redes de ensino.
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 - Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES e dá outras providências.
- Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004 - Institui a taxa de avaliação *in loco* das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e estabelece prazos máximos para credenciamento e credenciamento institucional e reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Os conteúdos gerais da 2ª LDB tratam dos objetivos da educação superior, sobre educação à distância, educação profissional, educação especial e regula sobre os profissionais da educação. A referida reforma classifica os cursos de nível superior em sequenciais, de graduação, de pós-graduação, de extensão e outros.

Interessante é destacar a legitimação de instituições de ensino superior, com variados graus de abrangência ou especialização, independentemente de serem públicas ou privadas. Ainda mais, a reforma não define a universidade como organização preferencial para a oferta do ensino superior.

O controle exercido pelo Estado sobre as IES, especialmente as particulares, a 2ª LDB determina o credenciamento de instituições de ensino superior, autorização e reconhecimento de cursos superiores com prazos limitados, a serem renovados periodicamente mediante processo regular de avaliação. As avaliações negativas têm como conseqüências possíveis o descredenciamento de IES, a desativação de cursos, a intervenção em instituições e a suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, após terem-se esgotados os prazos para o saneamento de deficiências.

Também são mencionados, de maneira específica, os pré-requisitos para o credenciamento de Universidades. A reforma determina a obrigatoriedade de as IES publicarem, anualmente, o catálogo institucional. Por último, a Lei Darcy Ribeiro determina que as atribuições da autonomia universitária poderão ser estendidas a outras IES que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa.

Especificamente, a reforma trata da emissão de diplomas de nível superior e da autorização dos registros dos diplomas expedidos. Tais diplomas serão registrados apenas em universidades públicas. Os diplomas expedidos por IES que não sejam universidades serão registrados em universidades, por indicação expressa do CNE. Os diplomas expedidos por IES estrangeiras dependem de revalidação ou reconhecimento de universidade brasileira.

Finalmente, além do já mencionado, a reforma de 1996 trata da transferência de alunos para cursos afins e a matrícula em disciplinas avulsas a alunos não regulares; determina 200 dias para o ano letivo e a gestão democrática para as IES públicas e autoriza a abreviação dos cursos para alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos e o reconhecimento e certificação de conhecimento adquirido na educação profissional ou no trabalho, para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Durante a gestão do atual Presidente Luis Inácio Lula da Silva, está sendo concretizada a última reforma educacional brasileira, a qual, em princípio, tem sido denominada como Reforma Tarso Genro.

Nessa reforma, a educação superior é conceituada como um bem público e tem como objetivos formar profissionais de qualidade, produzir ciência e tecnologia, cooperar para o entendimento do homem e do meio em que vive, divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos e promover a extensão de seus conhecimentos. A universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática, pluricultural em que se cultive a solidariedade e o respeito às diferenças. Todo processo educativo é, de fato, uma sucessão de fatos contextuais que exercem uma função normativa e coercitiva (Durkheim, 1978).

Em referência à autonomia universitária, a atual reforma reconhece a pluralidade e a diversidade regional das instituições do sistema federal. A autonomia deve estar em coerência com os princípios gerais de eficiência e responsabilidade, como uma garantia à participação da comunidade interna e externa na supervisão dos rumos das instituições.

O financiamento universitário é regulado, em primeiro lugar, pelo Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. A lei no 10.260, de 12 de julho de 2001 institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, de natureza contábil, destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Em segundo lugar, também sob a gestão do MEC, foi criado mediante a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Cabe destacar que por meio do PROUNI, segundo dados de 2007, 414.401 (quatrocentos e quatorze mil e quatrocentos e um) bolsas foram disponibilizadas para o ingresso de novos alunos no

ensino superior, desde 2005 até o segundo semestre de 2007. Em terceiro lugar, a reforma autoriza a existência de crédito privado. A seguir tabela referentes às bolsas ofertadas pelo PROUNI, integrais e parciais, com números do Brasil e o Distrito Federal.

TABELA 1: Bolsas ofertadas pelo PROUNI em 2005, 2006, e 2007

ANO	2005			2006			2007			TOTAL BOLSAS
TIPO	I	P	T	I	P	T	I	P	T	
BRASIL	71.90 5	40.370	112.275	98.698	39.970	138.668	97.544	65.914	163.458	414.401
DF	1.433	932	2.365	2.046	2.009	4.055	1.981	2.877	4.858	11.278

I = Integral, P = Parcial, T = Total. Fonte: Inep

A reforma regula as condições de acesso e permanência no ensino superior de todas as classes sociais e reafirma direitos multiculturais, basicamente, por meio do PROUNI. Conteúdos e programas devem conjugar a qualidade acadêmica com a relevância social dos conteúdos e a equidade. Também é prevista a implantação de estudos universitários gerais, entendidos como um ciclo básico de formação de dois anos.

A atual reforma universitária, quanto à gestão das universidades, propicia a eleição direta para reitor das universidades públicas, a eleição direta para pró-reitor das universidades privadas e a eliminação da estrutura departamental.

Por último, em relação à avaliação do sistema de ensino superior, pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O sistema tem três eixos principais (INEP:2004): avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Para essas três esferas articuladas, a lei estabelece que a avaliação institucional deverá contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. O objetivo é traçar um perfil que possibilite à sociedade um referencial de qualidade dos cursos e instituições de educação superior. Por outro lado, o Sinaes deve servir de instrumento para

que as instituições e os cursos tenham elementos para sanar as deficiências apresentadas, quando for o caso.

A avaliação institucional é constituída por uma auto-avaliação interna, realizada pela CPA, e uma externa, esta realizada por uma comissão de especialistas, designados pelo INEP. Os resultados servirão de base para o credenciamento e reconhecimento das instituições.

A Avaliação das Condições de Ensino (ACE), existente, está em vias de aperfeiçoamento para funcionar como instrumento de avaliação de cursos (CONAES: 2004). Essa avaliação deve ser realizada antes que a primeira turma conclua seus estudos de graduação e seja reconhecido o curso, condição legal necessária para a emissão de diplomas.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é aplicado aos alunos no final do 1º e do último ano do curso. Assim, poderá ser verificado o quanto os alunos sabem quando entram no curso e o nível de conhecimento adquirido ao concluí-lo. Tanto os cursos quanto as áreas são avaliados periodicamente por amostragem. Cada curso terá uma prova sobre os conteúdos das diretrizes curriculares, a fim de aferir o desempenho dos estudantes, bem como suas habilidades para ajustar-se às exigências decorrentes do desenvolvimento do conhecimento. A prova também inclui questões com o objetivo de verificar as competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Compreende-se assim que o Sinaes, por sua abrangência e estrutura, é um modelo de gestão ao qual os dirigentes das IES devem ajustar-se²⁴.

Na próxima página apresenta-se um quadro resumo com as reformas educacionais ocorridas no Brasil até a atualidade.

²⁴ No capítulo quinto se faz uma análise da concepção, princípios, dimensões e diretrizes de implantação do Sinaes.

TABELA 2: Reformas educacionais no Brasil

1891	1901	1911	1915	1925	1931	1961	1968	1996	200?
REFORMA BENJAMIM CONSTANT	REFORMA EPITÁCIO PESSOA	REFORMA RIVADÁVIA CORREA	REFORMA CARLOS MAXIMILI ANO	REFORMA ROCHA VAZ	REFORMA FRANCISCO CAMPOS	1ª LDB	REFORMA UNIVERSI TÁRIA	LEI DARCY RIBEIRO	REFORMA LULA (Não finalizada)
10 anos	10 anos	4 anos	10 anos	6 anos	30 anos	7 anos	28 anos	?	
							35 ANOS		

4.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

A universidade brasileira é muito recente e caracterizada por traços coloniais obstaculizantes de seu processo de criação e implementação. “A história da criação da universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja de parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores” (Fávero: 2006, p. 20).

Somente em 1920 criou-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma aglomeração de escolas isoladas²⁵. A Universidade de Rio de Janeiro, primeira universidade criada pelo Governo Federal, não obstante inconsistências e distorções do projeto, põe na ordem do dia a urgência de um debate sobre a Universidade brasileira. A ressonância alcançada por essa discussão deve-se à participação ativa da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Os principais temas em debate são: a própria concepção de um modelo de universidade no Brasil e a questão da autonomia (Fávero: 2006, p. 22).

A percepção histórica do processo de formação da instituição universitária no Brasil, desde seus primórdios, “sob a ótica dos modelos clássicos de organização universitária – napoleônico, alemão, inglês ou americano – e da gradual adoção dos aqui chamados **modelos de ocasião** – universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, ‘universidade mundial do Banco Mundial’ ou de modelo anglo-saxônico – apresentaria importantes aspectos do funcionamento e significado dessa instituição...” (Sguissardi: 2006, p. 351 – grifos do autor).

Ao longo dos últimos 87 anos o número das Instituições de Ensino Superior cresceu exponencialmente. O censo da educação superior do Ministério da Educação, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), referente ao ano letivo de 2005,

²⁵ É no mínimo curiosa a observação feita por Hobbes, no século XVII, sobre o que se denominava então Universidade: “Uma reunião e uma incorporação, sob um governo, de muitas escolas públicas, numa única cidade.” (Hobbes: 1997, pp. 464-465).

divulgou a existência, no País, de 4.453.156 alunos matriculados em 20.407 cursos de graduação de 2.165 instituições de ensino superior. Destas instituições, 176 são universidades, 90 públicas e 86 privadas. As demais são Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Escolas Institutos e Centros de Educação Tecnológica, como discriminado na tabela abaixo.







TABELA 3: Quantidade de IES em 2005 por organização acadêmica e administrativa

IES	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
UNIVERSIDADES	90	86	176
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	3	111	114
FACULDADES INTEGRADAS	4	113	117
FACULDADES, ESCOLAS E INSTITUTOS	81	1493	1574
Cet/FaT	53	131	184
BRASIL	231	1934	2165

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Na Figura 1, a seguir, são apresentados os dados acima com ênfase na percentagem de instituições privadas em relação ao total, segundo sua organização acadêmica. Cabe destacar que do total de 2.165 IES no Brasil, 1.934 são privadas, ou seja 89,33% do total. O único tipo de organização acadêmica em que ainda as instituições privadas não ultrapassam o número das públicas são as Universidades, das quais as privadas representam 48,86% do total.

FIGURA 1: Quantidade de IES em 2005 por organização acadêmica e percentagem de IESP

Instituição	Total	Privada	%
Universidades	176	86	 48,86
Centros Universitários	114	111	 97,37
Faculdades Integradas	117	113	 96,58
Faculdades/ Institutos/Escolas	1.574	1.493	 94,85
CET/FaT*	184	131	 71,20
Total	2.165	1.934	 89,33

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2005 - INEP/MEC

* CET/FaT - Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia

TABELA 4: Quantidade de cursos em 2005 por organização acadêmica e administrativa

IES	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
UNIVERSIDADES	5.412	5.480	10.892
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	43	2.499	2.542
FACULDADES INTEGRADAS	55	871	926
FACULDADES, ESCOLAS E INSTITUTOS	359	4.807	5.166
Cet/FaT	322	559	881
BRASIL	6.191	14.216	20.407







Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

As IESP também apresentam a maior quantidade de cursos ofertados e, embora existam mais Universidade públicas do que privadas; estas últimas ofertam mais cursos, com 50,31% do total de 10.892 cursos de graduação disponibilizados pelas Universidades brasileiras. No total geral, as instituições privadas ofertam 14.216 cursos ou 69,66% do total de cursos ofertados no país.

Os dados acima mencionados mostram claramente a predominância do ensino privado, pelo menos no seu aspecto quantitativo, no sistema de educação superior brasileiro. Como pode ser observado na figura 2, os Centros Universitários, as Faculdades Integradas, as Faculdades/Institutos/Escolas e os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia são majoritariamente instituições privadas.

A Universidade é o único tipo de organização acadêmica, entre as reconhecidas pela legislação educacional vigente, em que os setores público e privado têm uma expressão nacional, quantitativamente equilibrada, em relação à quantidade de instituições e de cursos ofertados.

FIGURA 2: Quantidade de cursos em 2005 por organização acadêmica e percentagem de IESP

Instituição	Total	Privada	%
Universidades	10.892	5.480	 50,31
Centros Universitários	2.542	2.499	 98,31
Faculdades Integradas	926	871	 94,06
Faculdades/ Institutos/Escolas	5.166	4.807	 93,05
CET/FaT*	881	559	 63,45
Total	20.407	14.216	 69,66

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2005 - INEP/MEC

* CET/FaT - Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia

Foi a partir de 1960 que essa expansão se acentuou mediante políticas públicas de ampliação do ensino superior e das bases da pesquisa, ciência e tecnologia. O Governo Federal instalou ao menos uma universidade pública em cada estado brasileiro. Desde 1962, criou-se o Fundo do Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec) para viabilizar os primeiros programas de pós-graduação. Em 1967, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) passou a dar sustentação ao esforço deliberado de respaldar os planos nacionais de desenvolvimento pela ação integrada com as universidades. Somente entre 1968 e 1971, foram criadas 17 novas universidades públicas. Em 1980 o Brasil contava com 882 instituições de ensino superior, sendo 45 universidades

públicas e 20 universidades privadas. Promovera-se assim a institucionalização dos sistemas nacionais de educação, ciência e tecnologia.

A Figura 3 apresenta os números da evolução das IESP no Brasil desde o ano de 2000 até 2005. Como pode ser observado, obviamente, houve um aumento de instituições em relação ao ano imediatamente anterior. Os dados mostram porém que houve um decréscimo acentuado no ritmo de crescimento das IESP. Em 2001 o crescimento foi de 20,32%, enquanto no ano de 2005 o crescimento alcançou a percentagem de 8,11%. Em todo caso, nesse período, as IESP passaram de 1.004 para 1.934 – quase o dobro, ou seja 930 novas instituições privadas no sistema.

FIGURA 3: Evolução dos números de IESP – 2000/2005

Ano	Número	Crescimento
2000	1.004	-
2001	1.208	20,32%
2002	1.442	19,37%
2003	1.642	13,87%
2004	1.789	8,95%
2005	1.934	8,11%

Fonte: http://www.abmes.org.br/_download/Associados/Publicacoes/Numeros/2006/ABMES_Numeros_2006.pdf

Em relação aos docentes nas IES, o Censo de 2005 apresentou os seguintes números:

TABELA 5: Quantidades de docentes por região e organização administrativa

REGIÃO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
NORTE	7.402	7.488	14.890
NORDESTE	27.454	26.182	53.636
SUDESTE	37.522	110.463	147.985
SUL	22.324	39.837	62.161
CENTRO-OESTE	9.417	17.871	27.288
BRASIL	104.119	201.841	305.960

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Quando se observam os dados correspondentes à quantidade de docentes em relação ao regime de trabalho os números são os seguintes:

TABELA 6: Quantidades de docentes por regime de trabalho e organização administrativa

REGIME DE TRABALHO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
TEMPO INTEGRAL	77.678	32.802	110.480
TEMPO PARCIAL	18.635	49.019	67.654
HORISTA	7.806	120.020	127.826
TOTAL	104.119	201.841	305.960

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

As instituições privadas detêm 30% dos professores em regime integral, em contraposição aos 70% das IES públicas; 72% dos professores com regime parcial,

enquanto as públicas 28% e, finalmente, nas instituições de ensino privadas estão alocados 94% dos professores horistas e nas públicas somente 6%.

O dado acima tem um significado fundamental para a presente pesquisa. O fato de o professor ser horista, isto é, o seu salário depender de quantas horas/aula ele puder ministrar por semana, tem um impacto direto na qualidade do trabalho acadêmico.

Assim, a tendência do professor horista é comprometer-se com a maior quantidade possível de aulas, fato que o leva a trabalhar em diferentes instituições e lecionar as mais diversas disciplinas. Cabe destacar que nas IESP a tendência sempre é, por razões de viabilidade financeira, tentar preencher a capacidade máxima das salas de aula. Além de o professor horista lecionar para várias turmas, estas, em geral e enquanto possível, são turmas com uma quantidade de alunos excessiva. As conseqüências disto são bastante significativas, pois, não somente pelo esforço didático de lecionar para uma grande quantidade de alunos, mas também pelas correções das avaliações e o preenchimento dos registros respectivos que competem ao professor responsável por cada uma das turmas.

Desta maneira, o tempo que o professor horista pode disponibilizar para o estudo, leitura, pesquisa e publicação é, no mínimo exíguo ou, simplesmente, inexistente, o que compromete a qualidade acadêmica da atuação desses professores.

Os dados do êxito alcançado tornam-se pouco significativos quando comparados com as enormes necessidades de educação dos brasileiros e encobrem graves problemas estruturais e de injustiça social. O número de matrículas representa muito pouco em relação aos 180 milhões de brasileiros. O censo da educação aponta que, em 2004, apenas 2.498 milhões jovens entre 18 e 24 anos freqüentavam a universidade, o que significa apenas aproximadamente 10% dos 25 milhões de brasileiros dessa faixa etária.

O Plano Nacional de Educação prevê que, em 2010, 30% dos brasileiros dessa faixa etária estarão matriculados no ensino superior, meta que, dadas as atuais circunstâncias, dificilmente será alcançada. Para assegurar a qualidade da educação e maior acesso ao ensino gratuito, o mesmo plano propõe a meta de crescimento anual de 5% de mestres e

doutores ativos nas universidades e que 40% das vagas sejam oferecidas pelas redes públicas federal e estadual. Conquanto as referidas metas sejam alcançadas mantém-se o dilema entre a massificação e a eventual democratização do ensino superior, pois o espectacular aumento do acesso, dificilmente, poderá ser sustentado qualitativamente, em virtude do nível de precariedade do ensino superior privado.

Essas metas beiram a utopia, pois a educação não é prioridade estratégica e ao observar-se que, historicamente, os contínuos cortes do orçamento da União e dos Estados, acionados em função de sucessivas crises financeiras internas e internacionais, reservam à educação minguadas dotações orçamentárias.

Observa-se, de um lado, a crescente degradação da universidade pública, tanto física quanto humana, e, de outro lado, o avassalador crescimento da universidade privada, em todas as suas formas de existir. Ou seja, a privatização da educação superior no Brasil avança a passos largos, sem que tenha havido ainda espaço político para viabilizar a privatização das instituições públicas de educação superior. O Censo de 2005 demonstra que baixou para 26.7% o percentual das matrículas de alunos no ensino superior público, proporção inversa da que prevalecia na década de setenta.

TABELA 7: Quantidade de alunos matriculados em 2005 por organização acadêmica e administrativa

IES	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
UNIVERSIDADES	1.042.816	1.426.962	2.469.778
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	15.757	659.170	674.927
FACULDADES INTEGRADAS	10.068	197.830	207.898
FACULDADES, ESCOLAS E INSTITUTOS	79.368	937.966	1.017.334
Cet/FaT	44.180	39.039	83.219
BRASIL	1.192.189	3.260.967	4.453.156

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

A perda de espaço da educação pública brasileira começou a acentuar-se nos anos 1980, na chamada década perdida. A acentuada crise econômica e o nível de incertezas de um período de inflação galopante frearam a expansão do ensino superior no País. O número de matrículas aumentou de 1.337.286 em 1980 para somente 1.518.904, em 1989, com taxas anuais de crescimento bem inferiores às da população. Essa situação provocou forte mobilização das comunidades acadêmica e científica brasileiras, por meio de entidades representativas tais como a Academia Brasileira de Ciências, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES). A sociedade e a classe política se sensibilizaram para o enfrentamento do problema.

Implantou-se então o Ministério de Ciência e Tecnologia para dinamizar os programas científicos e tecnológicos, com fundamento em política de pesquisa aplicada. E as demais propostas, resultantes do debate nacional aberto, foram canalizadas para a Assembléia Nacional Constituinte de 1987 que preconizava oportunidades amplas de educação para todos, nos diversos níveis e modalidades de ensino e pesquisa.

A Constituição Federal de 1988 incorporou três princípios fundamentais que deveriam determinar melhor futuro para a educação brasileira: a gratuidade do ensino público (art. 206), a autonomia técnico-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207). Para garantir o efetivo cumprimento do dever do Estado com a educação, o artigo 212 obrigou a aplicação anual de nunca menos do que 18% da receita dos impostos federais e de 25% dos estados e municípios. Na prática, porém, vários dispositivos constitucionais viraram letra morta ou se inviabilizaram em função das restrições orçamentárias do governo, sendo a arrecadação prejudicada pela evasão fiscal e pelos persistentes índices inflacionários elevados²⁶.

Na metade da década de 90, as questões centrais do debate nacional sobre a educação superior eram como recuperar a década perdida, garantir a expansão da universidade pública, o acesso gratuito e as condições de permanência dos jovens de baixo

²⁶ Para maiores detalhes sobre a educação na Constituição Federal de 1988 ver o item 4.1 do Cap. 4.

nível de renda, a efetivação da autonomia das universidades prevista na Constituição de 1988 e a implementação de um programa de avaliação institucional para garantir a qualidade da educação na plenitude do ensino, pesquisa e extensão.

Prevaleceu, então, o entendimento governamental, reiterado pelo Ministério da Educação, de que o País não tinha condições financeiras para expandir a oferta do ensino superior público e gratuito nos padrões de custos praticados, para atender à crescente demanda dos jovens inscritos para o exame vestibular. Não seria possível ultrapassar o teto anual de R\$ 5 a 6 bilhões que vinham sendo dispendidos pelo Governo Federal com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o qual era, ainda, pressionado pelo crescimento vegetativo do orçamento.

Como as Universidades Federais não abriram mão do modelo vigente; a alternativa para o País era o favorecimento de um modelo de ensino privado, menos oneroso para os orçamentos federais.

Cabe lembrar que políticas educacionais abertas aos interesses privados surgem nos últimos anos da década de sessenta, durante a ditadura militar, dado o aumento considerável do número de estudantes concluintes do ensino secundário, os quais, embora aprovados nos vestibulares, não conseguiam, em virtude do número de vagas então disponíveis, garantir o acesso ao ensino superior. “Apenas para se ter uma referência desta situação, mencionemos que, no ano de 1960, havia 28.728 excedentes. No final daquela década, ou seja, 1969, o número de excedentes aumentara consideravelmente, uma vez que 161.527 estudantes encontravam-se naquela condição” (Martins: 1989, pp. 21-22).

Também é interessante destacar que as políticas educacionais da década de setenta serão amplamente influenciadas por um estudo que o Ministério da Educação e da Cultura encomendou ao professor norte-americano Rudolph Atcon, em 1966. A escolha do citado professor expressava assim uma opção dos decisores à época pelas experiências pedagógicas americanas para reorientar o ensino superior brasileiro (Atcon: 1966).

Também na década de 90 o governo considerava fundamental ampliar as vagas de ensino superior no Brasil. Mas, devido às limitações das finanças públicas, não havia então como criar novas universidades federais, nem como expandir os cursos, vagas e programas de pesquisa, pós-graduação e extensão comunitária. A não ser que fosse votada para as IFES a plena autonomia universitária. Nesse caso, o governo estaria disposto a transferir-lhes o mesmo volume de recursos do passado, cabendo a cada instituição utilizá-los da melhor maneira, eliminar desperdícios e buscar, por intermédio das mensalidades, receitas de serviços ou de outras fontes não orçamentárias, os montantes suplementares necessários à sua expansão ou melhoria de qualidade.

Neste caso, para o governo, seria necessário repensar, por exemplo, o ensino gratuito universal, o número limitado de alunos em sala de aula, o regime jurídico do servidor universitário, a carreira única estatutária, a remuneração isonômica em todas as IFES, o mérito na avaliação do servidor docente e técnico-administrativo, o regime estatutário de trabalho, a distribuição do tempo de trabalho entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e a estrutura organizacional da universidade.

Impunha-se a necessidade de abrir mão de conquistas, consideradas dogmas e tabus pelo Governo Federal, propostas inaceitáveis pela comunidade acadêmica. A rejeição dessas medidas gerou um impasse e a conseqüente estagnação da universidade pública, tratada a pão e água, e ao estímulo do crescimento explosivo e desordenado das instituições privadas de ensino.

As contradições, a ineficiência e a ineficácia social da universidade brasileira vieram, então, à tona. A expansão do ensino superior potencializou distorções estruturais. A primeira dessas distorções é certamente a falta de equidade social na oferta e no acesso à educação superior. Usa-se no Brasil a falácia de "que os ricos estudam de graça nas melhores universidades, as públicas, e os pobres pagam muito caro nas universidades privadas, nem sempre de boa qualidade".

A Figura 4 discrimina, por região, os números relativos às IES públicas e privadas em complementação à Tabela 8 abaixo, com a finalidade de permitir a visualização transparente dos dados referentes às aludidas instituições.

FIGURA 4: Instituições de Educação Superior em 2005 por região e percentagem de IESP

Região	Total	Privada	%
Norte	122	106	86,89
Nordeste	388	328	84,54
Sudeste	1.051	953	90,68
Sul	370	331	89,46
Centro-Oeste	234	216	92,31
Total	2.165	1.934	89,33

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2005 - INEP/MEC

A incapacidade de preparar-se convenientemente para o exame vestibular das universidades públicas ou de pagar um curso universitário privado faz com que o sonho do ensino superior esteja ainda muito longe de realizar-se para uma faixa significativa da população brasileira. E esta realidade se agrava quando a análise da exclusão se aprofunda aos estratos sociais das famílias de baixa renda e às minorias étnicas, mormente indígenas

e afro-descendentes. Agrava-se ainda pela concentração das instituições de ensino superior no Litoral, nas capitais dos estados e nas regiões mais ricas do País.

TABELA 8: Quantidade de IES por região e localização (capital/interior)

REGIÃO	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL
NORTE	79	43	122
NORDESTE	202	186	388
SUDESTE	290	761	1051
SUL	87	283	370
CENTRO-OESTE	111	123	234
BRASIL	769	1396	2165

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

O descompasso entre a educação superior e a educação básica constitui também um problema de imensas proporções. Somente no ensino fundamental o Brasil conseguiu alcançar níveis próximos à universalização, entretanto com qualidade questionada pela sociedade. No ensino médio, na educação infantil e na educação profissional, 60% ou mais dos jovens na idade escolar correspondente estão fora das salas de aula. As universidades, mesmo assim, não estão preparadas para assimilar o total dos egressos da educação básica. Com frequência são obrigadas a recuperar nos primeiros semestres letivos os baixos níveis da formação pré-universitária. É um problema que se agrava conforme a situação sócio-econômica dos alunos.

A falta de efetiva autonomia administrativa e financeira é outra distorção histórica jamais resolvida no Brasil. Em contradição com o dispositivo constitucional, a universidade pública federal, principalmente, vem sendo submetida a restrições cada vez mais rigorosas à sua livre gestão, face à multiplicidade e à superposição de instâncias decisórias do serviço público com sucessão interminável de leis e atos normativos e descontinuidade do repasse dos recursos financeiros. Para fugir das limitações burocráticas do plano de contas público, criaram-se as fundações de apoio às universidades, que, teoricamente, assegurariam um espaço mais flexível ao exercício das atividades de

pesquisa e uma interface ágil nas relações com as instituições externas e o setor produtivo, pela extensão universitária. Alguns excessos cometidos na gestão dessas fundações provocaram a reação do Ministério Público e dos tribunais de Conta, desestimulando e, em alguns casos, paralisando sua ação.

Por outro lado, desde 2004 foi aprovada a Lei da Inovação pelo Congresso Nacional para estimular as relações das universidades, instituições científicas e tecnológicas, com os setores produtivos, públicos e privados, a favor das políticas de desenvolvimento. Mas ainda são pequenos os efeitos práticos desta nova legislação que só agora começa a ser replicada nos estados.

No problema da autonomia universitária se configuram vários itens importantes, como volume e forma da dotação orçamentária, carreira docente e técnico-administrativa, regime jurídico próprio, escolha de dirigentes, criação de cursos de graduação e pós-graduação, controle público e compromisso social da universidade. O modelo de autonomia à época defendida pela Andifes, conforme registram seus relatórios oficiais, era o da autonomia plena, com definição clara de fontes de financiamento, em valores reais e liberação regular. Luta-se por autonomia que respeite o caráter público e gratuito das IFES, cumpram-se os preceitos constitucionais de educação para todos, de gestão democrática e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preserve-se o sistema federal de educação superior, garanta-se o financiamento público à educação de qualidade e valorizem-se os profissionais da educação.

Nenhum, porém, dos diversos projetos de reforma da universidade elaborados e levados à discussão, daquela época até hoje, inclusive na forma de projetos de lei submetidos ao Congresso Nacional, teve sucesso. Sua aprovação esbarra em propostas governamentais de autonomia de gestão e de orçamentos percebidos pela comunidade universitária como forma de descomprometimento do governo com a universidade pública.

Por outro lado, as autoridades denunciam a incapacidade de as lideranças corporativas de abdicarem do discurso alienado da realidade, do assembleísmo não

representativo, da prática fundamentada apenas em pretensa legitimidade, quando, no Estado democrático, os direitos afirmam-se pela legalidade.

Necessário é lembrar que o atual governo, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, retomou o debate sobre a reforma universitária, com a convocação da comunidade da educação e muitos formuladores, participantes ou não da vida acadêmica.

Esse processo de reforma acontece num momento de enfraquecimento do Estado e de diluição das fronteiras entre o Estado e a sociedade; num momento muito diferente em que a universidade foi instituída como bem público. Esse estatuto, contudo, volta a ser hoje objeto de debate e reflexão, com resultados imponderáveis.

A atual discussão da reforma do ensino superior acontece no Brasil num contexto cujo percentual de jovens que têm acesso ao ensino superior é de 10%, na faixa etária entre 18 e 24 anos, como já mencionado. Na Argentina, este percentual está próximo de 40%. Na Alemanha, de 50%. Na França, quase 60%. Nos EUA, 80%. No Canadá, chega perto de 90% ²⁷. Quer dizer, a reforma do ensino superior hoje, mais do que nunca, tornar-se-ia uma necessidade fundamental na formulação de qualquer projeto nacional de desenvolvimento (Fernandes: 1979). Não por acaso, os Estados nacionais que mais investem em suas universidades são os de maior desenvolvimento científico e tecnológico. Esses Estados aprenderam ser impossível “vender” a educação e o conhecimento pelo valor que de fato têm. Isso custaria tão caro que nenhum estudante conseguiria pagar.

Como já dito anteriormente, o Estado brasileiro, desde finais da década de sessenta, esforça-se em sustentar o processo de expansão do ensino superior. Especificamente, a partir de 1995 essa ampliação é acelerada. Naquele ano os números do Sistema Federal de Ensino Superior indicavam a existência de 741 Instituições de Ensino Superior, sendo 57 públicas e 684 privadas (aqui incluídas as comunitárias, confessionais e particulares). Havia 1.420.000 universitários assim distribuídos: 370.000 nas públicas federais e 1.050.000 nas privadas. Seis anos após, em 2001, as 741 Instituições privadas transformaram-se em 1258 (aumento de 76%) e as matrículas cresceram

impressionantemente 129%. Nesse período, o número de Instituições públicas praticamente não se alterou e o crescimento de matrículas foi somente de 38%, ou seja, o sistema público cresceu três vezes menos que o privado.

Em 2002 houve um crescimento anual de 19% ao serem criadas 234 novas Instituições de Ensino Superior e em 2003 um crescimento de 8% ao serem criados mais 118 novos estabelecimentos.

Outro dado significativo refere-se à distribuição regional desse processo de expansão que se concentra prioritariamente no sudeste, enquanto, comparativamente, na região nordeste é bastante fraco. Assim, como pode ser apreciado nas tabelas abaixo, a região nordeste com 29% da população tem apenas 18% das Instituições e 14% da oferta de vagas. Por sua vez, o sudeste com 43% da população contribui com 48,5% das Instituições e 55% da oferta de vagas.

Ao considerar-se somente a rede privada, os números continuam similares, pois no Nordeste temos 16.9% das Instituições e 12% da oferta de vagas, ao passo que no Sudeste se concentram 49.2% das Instituições privadas e 58% da oferta de vagas.

TABELA 9: Número de IES em 2005 por região e organização administrativa

REGIÃO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
NORTE	16	106	122
NORDESTE	60	328	388
SUDESTE	98	953	1051
SUL	39	331	370
CENTRO-OESTE	18	216	234
BRASIL	231	1934	2165

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

²⁷Dados obtidos da Aula Inaugural do Ex-Ministro da Educação Tarso Genro na Universidade de Juiz de

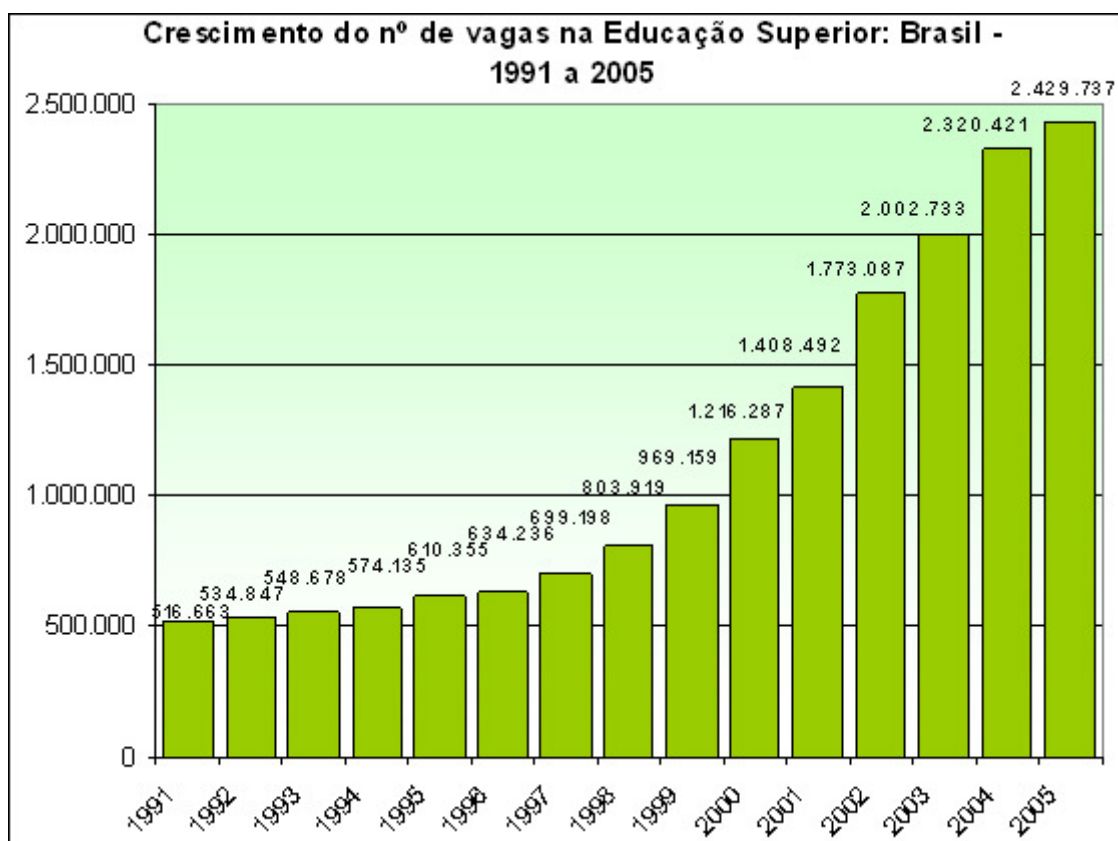
TABELA 10: Número de oferta de vagas em 2005 por região e organização administrativa

REGIÃO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
NORTE	20.131	95.536	115.667
NORDESTE	76.691	225.920	302.611
SUDESTE	99.100	1.098.854	1.197.954
SUL	52.622	287.395	340.017
CENTRO-OESTE	29.895	181.313	211.208
BRASIL	278.439	1.889.018	2.167.457

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

De acordo com as estatísticas do Censo da Educação Superior, o número de vagas nas IES brasileiras cresceu de 516.663, em 1991, para 2.429.737, no ano de 2005, um aumento de 470%. É interessante ainda notar que os maiores índices de crescimento foram registrados a partir do ano de 1999, justamente quando as diretrizes da LDB (publicada em dezembro de 1996) começaram a surtir efeito; e, depois, em 2002 e 2004, anos em que houve um acréscimo de mais de 300 mil vagas oferecidas na Educação Superior do país, como pode ser observado no gráfico abaixo.

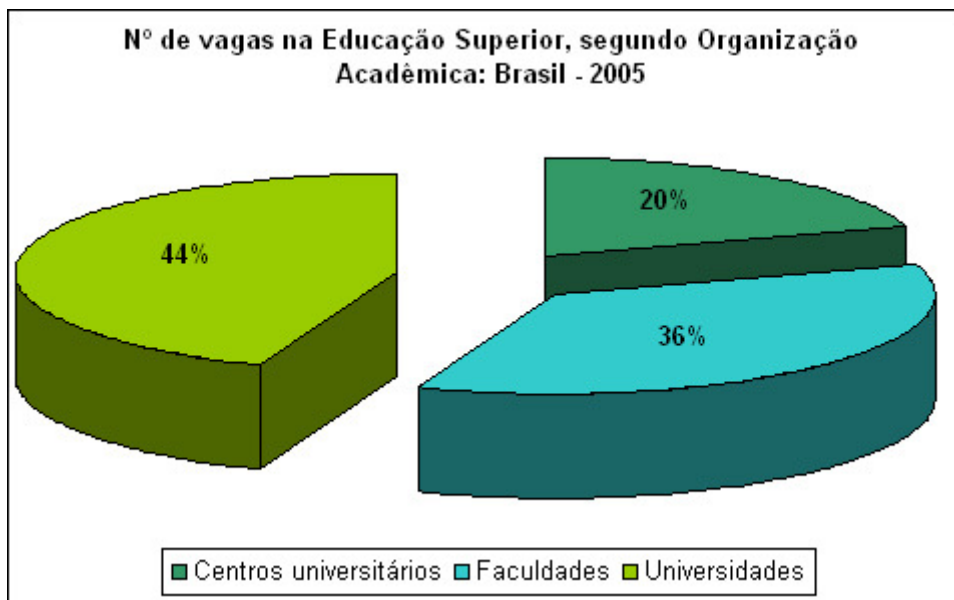
FIGURA 5: Crescimento de vagas na educação superior: 1991-2005.



Fonte: Informativo Inep nº 155, http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_155.htm

O maior número de vagas é registrado em Universidades e nas instituições particulares. Assim, o Censo da Educação Superior 2005 demonstra que as Universidades concentram 44% (1.073.716) do total 2.429.737 vagas ofertadas na Educação Superior Brasileira. A seguir, vêm as faculdades, com 36% (872.160) e depois os Centros Universitários, com 20% (483.861), segundo gráfico abaixo.

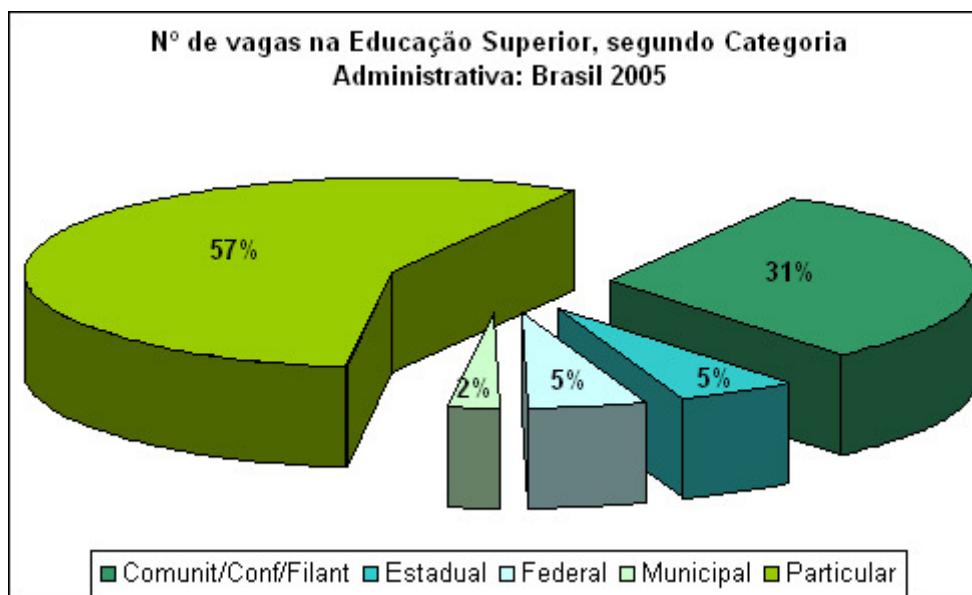
FIGURA 6: Vagas na educação superior por organização acadêmica – 2005



Fonte: Inep nº155, http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_155.htm

Quanto às diversas Categorias Administrativas (vide gráfico abaixo), as Instituições Particulares são as que detêm o maior percentual de vagas: 57% (1.369.396). As instituições Privadas Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas têm 31% (748.053), as Estaduais e as Federais estão praticamente empatadas com cerca de 5 % (128.948 e 126.254, respectivamente) do total de vagas e, finalmente, as Municipais possuem 2% (57.086).

FIGURA 7: Vagas na educação superior por categoria administrativa – 2005

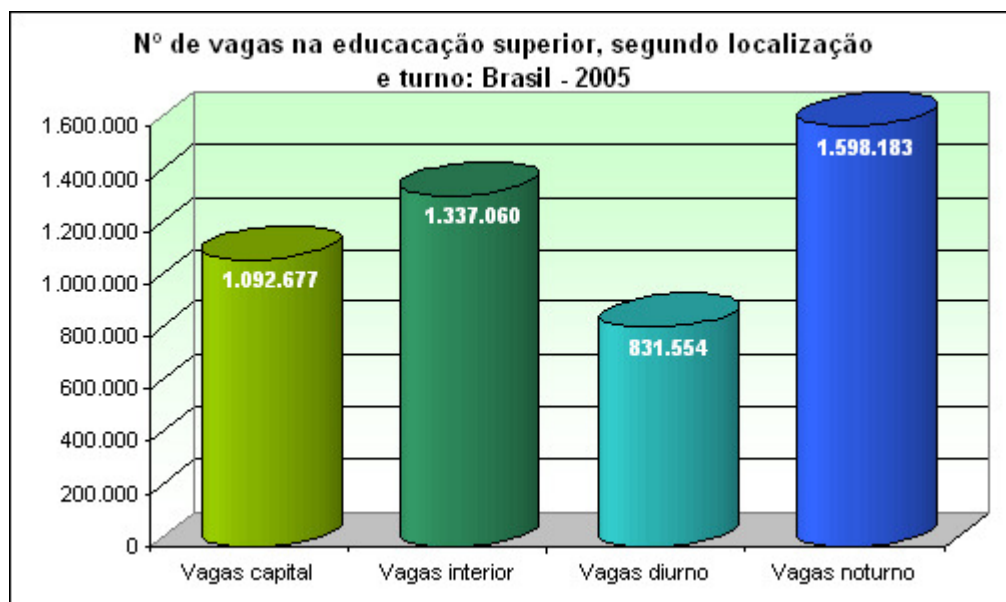


Fonte: Informativo Inep nº 155, http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_155.htm

Em 2005, também de acordo com o Censo da Educação Superior, as IES do interior dos estados ofereceram 1.337.060 vagas, enquanto as situadas nas capitais disponibilizaram 1.092.677, ou seja, uma diferença de 22,36%. As estatísticas do Censo também revelam que a maior parte das vagas das IES foi ofertada em cursos noturnos: 1.598.183. Nos cursos diurnos houve registro de 831.554 vagas, 92,1% a menos, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Do total de vagas ofertadas pelas IES, 34,22% destinam-se aos cursos diurnos e 65,77% aos cursos noturnos. A concentração de vagas nos cursos noturnos é um indicador de que a expansão em pauta privilegia a quantidade. Os alunos de curso noturno, em princípio, consomem um ensino de mais baixa qualidade, além do fato de serem submetidos à sobrecarga da jornada de trabalho. Os cursos noturnos são, de um modo geral, também mais flexíveis no tocante às exigências acadêmicas.

FIGURA 8: Vagas na educação superior segundo localização e turno - 2005



Fonte: Informativo Inep nº 155, http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_155.htm

Quando a atenção se dirige à pós-graduação, a diversidade regional de oferta de vagas fica ainda mais marcante. É suficiente mencionar que as regiões sudeste e sul concentram 92% das vagas referentes a programas de doutoramento e só duas universidades, USP e UNICAMP, detêm 58% dessas vagas.

Essa concentração não é somente regional, mas também se refere às áreas de conhecimento. A expansão de oferta de vagas, segundo áreas de conhecimento, concerne prioritariamente ao setor privado. Portanto é possível inferir-se que essa concentração esteja ligada à abertura de cursos em áreas contempladas com o maior retorno econômico possível, segundo a lógica do mercado. Dessa forma, podemos constatar que a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, na qual se encontram os cursos de Administração, Direito e Contabilidade, representa 41% das matrículas, enquanto a área de Educação responde por mais de 20%; essas duas áreas totalizam 61% das matrículas ofertadas pelo mercado.

O anterior explica-se dado que um aspecto fundamental na decisão para abrir novos cursos em IESP é o custo que esse acarreta em relação a equipamentos e laboratórios específicos. Evidentemente, os cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas, nesse quesito, dispensam muito menos gastos em relação aos exigidos nos cursos das Ciências Exatas e da saúde, por exemplo.

Na tabela a seguir encontram-se os números referentes às matrículas diferenciadas por área. Cabe ressaltar que das 4.453.156 matrículas no ensino superior em 2005, 3.260.967 são do ensino privado, representando mais do 73% do total.

TABELA 11: Matrículas em 2005 por áreas e organização administrativa

ÁREAS	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
TOTAL	1.192.189	3.260.967	4.453.156
BÁSICOS/PROGRAMAS GERAIS	585	2.041	2.626
EDUCAÇÃO	376.630	527.571	904.201
HUMANIDADES E ARTES	66.683	90.205	156.888
CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS E DIREITO	265.784	1.586.589	1.852.373
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO	130.587	247.231	377.818
ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO	150.460	194.254	344.714
AGRICULTURA E VETERINÁRIA	57.133	40.147	97.280
SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL	131.631	490.833	622.464
SERVIÇOS	12.696	82.096	94.792

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Cabe ainda destacar-se um elemento correlato ao processo de expansão do ensino superior: a questão da qualidade (Castro: 1995). Em princípio podemos afirmar que esse processo de expansão muitas vezes tem ocorrido em prejuízo evidente da qualidade. O papel do Estado, enquanto regulador, encontra-se enfraquecido, apesar dos esforços de

avaliação e controle do MEC/INEP. A tarefa fundamental do Estado brasileiro em relação à educação seria a de promover sua expansão com qualidade.

Reconhece-se que no Brasil existem, efetivamente, Instituições Superiores de alto nível além das públicas, como é o caso de algumas instituições confessionais (as universidades católicas, por exemplo). A questão é como fazer para que o Ensino Superior possa ser ofertado em grande escala e com um padrão de qualidade determinado por critérios internacionais de excelência, tanto na pesquisa quanto na docência.

Desde o início dos anos 90 do século passado até 2005 verifica-se uma tendência constante do aumento progressivo do número de matrículas e concluintes do sexo feminino. Por exemplo, o número de concluintes de mulheres e homens em 2005 é, respectivamente, de 446.224 e 271.134.

Nas tabelas 12 e 13 abaixo, observa-se um constante aumento do acesso das mulheres ao ensino superior, bem como sua presença cada vez mais significativa na docência. Trata-se de uma tendência não apenas nacional mas de dimensões globalizantes.

Portanto, é pertinente caracterizar-se esse fenômeno extraordinário como uma feminização das formações socioculturais, particularmente, das universidades. Isso significa um impacto sem precedentes sobre as estruturas de dominação patriarcais cristalizadas em todos os estratos, campos de atividades e instituições sociais.

É ainda, não obstante as tendências acima aludidas, um reduto patriarcal o campo da docência, no qual, em 2005, havia 170.317 homens para 135.643 mulheres. Essa diferença, contudo, caminha para uma superação numérica paulatina, entretanto, é cabível perguntar-se em que medida tal superação tende a quebrar o **ethos** patriarcal.

A interpretação das tabelas abaixo traz à tona a questão de gênero, a qual, entretanto, não se constitui em objeto da presente pesquisa, porém, por outro lado, é

impossível deixar-se de acentuar a emergência de um fenômeno de inaudita magnitude e relevância, sobretudo em um contexto de rendição da paternidade, o que obriga a mulher a substituir o papel do homem, com implicações psicossociais e socioeconômicas além dos limites desta pesquisa.

O processo de desintegração social da família impõe à mulher tarefas substitutivas e abre-lhe caminhos e alternativas existenciais que se consubstanciam em desafios para toda a sociedade. Quais serão, efetivamente, as respostas possíveis às transformações em curso devidas à **feminização** profunda da universidade? A singularidade imanente do gênero feminino implica a configuração de valores e expectativas institucionais que se chocam com as formas de dominação tradicionais.

Que formas de reconfiguração institucional podem ocorrer em virtude do processo de feminização? Como o Estado pode suprir a crescente substituição do papel do homem pela mulher? Trata-se de uma transformação profunda que põe na ordem do dia uma redefinição das profissões, carreiras, com conseqüências previdenciárias, na saúde pública, nas relações de trabalho, etc.

Na Universidade e no campo da educação, em um sentido lato, bem como da pesquisa científica, a participação maciça das mulheres representa impactos imponderáveis sobre as hierarquias e o próprio modo de produção do conhecimento. O fenômeno de **feminização** do ensino superior significa, portanto, uma questão-chave na pesquisa científica em educação.

**TABELA 12: Matrículas nos cursos de graduação presenciais por sexo, região e UF –
Brasil 1991-2005**

Ano	BRASIL					REGIÃO: CENTRO OESTE					UF: DISTRITO FEDERAL				
	Total	Fem	%	Mas	%	Total	Fem	%	Mas	%	Total	Fem	%	Mas	%
1991	1.565.056	833.949	53,3	731.107	46,7	98.065	56.068	57,2	41.997	42,8	32.186	16.665	51,8	15.521	48,2
1992	1.535.788	822.961	53,6	712.827	46,4	100.185	57.413	57,3	42.772	42,7	33.853	17.691	52,3	16.162	47,7
1993	1.594.668	865.803	54,3	728.865	45,7	104.793	60.057	57,3	44.736	42,7	33.794	18.092	53,5	15.702	46,5
1994	1.661.034	907.677	54,6	753.357	45,4	111.528	64.267	57,6	47.261	42,4	35.404	19.252	54,4	16.152	45,6
1995	1.759.703	959.620	54,5	800.083	45,5	122.553	69.981	57,1	52.572	42,9	38.686	20.671	53,4	18.015	46,6
1996	1.868.529	1.015.900	54,4	852.629	45,6	134.442	77.821	57,9	56.621	42,1	41.000	21.625	52,7	19.375	47,3
1997	1.945.615	1.070.239	55,0	875.376	45,0	146.408	85.183	58,2	61.225	41,8	43.569	23.263	53,4	20.306	46,6
1998	2.125.958	1.170.028	55,0	955.930	45,0	163.585	95.314	58,3	68.271	41,7	47.547	25.637	53,9	21.910	46,1
1999	2.369.945	1.318.393	55,6	1.051.552	44,4	187.001	109.412	58,5	77.589	41,5	55.910	29.631	53,0	26.279	47,0
2000	2.694.245	1.515.352	56,2	1.178.893	43,8	225.004	132.301	58,8	92.703	41,2	67.250	36.537	54,3	30.713	45,7
2001	3.030.754	1.705.995	56,3	1.324.759	43,7	260.349	154.771	59,4	105.578	40,6	79.329	43.889	55,3	35.440	44,7
2002	3.479.913	1.966.283	56,5	1.513.630	43,5	323.461	194.346	60,1	129.115	39,9	96.043	53.836	56,1	42.207	43,9
2003	3.887.022	2.193.246	56,4	1.693.776	43,6	368.906	221.299	60,0	147.607	40,0	108.953	60.946	55,9	48.007	44,1
2004	4.163.733	2.346.516	56,4	1.817.217	43,6	384.530	228.396	59,4	156.134	40,6	111.064	61.700	55,6	49.364	44,4
2005	4.453.156	2.488.927	55,9	1.964.229	44,1	398.773	231.980	58,2	166.793	41,8	115.840	63.754	55,0	52.086	45,0

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

**TABELA 13: Concluintes dos cursos de graduação presenciais por sexo, região e UF
– Brasil 1991-2005**

Ano	BRASIL					REGIÃO: CENTRO OESTE					UF: DISTRITO FEDERAL				
	Total	Fem	%	Mas	%	Total	Fem	%	Mas	%	Total	Fem	%	Mas	%
1991	236.410	141.678	59,9	94.732	40,1	13.571	8.241	60,7	5.330	39,3	4.752	2.812	59,2	1.940	40,8
1992	234.288	140.455	59,9	93.833	40,1	14.805	9.231	62,4	5.574	37,6	5.687	3.412	60,0	2.275	40,0
1993	240.269	144.342	60,1	95.927	39,9	16.203	10.069	62,1	6.134	37,9	5.341	3.014	56,4	2.327	43,6
1994	245.887	150.339	61,1	95.548	38,9	16.940	10.857	64,1	6.083	35,9	5.439	3.208	59,0	2.231	41,0
1995	254.401	155.241	61,0	99.160	39,0	17.720	11.072	62,5	6.648	37,5	6.118	3.638	59,5	2.480	40,5
1996	260.224	158.749	61,0	101.475	39,0	18.762	11.878	63,3	6.884	36,7	6.599	3.997	60,6	2.602	39,4
1997	274.384	168.512	61,4	105.872	38,6	19.845	12.404	62,5	7.441	37,5	6.484	3.785	58,4	2.699	41,6
1998	300.761	184.350	61,3	116.411	38,7	23.062	14.876	64,5	8.186	35,5	6.793	4.068	59,9	2.725	40,1
1999	324.734	198.416	61,1	126.318	38,9	25.254	15.985	63,3	9.269	36,7	6.832	3.861	56,5	2.971	43,5
2000	352.305	217.437	61,7	134.868	38,3	26.877	17.144	63,8	9.733	36,2	7.302	4.193	57,4	3.109	42,6
2001	395.988	246.997	62,4	148.991	37,6	30.643	19.707	64,3	10.936	35,7	8.529	4.949	58,0	3.580	42,0
2002	466.260	293.309	62,9	172.951	37,1	38.731	25.732	66,4	12.999	33,6	10.151	5.907	58,2	4.244	41,8
2003	528.223	329.311	62,3	198.912	37,7	48.208	31.690	65,7	16.518	34,3	13.491	7.979	59,1	5.512	40,9
2004	626.617	391.995	62,6	234.622	37,4	60.877	40.066	65,8	20.811	34,2	16.411	9.434	57,5	6.977	42,5
2005	717.858	446.724	62,2	271.134	37,8	71.929	47.267	65,7	24.662	34,3	21.489	12.955	60,3	8.534	39,7

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

TABELA 14: Docentes por sexo e região Censos 2004/2005

ANO/ REGIÃO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	2004	2005	2004	2005	2004 M/F	2005 M/F
BRASIL	164.547	170.317	128.695	135.643	293.242	305.960
NORTE	7.764	8.095	6.182	6.795	13.946	14.980
NORDESTE	26.405	28.862	22.417	24.774	48.822	53.636
SUDESTE	84.130	84.644	61.791	63.341	145.921	147.985
SUL	32.653	34.151	26.763	28.010	59.416	62.161
CENTRO-OESTE	13.595	14.565	11.542	12.723	25.137	27.288
DF	4.842	5.127	2.990	3.581	7.832	8.708

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Ao sintetizar a situação do ensino superior no Brasil podemos destacar alguns dados importantes. Por exemplo, em 2005, foram criadas sete Universidades Federais e nenhuma Universidade Privada. Desta forma, o percentual de universidades privadas decresceu de 50,89% em 2004 para 48,89% em 2005.

O percentual de instituições privadas em relação ao total de instituições no Brasil, nos últimos seis anos, é superior a 85%. Houve, especificamente, um grande crescimento (27,78%) dos Centros de Educação Tecnológica Privados, mesmo após a mudança da denominação de “Centros” para Faculdades de Tecnologia, por força do Decreto n.º 5.225/2004.

O número de vagas em instituições privadas cresceu de 2004 para 2005, apesar da criação de instituições públicas, pelas seguintes razões: as instituições públicas não

ampliaram suas vagas; as 7 universidades federais oferecem poucos cursos e o Programa Universidade para Todos (ProUni) facilitou o acesso de alunos nas instituições privadas.

O número de concluintes continua bem mais baixo que o número de ingressantes por vestibular e outros processos seletivos.

O nível de demanda no ensino superior continua baixo. Nas instituições privadas, após a instituição do ProUni, em 2005, constata-se 1,3 alunos por vaga, o que corresponde à demanda de 2004. Além disso, é bom registrar que um aluno, em geral, candidata-se a mais de uma vaga em diferentes cursos.

O crescimento do número de discentes não acompanhou o crescimento do número de instituições e matrículas. É significativo que o crescimento do número de docentes com mestrado e/ou doutorado é maior que o número de docentes sem tais qualificações.

4.2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL SEGUNDO O CENSO 2006

Esta tese fora elaborada com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2005. Contudo, esses dados são agora atualizados pelo Censo da Educação Superior de 2006; não obstante, as tendências fundamentais que, empiricamente, sustentam esta pesquisa serem consolidadas e confirmadas pelo mesmo.

No início da segunda metade do mês de dezembro de 2007 o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – publicou o Censo da Educação Superior 2006 no Brasil. São informações referentes aos números de instituições, cursos, matrículas, vagas, inscritos, ingressos, concluintes, docentes e pessoal técnico-administrativo, bem como são mencionados os dados das matrículas do alunado por turno e localização das instituições.

Há um total de 2.270 Instituições (2022 privadas e 248 públicas²⁸). A rede pública abrange segundo o Censo de 2006, 25,9% das matrículas em graduações presenciais e a rede privada 74,1%. No ensino superior público, 37% das IES são Universidades e no setor particular apenas 4,3%.

O Censo aponta para a necessidade de uma rigorosa regulamentação do ensino superior privado no País, devido a um processo de expansão desordenado e anárquico. Há um déficit abismal de qualidade entre as Instituições públicas e as privadas, como se pode verificar, por exemplo, na relação entre o número de doutores/alunos em ambas as duas categorias administrativo-institucionais. 63,4% do total de professores doutores do País atuam nas IES públicas e representam 41,8% de seu quadro docente, enquanto nas privadas são somente 12,2% do quadro. Cumpre notar que as IFES têm a melhor relação doutor/aluno (1 para 22,8), ao passo que as IESP têm a pior (1 para 178,9). O número de doutores em efetivo exercício nas universidades públicas é de 42 mil e na rede privada 24 mil.

Além disso, houve um aumento de 3,2% no número de docentes em atividade (de 292.504 em 2005 para 202.006 em 2006). Deste total 36,1% são mestres e 22,4% doutores. Tanto os mestres quanto os doutores se concentram, majoritariamente, na Região Sudeste (56,6%). Embora se observe uma tendência de queda paulatina na concentração regional de IES, na região Sudeste estão 48,1% das IES do País. No Nordeste havia 388 instituições em 2005 e, em 2006 412. Nota-se, nacionalmente, a predominância das instituições de pequeno porte, pois, 67,5% das 2.270 instituições recenseadas em 2006 têm até mil alunos.

Constata-se um crescimento total de 6,6% do número de matrículas na graduação entre 2005 e 2006, respectivamente, no montante de 4.580.170 e 4.883.852. Em 2006, as matrículas presenciais cresceram 5% (de 4.453.156 para 4.676.646), com destaque para os cursos tecnológicos, que tiveram aumento nas matrículas de 34,3%. Conforme constatado, anteriormente, justifica-se a alusão a um processo de *feminização* do ensino superior. As

²⁸ Os gráficos e os dados que representam, sinopticamente, o Censo de 2006 encontram-se no Anexo VI. As informações do Censo sobre os cursos e instituições de educação superior foram coletadas no decorrer de 2007, com encerramento em 30 de outubro de 2006 e as matrículas foram consideradas até o dia 30 de junho.

mulheres mantêm-se como maioria nos cursos de educação superior e totalizam 55,7% das matrículas em 2006. O Censo aponta para uma única categoria na qual as mulheres não ocupam, quantitativamente, o primeiro lugar; os homens na educação superior detêm 55,5% dos postos docentes.

É significativo e de grande importância o crescimento de 571%, entre 2003 e 2006, dos cursos de educação superior à distância (EAD): em 2003 eram 52 e em 2006 aumentaram para 349. As matrículas aumentaram 315%, nesse mesmo período. Em 2003 o número de estudantes em cursos de educação à distância era de 49.000 e de 207.000 em 2006. Em 2005, a EAD abrangia 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006 a EAD alcançara 4,4% do alunado. Em 2006, 77 IES ofereciam cursos de graduação à distância no Brasil.

O secretário de educação à distância do INEP atribui, com base no fascínio dos dados, o crescimento da EAD à credibilidade dessa metodologia de ensino, ao desenvolvimento tecnológico no último lustro, como também à criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil). Considera-se, igualmente, que haja uma relação simétrica de qualidade entre os cursos presenciais e os à distância.

Tal observação não tem nenhum fundamento comparativo que permita essa conclusão, pois apenas alguns cursos do sistema EAD prestaram o exame do ENADE. Além disso, a análise do sistema EAD é muito recente. Desconsidera-se, de acordo com essa perspectiva inflada pelo fetichismo tecnológico o que, de fato, é subjacente ao aumento extraordinário do referido sistema devido à maximização dos lucros, à expansão das matrículas, consoante a tendência à virtualização e privatização da Universidade.

O Censo de 2006 também indica, em relação à escolarização bruta²⁹, ter sido atingido, nacionalmente, o índice de 20,1% (4.883.852). A Região Sul tem o melhor índice de escolarização bruta de 26% de seus jovens matriculados, enquanto a Região Nordeste tem apenas 11%.

²⁹ A taxa bruta é encontrada considerando o número de matriculados no ensino superior, independentemente da idade dos alunos. Para a taxa líquida, o cálculo considera apenas os que têm entre 18 e 24 anos.

Em 2006, houve um aumento, pouco representativo, da taxa de escolarização líquida, isto é, o número de alunos matriculados em cursos de educação superior, ou seja, os jovens de 18 a 24 anos matriculados na faculdade.

Em 2005, as Instituições de Ensino Superior registram a presença de 10,9% do total de jovens brasileiros e, em 2006, 12,1%. O diretor do setor de estatísticas e avaliação da educação superior do INEP chegara mesmo a afirmar que se iniciava, após duas décadas de estagnação, um processo de mudança. Esse otimismo, contudo, não se justifica porque a meta governamental para 2011 de 30%, é alcançável apenas pela Região Sul (26%), ao passo que o Nordeste não tem as menores condições para aproximar-se da referida meta. Esse cenário é definido pela marginalização social e estado de carência em que vive grande parte da população do Nordeste.

O Censo de 2006 constata que mais de um milhão de vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil em 2006 são ociosas. Esses dados são de grande impacto porque representam 49% das vagas oferecidas em todo o País. Houve um acréscimo de 6% em relação a 2005, no tocante à mencionada ociosidade. Das vagas ociosas 97,3% são oriundas de instituições privadas.

Finalmente, o Censo de 2006 confirma a tendência à total predominância do Ensino Superior Privado no Sistema Nacional da Educação Superior no País. Pode-se, portanto, inferir que o Ensino Superior Privado tornou-se essencial para o estabelecimento das metas governamentais, em flagrante detrimento do Ensino Superior Público. Verifica-se, conseqüentemente, a existência de um cerco estratégico, cada vez mais asfixiante, ao último reduto Ensino Superior Público que são as Universidades.

O exemplo pesquisado na presente tese (UNIEURO) integra o referido quadro geral em todas as dimensões exploradas, à medida que tem como escopo uma expansão acelerada, independente da qualidade, a fim de credenciar-se como Universidade a qualquer custo e no menor espaço de tempo possível.

5. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

O tratamento do SINAES é imprescindível para a consistência lógico-estrutural desta pesquisa. Isso porque o SINAES é o marco regulador de um sistema de origem anárquica em expansão desordenada. O SINAES é portanto uma ferramenta de ordenação e controle legal da qualidade do Ensino Superior, sobretudo do Ensino Superior Privado, cuja dinâmica é regulada pelo lucro. Entretanto, o SINAES, não obstante ser absolutamente necessário, no contexto atual, não pode ser considerado suficiente em virtude da complexidade no tocante à eficácia dos mecanismos de implementação do sistema.

O Sinaes foi constituído a partir do trabalho da Comissão Especial de Avaliação (CEA), designada por Portaria da SESu em 28 de abril de 2003, com o objetivo de analisar, oferece subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a formulação dos processos e políticas de avaliação da Educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

As características fundamentais do Sinaes podem ser resumidas nos seguintes pontos: a) a avaliação institucional como centro do processo avaliativo, b) a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e c) o respeito à identidade e à diversidade institucionais. O Sinaes tenta levar em conta a realidade e a missão de cada IES, ressaltando o que há de comum e universal na educação superior e as especificidades das áreas do conhecimento. Segundo a CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior)³⁰, o “novo sistema de avaliação abrange todas as instituições de educação superior, ocorrendo em processo permanente. Sua finalidade é construtiva e formativa. Amplia o campo da avaliação quanto à temática, ao universo institucional, aos

³⁰ A CONAES é vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado da educação e consta de treze membros: cinco especialistas em avaliação ou gestão universitária, três membros oriundos de organizações representativas dos segmentos universitários e cinco representantes do Ministério da Educação (Capes, SESu, Inep, Semtec e Seed).

agentes e aos objetivos. Por ser permanente e envolver toda a comunidade, cria e desenvolve a cultura de avaliação nas IES e no sistema de educação superior. Os agentes da comunidade acadêmica de educação superior, ao participar do processo como sujeitos da avaliação, passam a ficar comprometidos com as transformações e mudanças no patamar de qualidade”³¹.

5.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SINAES

Avaliação como instrumento de política educacional.

A legislação vigente consolidou a avaliação como um dos instrumentos para a sustentação da qualidade do sistema de educação superior. Dessa maneira, à União cabe “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”³². Devido à crescente participação do setor privado na oferta educacional, a avaliação torna-se um instrumento fundamental na prestação de contas para a sociedade, para cada um dos usuários e também para as próprias instituições.

Assim, devem ser destacados três momentos no processo de avaliação da educação superior realizado pelo Estado:

- A regulação: como atributo próprio do poder público, que precede o processo de avaliação nas etapas iniciais da autorização e do credenciamento de cursos.
- O processo de avaliação que se realiza autonomamente pela instituição de forma integrada e segundo suas diferentes modalidades.

³¹ CONAES. *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2004, p. 7.

³² Lei n° 9.394/96, art. 9º, inciso VI.

- A regulação novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de pareceres da Conaes), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos em lei – decorrentes da avaliação.

Avaliação, participação e ética na educação superior.

Poder-se-ia afirmar que a participação é uma das características principais e mais originais do SINAES. A avaliação da educação superior³³, tal qual hoje está estruturada, envolve não somente os membros da comunidade acadêmica – professores, estudantes, técnicos administrativos, ex-alunos -, mas também as instâncias institucionais das IES, setores governamentais e, também, da sociedade em geral.

Segundo a CONAES, “a avaliação é um imperativo ético irrecusável não só por questões técnico-administrativas e de adequação às normas legais, mas porque tem como foco a educação na qualidade de bem público e, portanto, exige do Poder Público, respeitadas diferentes missões institucionais, a construção e consolidação de instituições e de um sistema de educação superior com alto valor científico e social”³⁴.

5.2 PRINCÍPIOS E DIMENSÕES DO SINAES

O SINAES é composto por três processos diferenciados:

- Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES).
- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG).
- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Cada um desses processos é desenvolvido em momentos distintos e fazendo uso de instrumentos próprios, porém articulados entre si. O objetivo comum a todos eles é

³³ Sobre os processos de avaliação na educação superior ver: Belloni: 1998, 1999, 2000.

³⁴ CONAES. Op. cit., p. 11.

identificar as potencialidades e insuficiências dos cursos e instituições e assim, promover a melhoria da sua qualidade e relevância, aperfeiçoando, dessa forma, a formação dos estudantes. Um objetivo secundário, porém muito importante, é o fornecimento de informações sobre a educação superior no País.

Segundo a Conaes, os princípios que norteiam o SINAES são:

- “A responsabilidade social com a qualidade da educação superior.
- O reconhecimento da diversidade do sistema.
- O respeito à identidade, à missão e à história das instituições.
- A globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica.
- A continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto.”³⁵

As dimensões que compõem a avaliação institucional encontram-se estabelecidas no art. 3º da Lei nº 10.861/2004 e têm como objetivo dar unidade ao processo avaliativo em âmbito nacional. As dez dimensões são as seguintes:

1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das atividades de extensão.
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social; à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

³⁵ CONAES. Op. cit., p. 14.

4. A comunicação com a sociedade.
5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios.
7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
8. Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.
9. Políticas de atendimento aos estudantes.
10. Sustentabilidade financeira.

Os pesos da dimensões são os seguintes:

TABELA 15: Peso das dimensões do Sinaes

DIMENSÕES DE AVALIAÇÃO	PESOS
1- A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	05
2- A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	30
3- A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social; à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da	10

produção artística e do patrimônio cultural.	
4- A comunicação com a sociedade.	05
5- As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	20
6- Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios.	05
7- Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	10
8. Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	05
9- Políticas de atendimento aos estudantes.	05
10- Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	05

Fonte: CONAES. *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior.*

5.3 DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES

Os atores aos quais corresponde implementar o SINAES são, em primeiro lugar, a CONAES, que tem como atribuição “coordenar o processo de avaliação articulado e coerente em âmbito nacional e, definindo seus respectivos prazos, garantir a integração e a coerência dos instrumentos e práticas da avaliação; estabelecer diretrizes para o recrutamento e capacitação de avaliadores; analisar os relatórios de avaliação consolidados pelo Inep e, a partir deles, elaborar pareceres conclusivos, encaminhando-os às instâncias competentes; integrar os instrumentos de avaliação e de informação; promover seminários, debates e reuniões nas áreas de sua competência; estimular a formação do pessoal para as

práticas de avaliação da educação superior; assegurar a qualidade e a coerência do Sinaes, promovendo o seu aperfeiçoamento permanente; oferecer subsídios ao Ministério da Educação para a formulação de políticas de educação superior de curto e longo prazo.”³⁶

Em segundo lugar, o Inep é o órgão responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela Conaes, cabendo-lhe implementar as deliberações e proposições no âmbito da avaliação da educação superior, bem como produzir relatórios pertinentes para o parecer conclusivo a ser emitido pela Conaes que os encaminhará aos órgãos competentes.

Em terceiro lugar, cada uma das CPAs são também partes integrantes do Sinaes, relacionando seu projeto específico de avaliação ao conjunto do sistema de educação superior do País. Segundo o Artigo 11 da lei nº 10.861/2004, essas comissões serão responsáveis pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep. Desta maneira, a CPA passa a ter um lugar estratégico fundamental no processo de avaliação do ensino superior.

A Conaes entende que a CPA é um órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição. Por isso que sua conformação deve ter participantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica e, também, da sociedade civil organizada.

A seguinte tabela mostra dados referentes à quantidade de CPAs constituídas no Brasil e por região e as CPAs que até 28/07/2006 tinham enviado para o INEP o relatório final a partir do qual será desenvolvido o trabalho das comissões de avaliação externa das IES.

³⁶ CONAES. Op. cit., p. 18.

TABELA 16: Levantamento CPAs para o Projeto de Estudo (Publicação Resumo Técnico das Avaliações Institucionais e de Cursos de Graduação).

CPAs Constituídas Brasil	CPAs Constituídas Sudeste	CPAs Constituídas Norte	CPAs Constituídas Nordeste	CPAs Constituídas Sul	CPAs Constituídas Centro-Oeste
Total – 2038	Total – 986	Total – 111	Total – 352	Total – 360	Total – 229
IES Federais – 92	IES Federais – 37	IES Federais – 11	IES Federais – 23	IES Federais – 12	IES Federais – 9
IES Privadas - 1856	IES Privadas - 914	IES Privadas - 95	IES Privadas - 306	IES Privadas - 326	IES Privadas - 215

Fonte: INEP

TABELA 17: Quantidade de relatórios finais das CPAs encaminhados ao INEP

Relatório Final Brasil	Relatório Final Sudeste	Relatório Final Norte	Relatório Final Nordeste	Relatório Final Sul	Relatório Final Centro-Oeste
Total – 1134	Total – 554	Total – 46	Total – 191	Total – 215	Total – 128
IES Federais – 23	IES Federais – 8	IES Federais – 1	IES Federais – 4	IES Federais – 5	IES Federais – 5
IES Privadas - 1088	IES Privadas - 537	IES Privadas - 44	IES Privadas - 178	IES Privadas - 206	IES Privadas - 122

Fonte: INEP

Obs.: Dados obtidos por meio do sistema Status e tabela CPA de 28.07.06, Ministério da Educação – MEC

Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Não foram incluídas IES Estaduais e Municipais.

5.3.1 AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Além dos três processos que compõem o Sinaes - Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – são considerados no processo de avaliação das instituições informações oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da Capes para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e credenciamento da IES, entre outros.

A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) está constituída por dois momentos: a) Auto-avaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação e b) Avaliação externa, realizada por comissões externas designadas pelo Inep, segundo diretrizes da Conaes.

A auto-avaliação tem como objeto de análise o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da IES, centrado fundamentalmente nas atividades de ensino pesquisa e extensão. Os sujeitos da auto-avaliação devem ser os professores, estudantes e o corpo técnico-administrativo. Segundo a Conaes “A auto-avaliação constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro”³⁷.

O resultado final da auto-avaliação tem como objetivo compor uma visão diagnóstica dos processos pedagógicos, científicos e sociais da instituição, identificando possíveis causas de problemas, bem como possibilidades e potencialidades.

³⁷ CONAES, Op. cit., p. 20.

Segundo a estrutura do Sinaes, é esse resultado da auto-avaliação realizada pela CPA que deverá ser submetido à apreciação da avaliação externa. Esse processo de avaliação externa está composto por duas etapas. A primeira corresponde à visita dos avaliadores externos à Instituição, na qual estes deverão manter contato com os dirigentes e com o corpo docente, discente e técnico-administrativo, com o objetivo de conhecer como são desenvolvidas as atividades da IES

A segunda etapa da avaliação externa corresponde à elaboração do relatório de avaliação institucional, elaborado na base das entrevistas e demais tarefas desenvolvidas durante a visita **in loco**, do relatório de auto-avaliação, dos documentos da Instituição, das informações advindas dos diversos processos avaliativos (Enade e Avaliação de Cursos) e, por último, das consultas desenvolvidas pelo Ministério da Educação (Censo, Cadastros, relatórios Capes).

5.4 A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO (ACG)

Segundo dados do Inep, desde 2002, quando a responsabilidade da avaliação dos cursos de graduação foi transferida da Sesu para o primeiro órgão, até finais do primeiro semestre de 2006, tinham sido realizadas 9226 visitas de avaliação feitas por professores especialistas treinados pelo Inep. Entre essas avaliações podem-se destacar autorizações, credenciamentos e reconhecimentos de cursos e instituições, como discriminado na tabela a seguir.

TABELA 18: Total de Avaliações INEP por finalidade

Finalidade	Total
AUTORIZAÇÃO	545
AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	136
CRENCIAMENTO-CENTROS	92
CRENCIAMENTO-FAC	35
CRENCIAMENTO-UNIV	10
RECONHECIMENTO	8330
RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	41
RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	37
Total geral	9226

Fonte: INEP

TABELA 19: Total de Avaliações INEP por ano e finalidade

Ano	Finalidade	Total
2002	CRENCIAMENTO-CENTROS	18
	RECONHECIMENTO	1082
2002 Total		1100
2003	CRENCIAMENTO-CENTROS	56
	RECONHECIMENTO	1820
2003 Total		1876
2004	CRENCIAMENTO-CENTROS	16
	RECONHECIMENTO	2097
2004 Total		2113
2005	AUTORIZAÇÃO	248
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	4
	CRENCIAMENTO-CENTROS	2
	CRENCIAMENTO-FAC	14
	CRENCIAMENTO-UNIV	5
	RECONHECIMENTO	2617
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	26
2005 Total		2916
2006	AUTORIZAÇÃO	297
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	132
	CRENCIAMENTO-FAC	21
	CRENCIAMENTO-UNIV	5
	RECONHECIMENTO	714
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	15
	RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	37
2006 Total		1221
Total geral		9226

Fonte: INEP

TABELA 20: Total de Avaliações INEP por região e finalidade

Região	Finalidade	Total
1 - Norte	AUTORIZAÇÃO	28
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	6
	CREDENCIAMENTO-CENTROS	6
	CREDENCIAMENTO-UNIV	1
	RECONHECIMENTO	494
	RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	2
1 - Norte Total		537
2 - Nordeste	AUTORIZAÇÃO	120
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	16
	CREDENCIAMENTO-CENTROS	2
	CREDENCIAMENTO-FAC	8
	CREDENCIAMENTO-UNIV	2
	RECONHECIMENTO	1013
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	1
2 - Nordeste Total		1162
3 - Sudeste	AUTORIZAÇÃO	274
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	78
	CREDENCIAMENTO-CENTROS	58
	CREDENCIAMENTO-FAC	22
	CREDENCIAMENTO-UNIV	3
	RECONHECIMENTO	4183
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	20
	RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	21
3 - Sudeste Total		4659
4 - Sul	AUTORIZAÇÃO	73
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	25
	CREDENCIAMENTO-CENTROS	13
	CREDENCIAMENTO-FAC	2
	CREDENCIAMENTO-UNIV	3
	RECONHECIMENTO	1773
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	5
	RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	14
4 - Sul Total		1908
5 - Centro-Oeste	AUTORIZAÇÃO	50
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	11
	CREDENCIAMENTO-CENTROS	13
	CREDENCIAMENTO-FAC	3
	CREDENCIAMENTO-UNIV	1
	RECONHECIMENTO	867
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	15
5 - Centro-Oeste Total		960
Total geral		9226

Fonte: INEP

Análise do formulário de avaliação externa de cursos de graduação.

O formulário de avaliação externa dos cursos de graduação elaborado pelo INEP está dividido em três grandes dimensões: I) a Organização Didático-pedagógica, II) o Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Técnico Administrativo e, por último, III) as Instalações Físicas.

A primeira dimensão, pela sua vez, está dividida em nove categorias: 1) Administração acadêmica: coordenação do curso, 2) Administração acadêmica: colegiado de curso, 3) Projeto pedagógico do cursos – PPC: concepção do curso, 4) Projeto pedagógico do cursos – PPC: currículo, 5) Projeto pedagógico do cursos – PPC: avaliação, 6) Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio, 7) Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão do curso - TCC, 8) Atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares e 9) ENADE. Cada uma dessas categorias está dividida em vários itens.

A segunda dimensão está dividida em quatro categorias: 1) Corpo docente: perfil docente, 2) Corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas, 3) Corpo discente: atenção aos discentes e, por último, 4) Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso. Da mesma maneira como na dimensão anterior, cada categorias está dividida em vários outros itens.








A dimensão Instalações Físicas está dividida também em quatro categorias: 1) Biblioteca: adequação do acervo à proposta do curso, 2) Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação geral/básica, 3) Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação profissionalizante/específica e 4) Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade. Da mesma forma que nas dimensões anterior, cada categoria está dividida em múltiplos itens.












Na dimensão Didático-pedagógica, dos 42 itens do formulário, 17 estão relacionados ao projeto pedagógico do curso e 6 itens indagam sobre o coordenador do curso. Nesta dimensão, então, o PPC e o coordenador do curso são atores fundamentais.
































Na dimensão Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Técnico Administrativo identificamos um número inferior de itens em relação à primeira dimensão, no total de 12. Desses, a metade está relacionada ao corpo docente.

A dimensão Instalações Físicas é a maior por estar composta de 46 itens, quase todos referidos à avaliação de instalações especiais e laboratórios específicos. Somente quatro itens são referidos à biblioteca.

Formulário de Avaliação Externa de Cursos de Graduação












-  Indica que existe texto digitado pela IES
-  Indica que existe documento anexado pela IES
-  Questões calculadas automaticamente
-  Indica a nota do aspecto mensurado
- * Questão imprescindível
-  Requer decisão de arredondamento do avaliador
-  Arredondado pelo avaliador para o conceito superior
-  Arredondado pelo avaliador para o conceito inferior
- SC** Sem Conceito devido uma questão imprescindível não atendida
- !** Questão não se aplica



Avaliação Externa do Curso de Graduação			
			
Avaliação Externa do Curso de Graduação			
1 - Organização didático-pedagógico			
1.1 Administração acadêmica: coordenação do curso			
... 1.1.1 Atuação do coordenador			
... 1.1.2 Formação do coordenador			
... 1.1.3 Experiência do coordenador (acadêmica e profissional)			
... 1.1.4 Efetiva dedicação à administração e à condução do curso			
... 1.1.5 Articulação da gestão do curso com a gestão institucional			

. . . 1.1.6 Implementação das políticas institucionais constantes no PDI e no PPI, no âmbito do curso				
1.2 - Administração acadêmica: colegiado de curso				
. . . 1.2.1 Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente				
. . . 1.2.2 Articulação do colegiado do curso com os colegiados superiores da instituição				
1.3 - Projeto Pedagógico do Curso - PPC: concepção do curso				
. . . 1.3.1 Articulação do PPC com o Projeto Pedagógico Institucional - PPI e PDI				
. . . 1.3.3 Objetivos do curso *				
. . . 1.3.4 Perfil do egresso *				
1.4 - Projeto Pedagógico do Curso - PPC: currículo				
. . . 1.4.1 Coerência do currículo com os objetivos do curso				
. . . 1.4.2 Coerência do currículo com o perfil do egresso				
. . . 1.4.3 Coerência do currículo com às Diretrizes Curriculares Nacionais *				
. . . 1.4.4 Adequação da metodologia de ensino à concepção.				
. . . 1.4.5 Inter-relação das unidades de estudo na concepção e execução do currículo				
. . . 1.4.6 Dimensionamento da carga horária das unidades de estudo				
. . . 1.4.7 Adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudo				
. . . 1.4.8 Adequação e atualização da bibliografia				
. . . 1.4.9 Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular.				
. . . 1.4.10 Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular				
. . . 1.4.12. Estratégias de flexibilização curricular				
1.5 - Projeto pedagógico do curso - PPC: avaliação				
. . . 1.5.1 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem com a concepção do curso				
. . . 1.5.2 Articulação da auto-avaliação do curso com a auto-avaliação institucional				
1.6 - Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio				
. . . 1.6.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento das atividades				
. . . 1.6.2 Formas de apresentação dos resultados parciais e finais				
. . . 1.6.3 Relação aluno/orientador				
. . . 1.6.4 Participação em atividades internas				

... 1.6.5 Participação em atividades externas				
... 1.6.6 Participação em atividades simuladas				
... 1.6.7 Abrangência das atividades e áreas de formação				
... 1.6.8 Adequação da carga horária				
1.7 Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso (TCC)				
... 1.7.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso				
... 1.7.2. Meios de divulgação de trabalhos de conclusão de curso				
... 1.7.3 Relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso				
1.8 Atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares				
... 1.8.1 Existência de mecanismos efetivos de planejamento e acompanhamento das atividades complementares				
... 1.8.2 Oferta regular de atividades pela própria IES				
... 1.8.3 Incentivo à realização de atividades fora da IES.				
1.9 ENADE				
... 1.9.1 Diferença de desempenho				
... 1.9.2 Média dos conceitos de todas as participações				
... 1.9.3 Planejamento e execução de ações em função dos resultados obtidos				
2 - Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo				
2.1 - Corpo docente: perfil docente				
... 2.1.1 Formação				
... 2.1.2 Experiência (acadêmica e profissional)				
... 2.1.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso				
... 2.1.4 Publicações e produções				
2.2 - Corpo Docente: atuação nas atividades acadêmicas				
... 2.2.1 Dedicção ao curso				
... 2.2.2 Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso				
2.3 - Corpo discente: atenção aos discentes				
... 2.3.1 Apoio à promoção de eventos internos				
... 2.3.2 - Apoio à participação em eventos				

. . . 2.3.3 - Mecanismos de nivelamento				
2.4 - Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso				
. . . 2.4.1 Adequação da formação e experiência profissional				
. . . 2.4.2 Adequação da quantidade de profissionais às necessidades do curso				
. . . 2.4.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso				
3 - Instalações físicas				
3.1 - Biblioteca: adequação do acervo à proposta do curso				
. . . 3.1.1 Livros - formação geral				
. . . 3.1.2 Livros - FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
. . . 3.1.3 Periódicos, bases de dados específicas, jornais e revistas				
. . . 3.1.4 Implementação das políticas institucionais de atualização do acervo no âmbito do curso				
3.2 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação geral/básica				
. . . 3.2.1 - Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso				
. . . 3.2.2 - Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso				
. . . 3.2.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc)				
. . . 3.2.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso)				
. . . 3.2.5 Condições de conservação das instalações				
. . . 3.2.6 - Materiais				
. . . 3.2.7 Normas e procedimentos de segurança				
. . . 3.2.8 Equipamentos de segurança				
. . . 3.2.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc)				
. . . 3.2.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc)				
. . . 3.2.11 Orientação de alunos				
. . . 3.2.12 Protocolos de experimentos				
. . . 3.2.13 Comitê de Ética em Pesquisa				
. . . 3.2.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso				
3.3 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação profissionalizante/específica				

. . . 3.3.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso				
. . . 3.3.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso				
. . . 3.3.3 Espaço físico (adequação as especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação etc)				
. . . 3.3.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso)				
. . . 3.3.5 Condições de conservação das instalações				
. . . 3.3.6 Materiais				
. . . 3.3.7 Normas e procedimentos de segurança				
. . . 3.3.8 Equipamentos de segurança				
. . . 3.3.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)				
. . . 3.3.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)				
. . . 3.3.11 Orientação de alunos				
. . . 3.3.12 Protocolos de experimentos				
. . . 3.3.13 Comitê de Ética em Pesquisa				
. . . 3.3.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso				
3.4 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade				
. . . 3.4.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso				
. . . 3.4.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso				
. . . 3.4.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação etc)				
. . . 3.4.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso)				
. . . 3.4.5 Condições de conservação das instalações				
. . . 3.4.6 Materiais				
. . . 3.4.7 Normas e procedimentos de segurança				
. . . 3.4.8 Equipamentos de segurança				
. . . 3.4.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)				
. . . 3.4.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)				
. . . 3.4.11 Orientação de alunos				
. . . 3.4.12 Protocolos de experimentos				

... 3.4.13 Comitê de Ética em Pesquisa				
... 3.4.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso				

Como mencionado no capítulo referente à metodologia e ferramentas de pesquisa, as 27 avaliações feitas pelo autor entre os anos 2002 e 2006 foram importantes fontes de informação e de pesquisa sobre a situação do ensino superior privado.

Em geral, no concernente às instalações das IESP, nas avaliações não foram constatados maiores problemas em relação às salas de aula, instalações administrativas, instalações para docentes - salas de professores, salas de reuniões e gabinetes de trabalho -, instalações para as coordenações de curso, auditório, instalações sanitárias. Também foi observado nessas avaliações uma manutenção adequada das instalações. Cabe destacar que, em alguns casos, houve carência nas condições de acesso para portadores de necessidades especiais.

Quanto aos equipamentos de informática, recursos audiovisuais e existência de rede de comunicação científicaas instituições, na maioria das vezes, disponibilizam-os aos corpos docentes e discentes.

Os excertos de diversas avaliações são discriminados abaixo, com o sentido de confirmar a adequação de equipamentos e instalações gerais conforme exigências do INEP:

a) “Em relação ao espaço físico, equipamentos e serviços observou-se uma situação geral satisfatória. O curso de Relações Internacionais funciona num prédio novo, com salas de aula em condições muito boas. No entanto, os outros prédios da instituição não apresentam boas condições de acesso para portadores de necessidades especiais. A IES possui apenas um data-show para uso de todos os cursos. Os prédios encontram-se bom estado de conservação e limpeza.”

b) “As instalações em geral (áreas de uso comum, salas de aula, banheiros, laboratórios e áreas de serviço) são de construção recente, adequadas às atividades do

curso, bem ventiladas, com sistema de ar condicionado central, bem iluminadas e com sinalização e equipamentos de segurança adequados. São igualmente bem conservados e limpos. Há facilidades para o acesso irrestrito a portadores de deficiências físicas.”

c) “Constatou-se que as instalações gerais são perfeitamente adequadas às atividades exigidas pelo curso.”

No tocante à biblioteca das instituições, embora o espaço físico destinado ao acervo e as salas de estudos individuais e em grupo sejam relativamente satisfatórios, caracterizam insuficiências fundamentais quanto à quantidade de títulos e exemplares de livros e periódicos, bem como a ausência de uma política de aquisição, expansão e atualização, sobretudo nas faculdades integradas e isoladas:

a) “As instalações e espaço físico da biblioteca são adequadas, apesar da inexistência de cabines para estudo em grupo. Foram encontrados na biblioteca apenas 49 títulos da bibliografia básica e complementar dos conteúdos programáticos das disciplinas. Além do mais, esses títulos encontram-se dispersos nas áreas de Economia, Política, Direito, entre outras. No acervo da biblioteca faltam muitos títulos da bibliografia básica ou complementar das disciplinas. Os poucos periódicos disponíveis são somente nacionais, faltando títulos estrangeiros importantes para o estudo das Relações Internacionais. O pessoal técnico e horário de atendimento são adequados.”

b) “A biblioteca dispõe de boas instalações. Porém, o número de terminais de computadores para uso é muito limitado (5). Não existem ambientes propícios para estudo em grupo. O mobiliário para estudo individual é de uso comum a todos os cursos ministrados no Campus em questão. Ainda não há possibilidade de pesquisa por assunto, embora as providências para tanto estejam sendo tomadas. Os alunos não possuem acesso direto às estantes. As obras estão organizadas em estantes segundo cada curso, e não em um acervo geral. O acervo específico de relações internacionais é deficiente no sentido de que inexistem obras sobre teoria das relações internacionais, sobre política internacional, história das relações internacionais, estudos regionais e economia política internacional. O acervo existente compõe-se basicamente de obras relacionadas a áreas correlatas, como sociologia, economia, ciência política, direito. Quanto a periódicos, observou-se que

apenas a Revista Brasileira de Relações Internacionais está disponível. Nenhum outro periódico específico de RI, nacional ou estrangeiro, é assinado ou recebido de forma regular. Não há obras de referências específicas da área. Em síntese, o acervo carece de especificidade e atualização. Observa-se, por fim, que a quantidade de exemplares de obras que constam dos programas é insuficiente.”

c) “Em relação ao espaço físico e aos serviços prestados pela Biblioteca, não se constataram problemas. Porém, o acervo na área do curso apresentou carência de autores e obras clássicos da área; quantidade insuficiente de exemplares por aluno; a desatualização do acervo e a insuficiência de periódicos.”

Em relação à avaliação dos docentes, observa-se que a titulação dos professores é considerada satisfatória, embora em alguns casos as titulações não correspondam à área do curso em questão. O resultado também é satisfatório quando avaliadas a experiência profissional e a adequação da formação dos mesmos.

Porém, em relação às condições de trabalho, na sua grande maioria, os professores são contratados em regime de horistas e não existe, rigorosamente, um plano de carreira com critérios de admissão e de progressão claramente definidos.

Em geral não existem, ou existem de maneira precária, estímulos à produção científica e técnica, apoio à participação em eventos e incentivo à formação e atualização pedagógica dos docentes. Nas instituições avaliadas os docentes não apresentaram, salvo com algumas exceções, um nível de publicações adequado.

Devido ao fato de a grande maioria dos professores serem horistas, foram encontrados poucos exemplos de IESP alocando horas para seus professores cuidarem de atividades relacionadas com o ensino de graduação tais como a preparação de aulas, orientação didática de alunos, de atividades de natureza prática, orientação de bolsistas de iniciação científica, de monitoria, de atividades de extensão ou de outros tipos de bolsas ou atividades discentes, conforme os exemplos abaixo mencionados:

a) “O corpo docente é composto por profissionais de áreas correlatas às relações internacionais, com formação pertinente às disciplinas que ministram e com experiência profissional em suas respectivas áreas. Contudo, ressen-te-se da falta de especialistas em relações internacionais propriamente e de incentivos à dedicação a outras atividades acadêmicas, no contexto do curso, que não apenas ao ensino.”

b) “Ainda que a titulação e a experiência profissional sejam adequadas, consideramos que não existe uma política da IES para admissão de professores, atribuição de carga horária complementar e apoio à produção acadêmica.”

c) “O arredondamento para condições regulares do ítem corpo docente foi decidido, fundamentalmente, pela avaliação atribuída a importantes aspectos relativos às condições de trabalho e à atuação e desempenho acadêmico e profissional. A esse respeito cumpre destacar que todos os professores são contratados em regime horista, com exceção da Coordenadora. Este aspecto impacta negativamente o acompanhamento dos professores nas atividades complementares dos alunos. Além disso, o quadro de professores apresenta porcentagem reduzida de docentes formados na área.”

Em relação à estrutura didático-pedagógica dos cursos avaliados, os coordenadores de curso apresentam titulação adequada e, maioritariamente, uma boa capacidade de organização e liderança. Em geral, os coordenadores são contratados em regime de tempo integral e dedicam-se à administração e à condução dos cursos, bem como participam dos órgãos colegiados acadêmicos das IESP. Comumente, há uma inadequação da titulação dos coordenadores à área específica de cursos novos, devido a opções idiossincráticas dos gestores institucionais.

A organização acadêmico-administrativa, tanto quanto ao controle acadêmico e preparo do pessoal técnico-administrativo, tem um desempenho satisfatório.

Contrariamente, no que diz respeito à atenção aos discentes, as IESP não fornecem apoio à participação em congressos, eventos em geral, mecanismos de nivelamento, meios de divulgação de trabalhos dos alunos e bolsas de estudo ou trabalho.

Os currículos analisados demonstram, muitas das vezes, incoerência quanto aos objetivos do curso e perfil do egresso. Há problemas de dimensionamento da carga horária das disciplinas, adequação e atualização das ementas, programas e atualização da bibliografia.

As IESP apóiam muito esporadicamente os discentes em atividades acadêmicas como programas/projetos de iniciação científica ou em práticas de investigação ou atividades de extensão, como pode ser constatado nos exemplos abaixo citados:

a) “A organização didático-pedagógica carece de melhorias notadamente no tocante ao projeto do curso e à articulação do ensino com a pesquisa e a extensão e quanto aos aspectos específicos da área de relações internacionais, como detalhado nos aspectos que compõem a presente dimensão. Observam-se importantes deficiências nos aspectos que compõem a presente dimensão e que prejudicam forma significativa os resultados alcançados nos mesmos.”

b) “Nossas impressões quanto a esta dimensão são que o curso funciona com normalidade. Os pontos a destacar são: faltam ao Projeto Pedagógico definições mais claras em relação à identificação das disciplinas tronco do curso; a grande diluição dos conteúdos numa grade curricular pulverizada em 79 disciplinas, distribuídas numa média de 10 disciplinas no semestre; não está explicitada a concepção propriamente pedagógica do curso.”

c) “O curso dispõe de adequada organização didático-pedagógica. Três questões, no entanto, merecem atenção: a titulação e o regime de trabalho da Coordenadora, problemas quanto à estrutura da grade curricular e às atividades complementares ao ensino que estão fortemente concentradas na extensão, conforme detalhado na análise dos indicadores e aspectos correspondentes.”

Segundo nota assinada por Flávia Nery no Portal do MEC de 01/03/2007 a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) é conhecida por 98,87% das instituições de ensino superior (IES) do País. Segundo a nota, esta é a constatação da

pesquisa “Imagem pública da Conaes”, realizada para aferir os resultados obtidos na institucionalização da comissão, responsável por coordenar e supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Assim, das 532 instituições que participaram do levantamento, 92,85% consideram a Conaes uma instituição comprometida com a avaliação da qualidade das IES.

Segundo o ex-presidente do órgão e coordenador da pesquisa, Hélió Trindade, os dados mostram que houve um reconhecimento do trabalho desenvolvido pela comissão por parte das instituições de ensino superior. “A pesquisa mostrou que o esforço da Conaes na disseminação do Sinaes e na coordenação do sistema de avaliação da educação superior foi legitimada”.

De acordo com o levantamento citado na nota, 93% das instituições públicas, comunitárias, municipais e privadas consideram que a Conaes deve continuar existindo – seja qual for o governo. Além disso, 91% das instituições concordam muito ou em parte com as ações do órgão para tornar transparente e contribuir com a avaliação da educação superior.

A pesquisa foi aplicada via questionário eletrônico, enviada para representantes de todas IES públicas, comunitárias, privadas e municipais. Responderam voluntariamente às perguntas 532 instituições, distribuídas da seguinte forma: 78,38% são privadas; 12,3% comunitárias e municipais; e 9,58% são universidades públicas federais e estaduais.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituída pela Portaria MEC 2.051, de 9 de julho de 2004, como órgão colegiado composto por 13 membros: cinco do MEC, três da comunidade acadêmica e cinco da sociedade civil. Até maio de 2006, a Conaes foi presidida pelo Professor Hélió Trindade. Atualmente, seu presidente é o Professor Sérgio Franco.

O presente trabalho considera fundamental a existência do SINAES para o controle da qualidade do ensino superior, apesar de reconhecer suas limitações e imperfeições no

estado atual. A existência do Sistema permite colocar freio a gestões que se norteiam única e exclusivamente pela visão comercial.

“A tarefa ainda é imensa e, portanto, não está concluída. A consolidação dos SINAES depende tanto da capacidade de seus membros de responderem à altura a seus desafios permanentes, quanto do governo, especialmente do MEC, de continuar apoiando e ampliando suas condições operacionais com recursos orçamentários, infra-estrutura e pessoal. Supervisionar a execução da avaliação pelo INEP, através de diferentes formas de acompanhamento de sua implementação, mantendo canais de comunicação e intervenção junto ao MEC e às próprias IES na busca do aperfeiçoamento de seus resultados é uma exigência prioritária para assegurar o sucesso do ciclo avaliativo do SINAES, mas estão a exigir maior apoio em recursos humanos qualificados para que ela possa cumprir plenamente sua missão.” (Trindade: 2007, p. 91).

6. EXCURSO SOBRE O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO DISTRITO FEDERAL: O CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO-AMERICANO - UNIEURO

O desenvolvimento do Distrito Federal deu-lhe características econômicas e populacionais únicas: a elevada renda média da população; a predominância econômica das atividades terciárias e, ainda, uma grande dependência financeira e do volume de atividades vinculadas às organizações públicas.

O fato de ser a sede do Governo Federal e de ter parte significativa de sua economia voltada para a prestação de serviços e receber vultuosos repasses orçamentários da União aumentou a exigência por maior nível de qualificação da mão-de-obra. Essa maior exigência reflete-se nos dados relacionados à escolaridade da população: segundo o Anuário Estatístico do IBGE de 1998, a população acima dos 10 anos do Distrito Federal tinha, em 1987, uma média de 7,4 anos de estudo contra a média brasileira de 5,4 anos.

O Distrito Federal apresenta maior grau de Cobertura do ensino superior do que o país como um todo. A título de exemplo: no Brasil, em 1999, os estudantes com mais de 15 anos matriculados em cursos superiores representavam 1,7% da população desse grupo de idade; no Distrito Federal, essa participação era bem mais elevada: 3,2%. Merece destaque, no Distrito Federal, o maior Grau de Cobertura do ensino superior para a faixa etária de 18 a 24 anos.

Os últimos anos da década de 90 do século passado têm-se caracterizado, no Distrito Federal, pela acelerada ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior privado. O aumento da demanda por ensino superior levou à ampliação, nos últimos anos, do número de estabelecimentos: em 1995 eram 13 instituições (2 Universidades, 2 Centros de Ensino e Faculdade Integrada e 9 estabelecimentos isolados), em 1999, o Distrito Federal já tinha 33 estabelecimentos de ensino superior, sendo que este crescimento pode

ser creditado, exclusivamente, aos estabelecimentos isolados que passam a ser 29, contudo mantém-se o mesmo número de Universidades, Faculdades Integradas e Centros Universitários. Vale destacar que, no Distrito Federal, o processo de crescimento recente do número de estabelecimentos de ensino superior apresenta diversos desequilíbrios. Essa conclusão é fundamentada na evolução de alguns indicadores de desempenho do ensino de terceiro grau, explicitados a seguir. O número médio de alunos por estabelecimento foi reduzido, pois os novos estabelecimentos são de menor porte e o leque de cursos oferecidos também. A queda foi expressiva: o número médio de estudantes em estabelecimentos isolados caiu de 932, em 1995, para 514, em 1999.

A expansão acima mencionada pode ser compreendida pelos seguintes fatores:

“(i) a demanda existente e que não vinha sendo atendida pela única instituição pública e los estabelecimentos privados criados no período entre 1968 e 1993;

(ii) o estímulo apresentado pela política educacional definida, na década passada, para esse nível de ensino ...;

(iii) a rentabilidade atribuída ao segmento privado da educação superior;

(iv) o interesse de alguns proprietários de escolas de educação básica em aproveitar a estrutura que seus estabelecimentos já possuíam;

(v) o nível de renda da população local, considerado elevado em relação ao de outras unidades federativas” (SOUSA: 2003, p. 165).

Os dados do Censo 2005 referentes ao número de instituições de ensino superior, segundo o tipo de organização acadêmica e administrativa, mostra uma grande defasagem entre instituições públicas e privadas: do total de 68 IES, 97% são privadas e somente 3% públicas. Ainda, o 89% do total de instituições são Faculdades Isoladas, Escolas ou Institutos.

TABELA 21: IES no DF segundo organização administrativa e acadêmica

IES	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
UNIVERSIDADES	1	1	2
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	0	4	4
FACULDADES INTEGRADAS	0	4	4
FACULDADES, ESCOLAS E INSTITUTOS	1	54	55
Cet/FaT	0	3	3
DISTRITO FEDERAL	2	66	68

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Com relação à oferta de oportunidades de acesso a cursos superiores no Distrito Federal, verificou-se, em 1998, a predominância das duas universidades existentes tanto na absorção dos alunos matriculados quanto no percentual de alunos formados. Observa-se, ainda, que o crescimento recente dos estabelecimentos isolados tem-se apoiado, fundamentalmente, na oferta de cursos nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas.

Em 2005, 96% das vagas para o ensino superior eram oferecidas por IES privadas, sendo que a única Universidade privada ofertava 21,3% do total de 73.961 vagas.

TABELA 22: Vagas oferecidas no DF segundo organização administrativa e acadêmica

VAGAS OFERECIDAS	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
UNIVERSIDADES	3.076	15.798	18.874
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	0	17.440	17.440
FACULDADES INTEGRADAS	0	7.398	7.398
FACULDADES, ESCOLAS E INSTITUTOS	80	29.640	29.720
Cet/FaT	0	529	529
DISTRITO FEDERAL	3156	70.805	73.961

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

A abertura de novos estabelecimentos esteve associada a maiores exigências federais para a ampliação da qualidade do ensino no que se refere à ampliação da titulação do corpo docente. Tais exigências conduziram à elevação dos níveis de remuneração de docentes praticados pelas instituições privadas, que atraíram, com esse incentivo, professores aposentados ex-integrantes do quadro da UnB.

Chama a atenção o fato de que o número médio de alunos por docentes, além de ter aumentado nos últimos anos, concentrou-se, em algumas categorias de estabelecimentos, em pessoal horista ou em tempo parcial. Cabe assinalar que no Distrito Federal, em 1999, a participação de horistas nos estabelecimentos isolados era bem mais elevada do que a encontrada em estabelecimentos similares no resto do país.

No Distrito Federal, o Índice de Qualificação do Corpo Docente apresenta, em linhas gerais, o mesmo perfil daquele encontrado para o Brasil como um todo: mais elevado nas universidades, principalmente nas federais, e bastante inferior em Centros Universitários, faculdades integradas e estabelecimentos isolados.

Do total de 8.708 professores lecionando no ensino superior do Distrito federal, 11% são graduados, 26% são especialistas, 41% são mestres e 22% são doutores. Desses profissionais, 46% exercem suas funções em Faculdades Isoladas, Escolas ou Institutos. Dos 1.868 doutores, 69% estão alocados na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Católica (UCB), sendo 1.062 docentes na UnB e 830 na UCB.

TABELA 23: Quantidade de docentes por grau de formação e organização acadêmica

IES	SEM GRADUAÇÃO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
UNIVERSIDADES	0	174	193	831	1.294	2.492
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	0	352	381	566	153	1.452
FACULDADES INTEGRADAS	0	81	260	407	73	821
FACULDADES, ESCOLAS, INSTITUTOS	0	410	1.427	1.734	346	3.917
Cet/FaT	0	0	10	14	2	26
DISTRITO FEDERAL	0	1.017	2.271	3.552	1.868	8.708

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Ainda em relação aos docentes existentes nas instituições públicas e privadas, observa-se que 79% estão concentrados nas instituições privadas. Em relação à formação acadêmica desse total de professores ministrando aulas em IESP, observa-se que 13% são graduados, 31% são especialistas, 44% são mestres e 12% são doutores. Na IES pública os números mostram maior qualificação acadêmica: 7% é o total de professores cuja titulação máxima é a graduação, 6% são especialistas, 27% são mestres e 59% possuem doutorado.

TABELA 24: Quantidade de docentes por grau de formação e organização administrativa

FORMAÇÃO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
SEM GRADUAÇÃO	0	0	0
GRADUAÇÃO	133	884	1.017
ESPECIALIZAÇÃO	107	2.164	2.271
MESTRADO	485	3.067	3.552
DOUTORADO	1.062	806	1.868
DISTRITO FEDERAL	1.787	6.921	8.708

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Do total de docentes em atividade no Distrito Federal, quase 80% se concentram nas IESP e pouco mais de 20% nas IES públicas. Outra observação relevante concerne ao elevado número de professores apenas com curso de graduação e especialização nas IESP: 3.048 de um total de 8.708 professores. O mais relevante consiste na extraordinária relação entre professores com doutorado nas instituições públicas e nas privadas: enquanto nas instituições públicas há 1.062 doutores, nas privadas apenas 806.

É importante observar-se “que as IES privadas localizadas no DF estão seguindo uma tendência nacional, concebendo suas propostas, em grande parte, segundo a lógica da concorrência do mercado. Sob esse ângulo, disputam alunos-clientes que possuam perfis diferenciados e uma demanda igualmente diversificada. Essa clientela mostra-se distinta em função de diferentes fatores, como por exemplo as carreiras que busca, os cursos ofertados, a localização geográfica e as identidades perseguidas pelas instituições no segmento pesquisado” (Sousa: 2003, p. 255)³⁸.

6.1 CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO UNIEURO

O Centro Universitário Euro-Americano – UNIEURO tem como origem a Faculdade Euro-Americana. Essa faculdade, até abril de 2004, era uma instituição particular de ensino superior, integrante do Sistema Federal de Ensino, mantida pelo Instituto Euro-Americano de Educação, Ciência e Tecnologia (EUROAM), ambos com sede no Distrito Federal. A Faculdade está localizada no mesmo endereço do atual UNIEURO, Av. das Nações, na Asa Sul, em Brasília. O Instituto Euro-Americano de Educação Ciência e Tecnologia foi fundado em 27 de outubro de 1992.

A Faculdade Euro-Americana apresentou os seus primeiros projetos a fim de obter autorização para o funcionamento de cursos de graduação, em 1993 – Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Ciências Econômicas e Direito. A carta-consulta foi aprovada, pela Câmara de Planejamento do Conselho Federal de Educação, nos termos das normas vigentes, à época. Com o fechamento do CFE, em 1994, os processos foram arquivados. Em 1996, o MEC reiniciou o recebimento de pedidos de autorização de cursos, quando os referidos pleitos foram reapresentados.

A Faculdade Euro-Americana iniciou suas atividades no segundo semestre de 1998, com os cursos de graduação em Administração, Ciência da Computação, Ciências Econômicas e Direito, no período noturno, autorizados pelo MEC. No primeiro semestre de 1999, implantou o turno vespertino, para os referidos cursos.

No segundo semestre de 2000, a Faculdade foi autorizada a oferecer os cursos de Relações Internacionais e de Marketing. Em seguida, foram aprovadas novas habilitações para o curso de Administração – Gestão de Negócios Imobiliários, Gestão de Pequena e

³⁸ O autor desta pesquisa já constatará a existência da aludida tendência no plano nacional, o que se constitui, analiticamente, em um pressuposto teórico de legitimação do exemplo UNIEURO.

Média Empresa, Gestão de Serviços, Gestão de Sistemas de Saúde – e o curso de Ciências Contábeis.

O Regimento da antiga Faculdade Euro-Americana foi aprovado pelo Ministério da Educação.

Ao ingressar no seu quinto ano letivo de funcionamento, a Faculdade Euro-Americana, com o reconhecimento dos primeiros cinco cursos de graduação implantados³⁹, bem como programas de pós-graduação, iniciação científica e extensão, com corpo docente qualificado (para efeito do credenciamento como Centro Universitário e expansão institucional) e biblioteca, laboratórios e infra-estrutura física adequados às suas dimensões, deliberou, juntamente com a sua entidade mantenedora, o Instituto Euro-Americano de Educação, Ciência e Tecnologia, apresentar, ao Ministério da Educação, o seu pedido de transformação em Centro Universitário – Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO) –, na forma da legislação vigente (Resolução CES/CNE nº. 10/2002). Assim, no dia 14 de abril de 2004, mediante a portaria Nº 996 do Gabinete do Ministro Tarso Genro, o Unieuro foi credenciado pelo prazo de três anos.

O UNIEURO nasce com a oferta dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Marketing, Relações Internacionais e Sistemas de Informação, cobrindo as áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia. Para atender as demais áreas do conhecimento, serão implantados e desenvolvidos novos cursos e programas – seqüenciais, de tecnologia, de graduação, de pós-graduação e de extensão –, de acordo com os cronogramas que integram o Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI.

O Centro Universitário Euro-Americano tem sua sede no mesmo local da Faculdade Euro-Americana e, segundo o PDI, serão criadas outras unidades

descentralizadas nas Regiões Administrativas RA-I (Plano Piloto/Brasília) – Asa Norte e Sudoeste –, RA-V (Sobradinho) e RA-III (Taguatinga). O Campus Taguatinga começou a funcionar no mês de agosto de 2004.

Segundo o seu PDI, o UNIEURO quer ser parceiro do desenvolvimento cultural, educacional e sócio-econômico do Distrito Federal, ao implementar cursos e programas de nível superior, como resposta ágil e competente às demandas de sua comunidade. A localização no Distrito Federal torna-se um elemento fundamental na análise do processo de institucionalização do UNIEURO. O Distrito Federal, já em 2002, contava com cerca de 2,3 milhões de habitantes, distribuídos por dezenove regiões administrativas. O DF é o ente territorial nacional que detém o maior índice de alfabetizados, concluintes do ensino médio e de cursos superiores, em relação à população citada, além de sediar os Poderes da República e os respectivos órgãos. Exerce, por isso, demanda qualificada em relação aos cursos superiores de graduação e, especialmente, de pós-graduação.

6.2 O UNIEURO EM NÚMEROS ⁴⁰

Como se pode observar na Figura 9 abaixo, desde o primeiro semestre de 2003 o UNIEURO sustenta uma taxa de expansão constante: de 1581 alunos no primeiro semestre de 2003 para 9450 no primeiro semestre de 2006, o que expressa um crescimento de 210,95%.

³⁹ Segundo a legislação vigente à época, para pleitear o credenciamento como centro universitário uma Faculdade deveria apresentar cinco cursos reconhecidos. A faculdade Euro-Americana reconheceu os cursos de Administração, Sistemas de Informação, Economia, Direito e Turismo.

FIGURA 9: Matriculados por semestre/ano, Unieuro 2002/2006

Número de Alunos Matriculados por Semestre/Ano, Unieuro 2002 – 2006*



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica / NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006

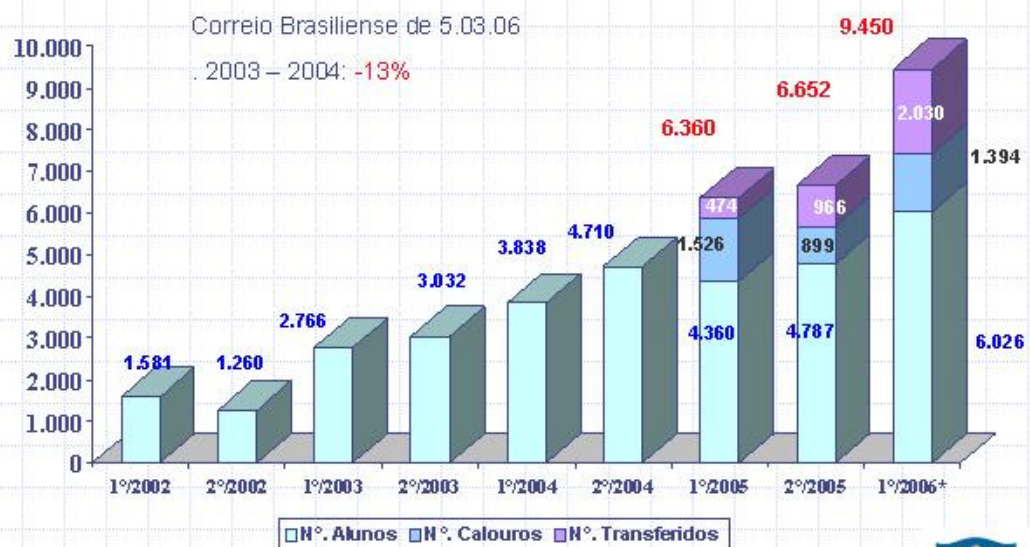


A Figura 10 caracteriza a realidade específica do ensino superior no Distrito federal: a existência, hoje, de mais de oitenta Instituições de Ensino Superior indica que o crescimento de qualquer IES nesse contexto, necessariamente, decorre da captação de alunos transferidos de outras IES. Uma oferta de mais de 50.000 vagas de alunos recém egressos do Ensino Médio permanece ociosa. No caso do UNIEURO, já em 2005 observa-se que os alunos ingressantes são constituídos majoritariamente por alunos transferidos e não aprovados no vestibular.

⁴⁰ Os dados foram compilados pela Coordenação de Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica do UNIEURO.

FIGURA 10: Matriculados, transferidos e calouros por semestre/ano Unieuro 2002-2006

Número Total de Alunos Matriculados, Transferidos e Calouros por Semestre/Ano, Unieuro 2002 – 2006*.

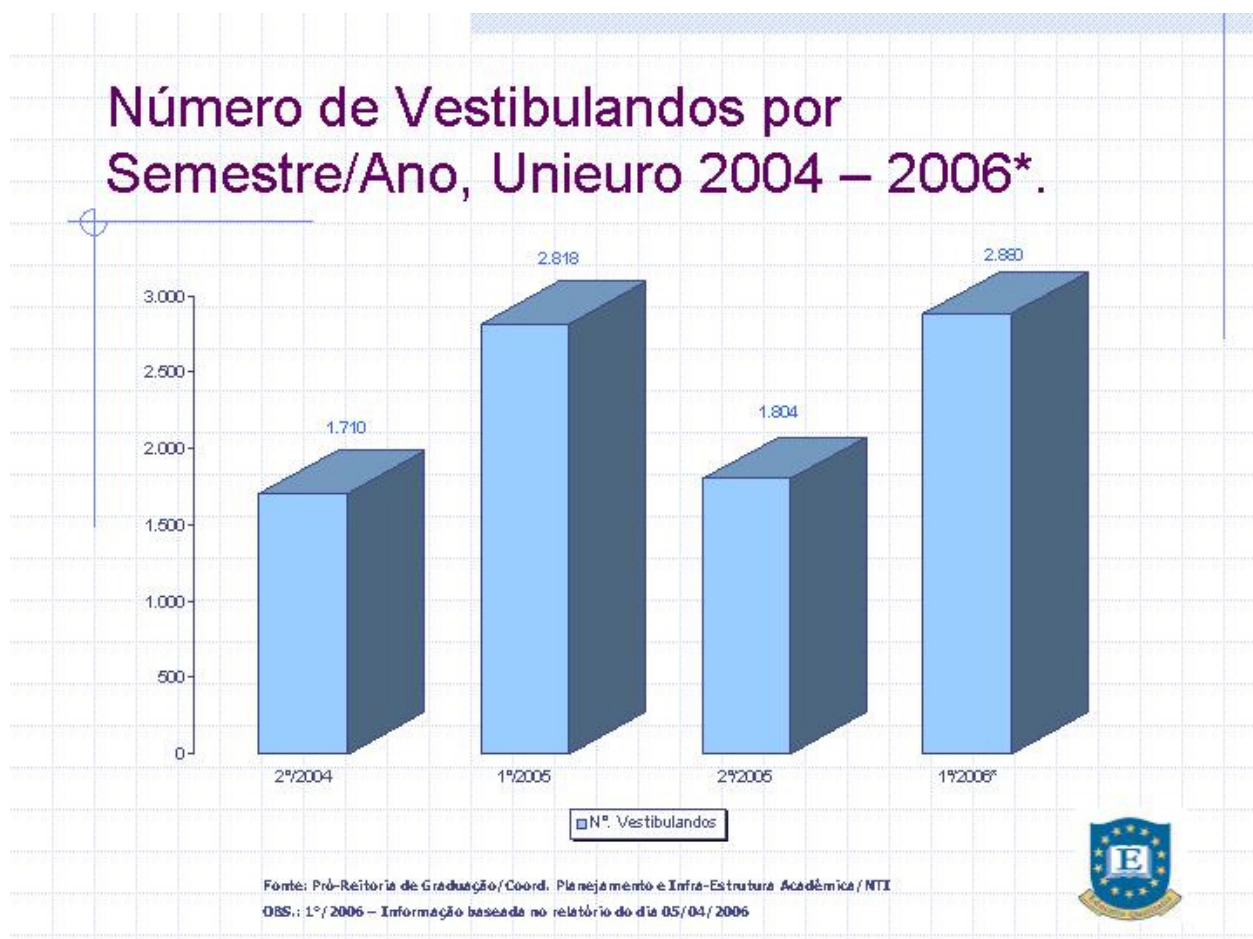


Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



A Figura 11 indica que a quantidade dos alunos vestibulandos não tem acompanhado o ritmo de expansão do UNIEURO. Em um ano, entre o primeiro semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006, os alunos vestibulandos se mantêm quase no mesmo nível. Dessa figura pode-se inferir também que há um hiato entre a oferta e a demanda efetiva de vagas. E isso tende a acentuar-se.

FIGURA 11: Vestibulandos por semestre/ano, Unieuro 2002-2006



6.3 CONTEXTUALIZANDO O UNIEURO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DISTRITO FEDERAL ⁴¹

Em dezembro de 2005, o UNIEURO ofertava 6.110 vagas para os cursos de graduação (bacharelado) e 2.210 para os de graduação tecnológica, num total de 8.320 vagas, nos dois campi. Porém, estavam matriculados, em todos os cursos ofertados, 7.063 alunos, sem descontar desistências, trancamentos, transferências. Existe, portanto, uma defasagem entre as vagas ofertadas e os alunos matriculados, no montante de 1.157 vagas.

O Censo Escolar de 2004 e 2005 identifica a população escolar no ensino médio, no Distrito Federal, conforme o quadro seguinte:

TABELA 25: Quantidade de alunos de ensino médio, matriculados e concluintes, no Distrito Federal

Censo	Matrícula total	Concluintes
Censo Escolar 2004	122.225	33.658
Censo Escolar 2005	86.339	23.023
Diferença em %	-29,36	-31,59

Fonte: Censo Escolar 2004/2005

Identifica-se uma queda acentuada nas matrículas para o ensino médio, entre 2004 e 2005, cuja tendência é estacionar, a curto prazo, e crescer modestamente, em correlação com o crescimento populacional do DF.

⁴¹ Dados extraídos de documento de trabalho interno produzido pelo Prof. Celso Frauches, consultor do UNIEURO.

No Distrito Federal existem 80 instituições de ensino superior (IES), das quais 78 (97,5%) são mantidas pela iniciativa privada e apenas duas (2,5%) pelo poder público. São ofertados 360 cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), com um total de 65.212 vagas, e 60 cursos de graduação tecnológica, com 8.600 vagas, além de 14 cursos sequenciais de formação específica, com 2.220 vagas. Ao todo, são ofertadas 76.032 vagas anualmente. O UNIEURO oferta 11% (8.320 vagas) desse total de vagas.

Verifica-se um gritante contraste entre as vagas ofertadas no ensino superior e os concluintes do ensino médio, no Distrito Federal, em 2005, como se constata no quadro seguinte:

TABELA 26: Quantidade de vagas ofertadas no ensino superior por concluintes do ensino médio no Distrito Federal

Ensino Superior – vagas ofertadas em 2005	76.032
Ensino Médio – Concluintes em 2005	23.023
Diferença	-53.009

Fonte: Censo da Educação Superior 2005 e Censo Escolar 2005

As IES do DF oferecem 76.032 vagas para uma demanda declarada de apenas 23.023, o que representa um déficit de 69,71%. Essa situação é de alto risco e pode inclusive significar, de certa forma, “a morte anunciada” de empreendimentos educacional privados no DF. Cabe entretanto notar que não há estatísticas para identificar a demanda de graduados por novos cursos ou de egressos do ensino médio de anos anteriores.

Considerando os concorrentes diretos mais importantes do UNIEURO, no Plano Piloto e em Taguatinga / Águas Claras a situação é a seguinte: no Plano Piloto o

UNIEURO oferta 4.710 (16,36%) vagas de um total de 30.185, como se observa no quadro seguinte:

TABELA 27: Quantidade de ofertas de vagas no Plano Piloto por instituição e tipo de curso

Tipo de curso	Unieuro	Ucb	Unip	Uniceub	Uniudef	Uniplan	Iesb	Upis	Alvorada	Total
Graduação	4.710	5.380	8.000	2.030	900	1.215	2.207	940	3.403	28.785
Tecnologia	1.610	-	100	-	-	1.650	-	-	-	3.360
Total	6.320	5.380	8.100	2.030	900	2.865	2.207	940	3.403	32.145

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

Em Taguatinga/Águas Claras o Unieuro oferta 1.400 vagas na graduação e 600 vagas na graduação tecnológica, ou seja, 2.000 vagas de um total de 11.301, correspondente a 17,69% do total de vagas oferecidas nessa região de Brasília.

TABELA 28: Quantidade de ofertas de vagas em Águas Claras/Taguatinga por instituição e tipo de curso

Tipo de Curso	Unieuro	Ucb	Facels	Facitec	Fac Nda	Iesco	Fac JK	Unicerto	Total
Graduação	1.400	5.380	500	1.000	750	600	896	775	11.301
Tecnologia	600	-	-	-	400	-	-	-	1.000
Total	2.000	5.380	500	1.000	1.150	600	896	775	12.301

Fonte: Censo da Educação Superior – 2005

O cenário de 2007 para a educação superior no DF sinaliza uma concorrência mais acirrada entre as IES, em virtude do excesso de vagas em relação à efetiva demanda, especialmente, no Plano Piloto.

O Campus UNIEURO de Águas Claras situa-se em um contexto em que a concorrência com outras instituições é bem menos agressiva, se comparada ao Plano Piloto. Uma das razões dessa concorrência atenuada deve-se a uma política de expansão mais conservadora da Universidade Católica de Brasília. Trata-se apenas de uma situação conjuntural e pode-se prever o recrudescimento da concorrência nessa área.

Em 2007, no DF e nas demais unidades da Federação, estima-se uma redução drástica na autorização de novos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), em virtude da política restritiva da expansão do ensino superior, sinalizada pelas recentes normas do MEC, que passaram a exigir a comprovação de necessidade social para a autorização de novos cursos. Essas normas, todavia, não atingem as universidades, que têm autonomia para criar e implementar cursos e programas de educação superior sem prévia autorização do MEC (UNIP, UNIVERSO e UCB), além dos centros universitários (UNIEURO, UNICEUB, UNIUDF, UNIPLAN), também com autonomia para implantar cursos previstos em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovados pelo MEC.

Ao lado do excesso de oferta de vagas para uma demanda incipiente, convém registrar dados extraídos da FIBGE, estimados para 2005, que identificam uma população total de 2.333.108 habitantes no DF, dos quais 6% estariam na classe sócio-econômica alta, 69% na média e 25% na baixa. Esses percentuais se referidos aos concluintes do ensino médio, conclui-se que apenas 1.381 candidatos estariam em condições de pagar mensalidades superiores a R\$ 1.000,00. Dos 69% (15.885) dos concluintes do ensino médio, integrantes da classe média alta, 25% (3.971), no máximo, estariam em condições de arcar com o pagamento de mensalidade escolar entre R\$ 600,00 e R\$ 1.000,00; os demais (17.267) estariam na faixa dos R\$ 300,00 a R\$ 600,00.

Por outro lado, segundo dados do Iedi (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial), que fez, ao final de 2005, análise do desempenho econômico do país, a classe média perdeu 11.29% de seu poder de compra, nos últimos três anos, ou seja, em média, 3,7% ao ano. No Distrito Federal, esse fenômeno é mais grave, em virtude de o Governo Federal não conceder aumentos reais aos seus funcionários – uma população decisiva financeiramente nesta unidade da Federação.

Os dois atuais campi do UNIEURO estão localizados em áreas estratégicas em relação ao poder aquisitivo da população: Campus I – Asa Sul, Cruzeiro, Octogonal, Sudoeste, Lago Sul, incluindo os condomínios; Campus II – Taguatinga, Águas Claras, Vicente Pires, Guará.

Uma IES de ensino de massa não tem condições de praticar preços de elite, sob pena de ter sérios problemas de sobrevivência num mercado competitivo. Os preços devem estar adequados às condições sócio-econômicas da demanda, caso contrário haverá, sempre, vagas ociosas, evasão e inadimplência elevadas, especialmente, numa região de concorrência extremada como se configura o DF.

7. O UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa procura detectar os problemas fundamentais decorrentes das atividades quotidianas numa IESP, com grande potencial financeiro e político para implementar um projeto de expansão, contudo sem priorizar os imperativos de excelência acadêmica. Trata-se de um exemplo institucional que, paradigmaticamente, encontra-se em rota de convergência com outras instituições não só do Centro-Oeste como também das demais regiões do país (Sousa: 2003).

O UNIEURO, pelo fato de ora pleitear seu credenciamento como Universidade, em função de preencher alguns requisitos exigidos pelo MEC, encontra-se em uma situação na qual os principais obstáculos qualitativos para a realização do seu pleito se tornam críticos. Portanto, justifica-se, plenamente, como um universo de pesquisa que transcende os próprios limites da instituição.

O universo total da pesquisa foi de 74 respondentes, sendo 56 professores de graduação, correspondentes ao 75,7% da amostra, 10 coordenadores de curso, representando o 13,5% e por 8 professores do Programa de Mestrado em Ciência Política, sendo o 10,8% da amostra total.

O questionário⁴² foi encaminhado via e-mail para um total de 370 docentes do Unieuro, incluindo coordenadores e professores de mestrado, os quais trabalhavam no início do ano letivo de 2007, pelo menos há um semestre na instituição. Desta maneira, os respondentes representam 20 % dos docentes para os quais foi enviado o questionário⁴³.

⁴² Ver o anexo IV.

⁴³ A amostra desta pesquisa é, estatisticamente, justificável. Os principais institutos de pesquisa atuantes no País, via de regra, trabalham com a margem de 1% do universo da amostra e apresentam resultados bastante confiáveis. No plano da pesquisa de opinião política esses institutos, exercem grande influência em virtude, justamente, de sua reconhecida credibilidade. Sobre a legitimidade científica da amostra ver: Huff, 1982;

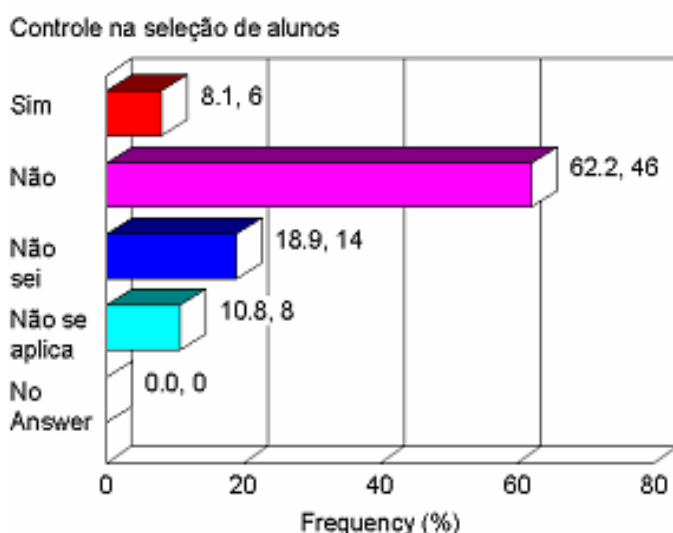
O questionário está estruturado da seguinte forma: um total de 21 uma perguntas, sendo 17 perguntas estruturadas e 4 abertas. Dessas perguntas, duas delas estavam dirigidas especificamente para os professores do mestrado, os quais tiveram que responder a 10 das 21 perguntas.

É importante relatar que pelo menos três professores nos comunicaram pessoalmente que eles não iriam responder o questionário por medo de possíveis represálias, caso as informações pudessem de algum modo chegar à direção do Unieuro, apesar de termos comunicado previamente o caráter sigiloso e anônimo dessas informações, as quais só seriam usadas para efeitos da pesquisa. Esse fato simboliza bem o ambiente de insegurança em que os docentes da instituição realizam suas atividades acadêmicas⁴⁴.

A seguir apresenta-se o resultado da pesquisa com os gráficos por pergunta e as respectivas análises de cada um deles.

FIGURA 12: Controle na seleção de alunos

Há controle de qualidade efetivo na seleção dos alunos?



⁴⁴ Esse medo pode ser atribuído a um reflexo inconsciente dos respondentes devido ao fato de o pesquisador ter ocupado cargos de direção na Instituição.

Esta pergunta não foi aplicada aos professores do Mestrado, para os quais foi formulada uma pergunta específica relacionada à seleção de alunos do Programa. Na Figura 12 verifica-se que a grande maioria dos docentes e coordenadores de curso entende que os mecanismos existentes atualmente no Unieuro para a seleção de alunos ingressantes (vestibulares tradicional e agendado, prova para graduados e seleção de transferidos) não cumprem a sua função qualitativa original.

Este ponto é congruente quando relacionado ao grande número de vagas sobrando que são ofertadas pelas IES no Distrito Federal, como informado no capítulo anterior. Lembremos que as vagas ofertadas pelo ensino superior foram de 76.032 em 2005, enquanto os concluintes do ensino médio somaram, no mesmo ano, 23.023, o que fornece um resultado de 53.009 vagas ofertadas a mais.

Nestas condições de oferta e demanda, e dado que as IES privadas do Distrito Federal optaram por um modelo de ensino de massa, fica evidente que o vestibular, ou qualquer outro mecanismo de controle de qualidade dos ingressantes no ensino superior, perde toda significação e cumpre apenas, ritualmente, com exigências legais⁴⁵.

Tanto os 8,16% dos professores que afirmam ser o vestibular um instrumento hábil de avaliação quanto os 18,9% que dizem desconhecer os procedimentos institucionais de ingresso revelam posturas convergentes implícitas: ignorância do significado da universidade ou total indiferença.

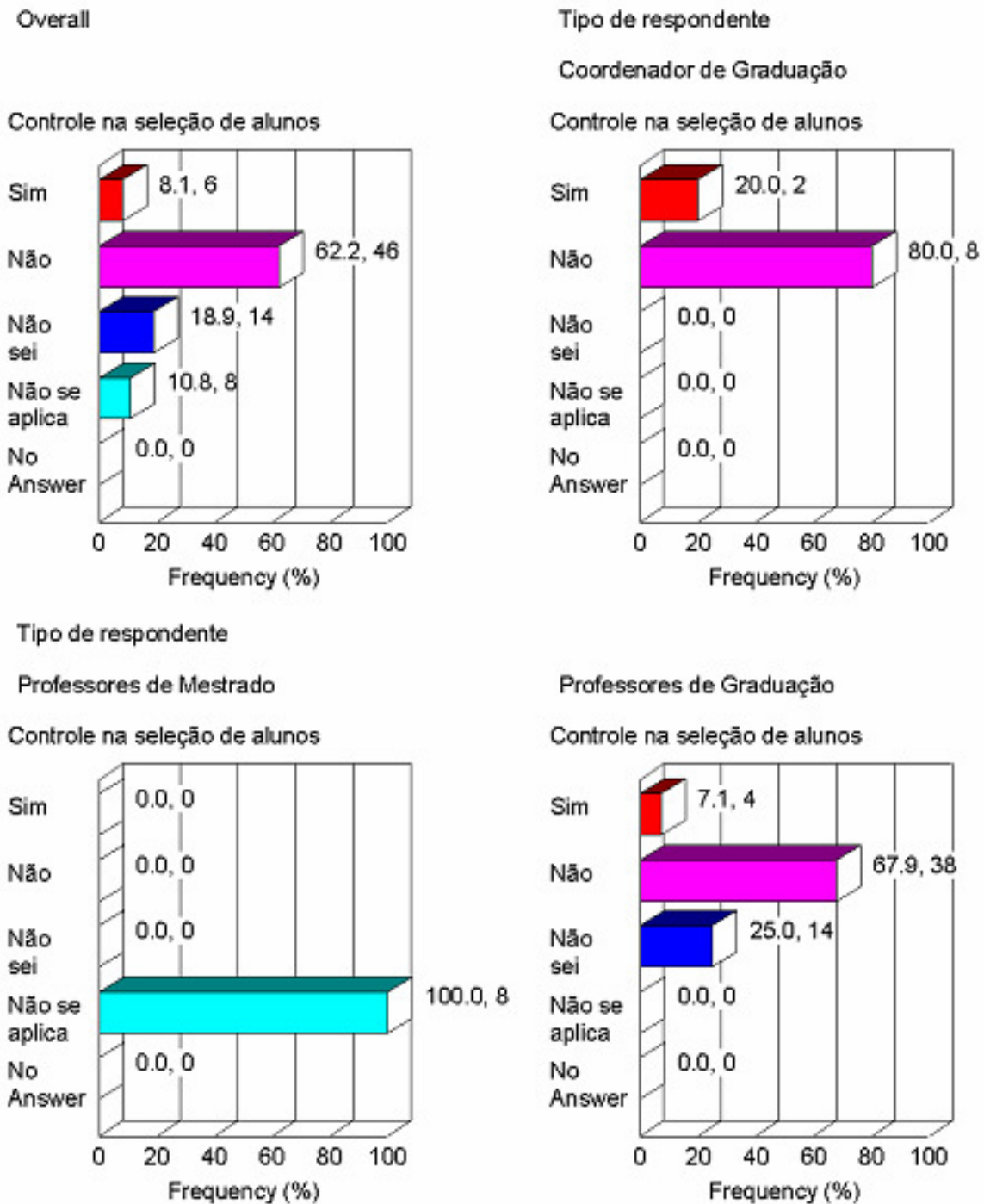
Vale a pena ressaltar que o vestibular do Unieuro compõe-se de duas partes: 50% de perguntas de múltipla escolha sobre Matemática, Português e História, e 50% correspondentes à Redação sobre três temas diversos. A reprovação no exame só ocorre,

⁴⁵ Em cursos como Direito e Medicina, em virtude de uma grande demanda específica, o UniCeub e a Universidade Católica realizam os respectivos vestibulares seletivamente.

excepcionalmente, quando um candidato comete a façanha de errar todas as perguntas propostas.

FIGURA 13: Controle na seleção de alunos (todos)

Há controle de qualidade efetivo na seleção dos alunos?

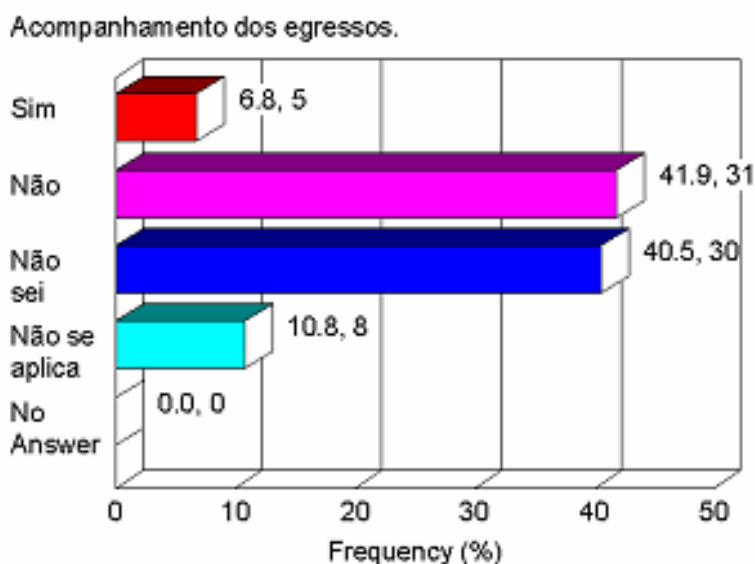


Os Coordenadores de Curso de Graduação, pelo fato de terem substituído os professores de português na correção das redações do vestibular, por medida de economia tomada pelos mantenedores, têm uma noção mais precisa do nível dos vestibulandos. Por essa razão, 80% dos coordenadores apontam para a inexistência de mecanismos efetivos de seleção. Por outro lado, os professores de graduação (excluídos os coordenadores), na proporção de 25%, declaram desconhecimento da pergunta proposta, enquanto os coordenadores respondem apenas positiva ou negativamente à mesma pergunta.

Portanto, os docentes de todos os níveis opinam no sentido da total precariedade das formas de controle de acesso dos vestibulandos à instituição. Isso compromete, basicamente, os objetivos inerentes ao ensino superior.

FIGURA 14: Acompanhamento dos egressos

Há um acompanhamento dos egressos?



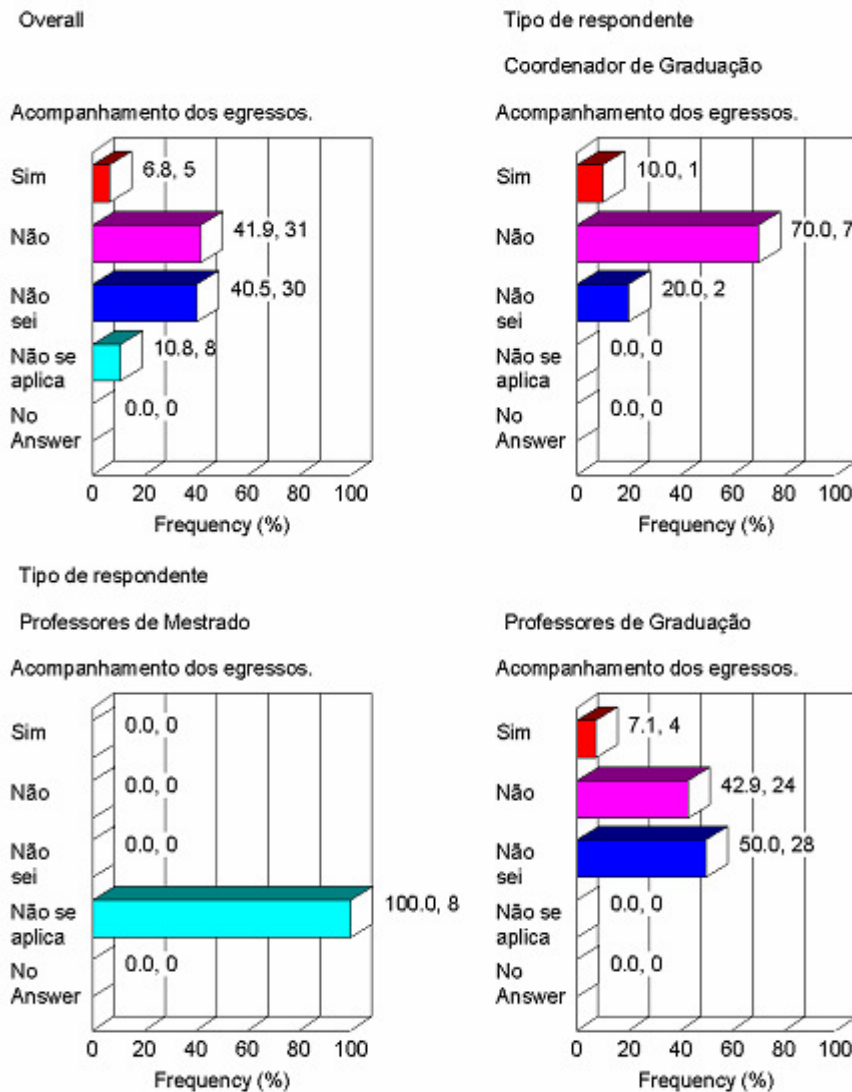
Esta figura indica a inexistência de qualquer programa de acompanhamento dos egressos, em prejuízo não só dos ex-estudantes, como também, da Instituição, a qual poderia atraí-los para uma política de educação continuada. A resposta dos professores que declaram haver um programa de acompanhamento dos egressos e daqueles que nada sabem

a respeito é um indicador da ausência de integração entre os docentes e as determinações dos gestores da IES.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à incapacidade institucional sistêmica de captar, processar e gerenciar racionalmente os diversos dados com o objetivo de instrumentalizá-los em políticas de desenvolvimento institucional.

FIGURA 15: Acompanhamento de egressos (todos)

Há um acompanhamento dos egressos?

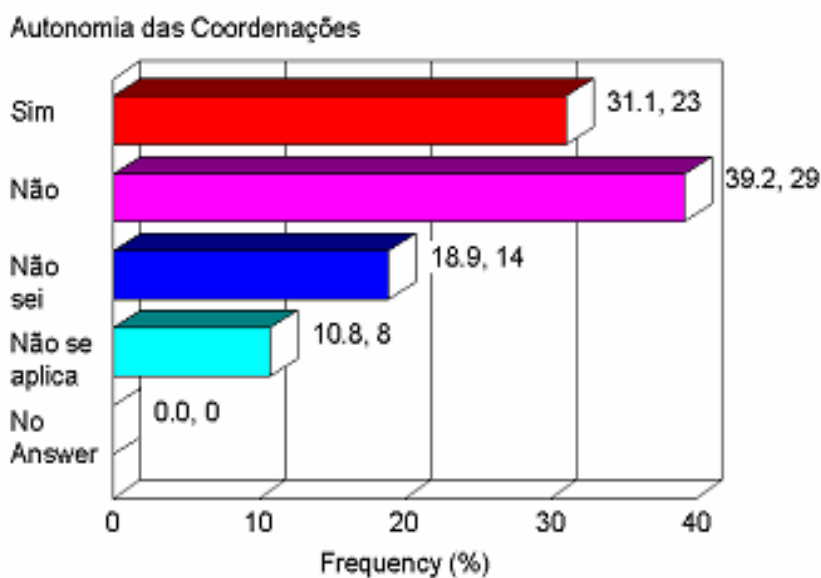


Estes quadros acima indicam o alheamento dos professores da existência de uma política de acompanhamento dos egressos, pois 50% não sabem responder à questão, enquanto 42,9% afirmam a inexistência de tais mecanismos. Os Coordenadores, por sua vez, comprovam um maior conhecimento institucional, pois somente 20% não têm conhecimento da existência da referida política. Conquanto, 70% dos Coordenadores declaram não haver tal política, o percentual de desconhecimento, antes aludido, revela um baixo nível de integração institucional dos mesmos.

Como compreender, analiticamente, os dados acima? O principal problema é a disparidade entre os professores de tempo integral (os coordenadores) e os horistas. Esses dados põem a nu a fragilidade estrutural do sistema das IESP e as conseqüências perversas de uma opção pela obtenção de lucros selvagens em detrimento da qualidade de ensino inerente a um corpo docente estável e integrado no cotidiano institucional.

FIGURA 16: Autonomia das Coordenações de Curso

As Coordenações de curso têm autonomia?



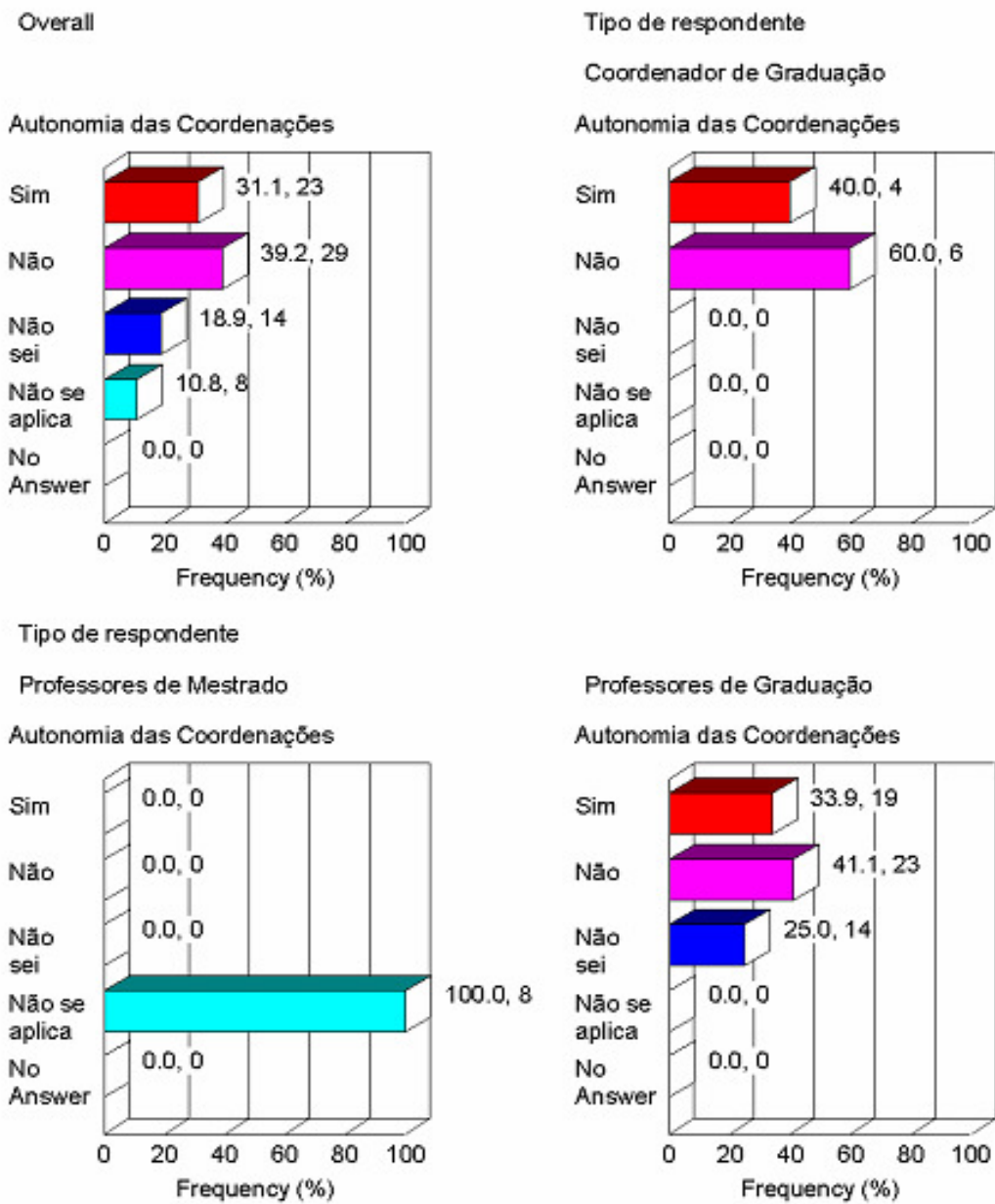
Comparados os gráficos relativos a todos os professores (inclusive os coordenadores, mas com exceção dos lotados no mestrado de Ciência Política) e, especificamente, aos da graduação, observa-se uma certa regularidade no tocante à pergunta sobre a autonomia dos coordenadores de curso, pois a primeira categoria responde sim (31%) e não (39%), enquanto a segunda categoria de respondentes, respectivamente, 33,9% e 41,1%. Afirmam não saber se existe ou não autonomia 18,9% e 25%.

Tais dados permitem que se infira a confirmação de um enorme distanciamento da totalidade dos professores e daqueles da graduação do conhecimento das políticas institucionais. Os 18,9% dos respondentes integrantes da totalidade dos professores que declaram não saberem, em comparação com os 25% dos professores de graduação, os quais também declaram não saber se as coordenações têm autonomia, incluem os coordenadores, os quais na proporção de 60% afirmam não terem autonomia.

O percentual de 40% dos coordenadores que dizem haver autonomia das respectivas coordenações é compreensível pela relação meramente restrita às tarefas administrativas, sem qualquer iniciativa voltada para o cumprimento de funções prioritariamente acadêmicas. Isto se torna bastante claro consoante as normas institucionais que regem o exercício das coordenações de curso.

FIGURA 17: Autonomia das Coordenações de Curso (todos)

As Coordenações de curso têm autonomia?



O fato de 39,2% dos professores e coordenadores afirmarem não haver autonomia das coordenações de curso choca-se com as normas estabelecidas no PDI e com o discurso institucional, o qual atribui ao coordenador o papel de gestor de uma unidade de negócio (o curso). Nesse sentido, o percentual de 31,1% dos que responderam afirmativamente é extremamente baixo, sobretudo se se leva em conta os 18% que desconhecem se as coordenações têm ou não autonomia. Tais dados apontam para a existência efetiva de uma administração autoritária e centralizadora, na qual os mantenedores e quadros de sua confiança (elementos das famílias e/ou cooptados pelos donos do negócio) monopolizam o processo decisório e exercem um papel de vigilância permanente dos professores, sempre sob ameaça de uma espada de Dâmocles. Um exemplo disso, de características tragicômicas, é o medo pânico dos professores em relação a questões relacionadas à sindicalização e aos agentes dos mantenedores, os quais chegam até mesmo a fotografar com aparelhos celulares os professores nos momentos destinados a descanso, a fim de manipularem o sentimento de insegurança profissional coletivo do corpo docente.

Dos gráficos acima, é importante destacar que 60% dos coordenadores dizem não ter autonomia, enquanto 33,9% consideram-se autônomos. Essa assimetria indica a existência de coordenadores com um comprometimento inexpressivo com o corpo docente, pois são nomeados pela direção da instituição em função de critérios não-acadêmicos, o que na prática compromete a sua legitimidade. Não obstante a tentativa levada a cabo por uma Pró-reitoria de Graduação no sentido de fomentar a autonomia administrativo-financeira das coordenações, sem qualquer respaldo da direção da IES e a conseqüente oposição da mesma. Essa tentativa, apesar de contar com apoio do segmento acadêmico, foi diluída com base em argumentos pautados por imperativos de racionalização econômico-financeira. De fato, a mantenedora busca manter, a qualquer preço, a caixa preta das finanças institucionais da IES, com a conseqüente exclusão do segmento acadêmico.

“Com relação à Coordenação do Curso, além de gerir o curso nos seus aspectos da organização didático-pedagógica, está sendo colocada como co-responsável pela demanda de novos ingressantes. A questão do endomarketing está sendo muito discutida, transformada em ações de extensão universitária, para visualização e divulgação de atividades extracurriculares em espaços públicos, via implementação de ações de responsabilidade social. O papel do coordenador do curso deveria ser, essencialmente, de cunho qualitativo, no sentido de colocar em prática tudo que se previu para o curso no Projeto Pedagógico do Curso, mas, em IES privadas, a questão quantitativa sobrepõe-se à qualitativa. Os Coordenadores não possuem, praticamente, tempo para qualificar o curso, pois vivem o tempo todo atendendo alunos com problemas de boleto, registro de notas, etc.”. Resposta de um especialista ilustrativa do papel dos coordenadores de curso.

FIGURA 18: Política interna de auto-avaliação

Existe uma política interna de auto-avaliação?

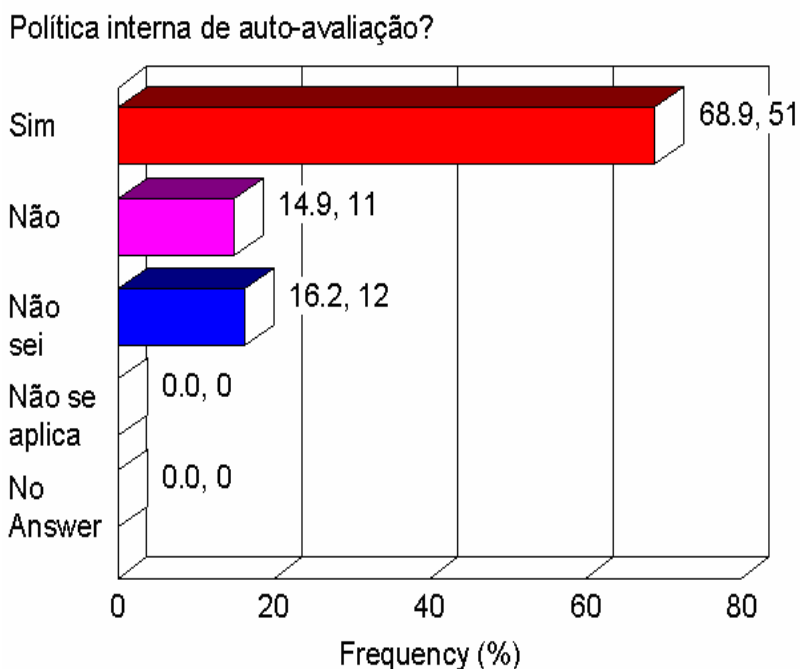


FIGURA 19: CPA e aprimoramento dos cursos

O trabalho da CPA impacta positivamente no aprimoramento dos cursos?

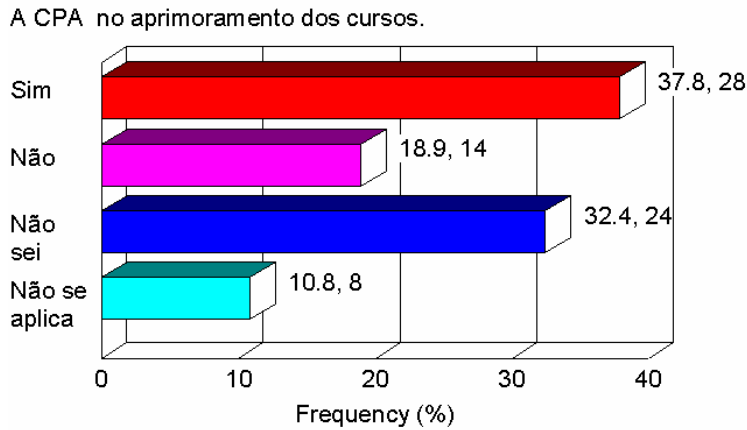
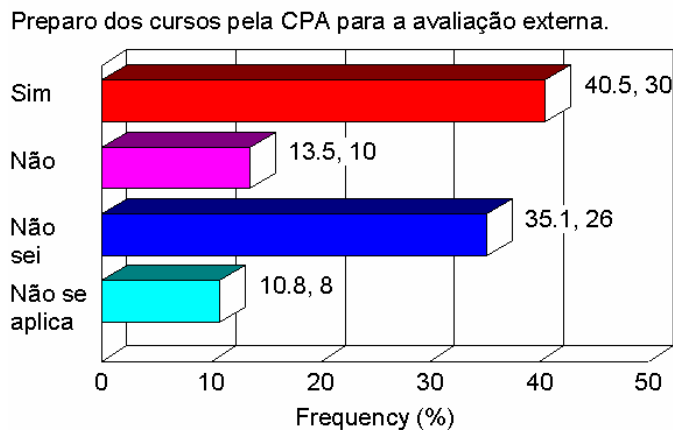


FIGURA 20: CPA e preparação para a avaliação externa

O trabalho da CPA prepara o curso para a avaliação externa?



Os três gráficos acima ilustram que a existência do processo de auto-avaliação não implica propriamente uma política interna, pois obedece apenas a exigências legais. As informações obtidas pela CPA não se transformam em linhas políticas estratégicas da IES. Servem unicamente ao cumprimento de determinações burocráticas que são cobradas pelas comissões de avaliação do Inep, quando da visita *in loco*.

“Cabe à Coordenação da CPA, além de planejar e executar o processo de avaliação interna da Instituição. Foi-lhe atribuído o papel intermediador das duas outras grandes ações do SINAES: ENADE e Avaliação Institucional. Nesse sentido, recaiu sobre CPA o gerenciamento de todo um processo cíclico de avaliação, em consequência da Portaria nº1/2007 do Unieuro, com a finalidade de: gerir o ENADE, anualmente, e indicar a adequação da IES às exigências da comissão de avaliação externa. A CPA deixou de ser uma mera comissão sazonal e tornou-se uma instância orgânica de planejamento e avaliação constante de todas as ações previstas no PDI. Isto, sem falar no atendimento ao Censo Educacional e Cadastro Nacional de Docentes. Talvez, esteja na hora de repensar os setores internos da CPA diante das demandas a ela atribuídas, não só por força da legislação federal, mas pela necessidade urgente de se continuar produzindo informações fidedignas nos prazos solicitados pelo INEP/MEC e na dinâmica ajustada para produzir resultados efetivos nos cursos e atividades acadêmicas em todos os setores.... A CPA avalia e recomenda, mas não é seu papel planejar, executar e desenvolver ações acadêmicas institucionais. É este o setor faltante na IES. Falta ao UNIEURO, um setor que concretize o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) em ações executáveis, em termos de programas e projetos. Talvez, então possamos pensar com maior seriedade o Planejamento e Controle de suas ações, hoje inexistentes documentalmente”.

A CPA no Unieuro está diretamente vinculada e subordinada à reitoria e, por esta razão, o respondente refere-se a atribuições que extrapolam as funções legalmente atribuídas às CPAs.

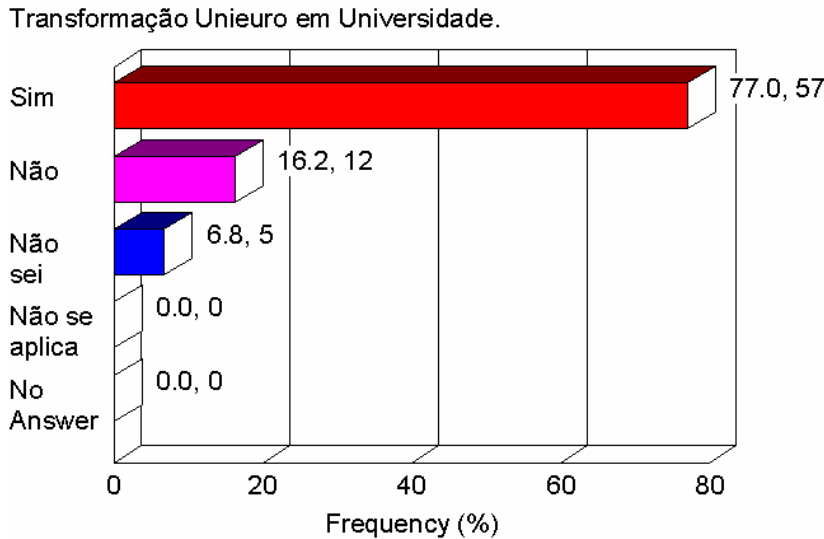
O respondente enfatiza que a maioria dos coordenadores de curso, com poucas exceções, não têm a menor noção do que seja o processo de avaliação externa: “Precisamos trabalhar esta questão, no aspecto global da IES, pois os gestores estão preocupados somente em ajustar, de forma isolada, cada um dos seus setores – o seu curso, o seu setor, a sua Pró-Reitoria. Talvez, isto seja conseqüência da falta de um setor atuante, responsável pelo planejamento institucional acadêmico, pois as preocupações com infraestrutura são posteriores às injunções acadêmicas.

Uma outra questão que revela a falta de consciência dos gestores quanto aos indicadores da avaliação externa é a sua alienação quanto à implantação efetiva dos planos de carreira, quer seja docente ou dos funcionários técnico-administrativos. O Consultor Institucional, que tem sido a voz da CPA junto à Mantenedora, tem alertado os gestores principais, mas não se verifica qualquer ação concreta para implantar os planos de carreira. Nesse sentido, a percepção recai, por suposição, na ausência de maior sensibilidade por parte da Mantenedora em investir em pesquisa e produção científica, enquadrando, realmente, os professores nos critérios de regime de trabalho integral (20 + 20) ou por tratar-se de um assunto confidencial, restrito exclusivamente à mantenedora”.

Esse especialista, propõe: “É preciso repensar e refazer o cotidiano da IES, com outro paradigma - não do lucro selvagem, mas no real investimento das condições ideais de aprendizagem efetiva dos alunos. É preciso também refletir e reavaliar sempre, com olhos no perfil institucional exigido pelos órgãos reguladores, ajustando-se os processos (fazer) para produzir resultados adequados, ao mesmo tempo em que se trabalha para a melhoria da qualidade dos serviços dos professores e dos funcionários, para promover o crescimento pessoal e profissional da comunidade acadêmica. As novas demandas exigem de toda a comunidade acadêmica habilidades e capacidades de engajamento num contexto em que está em jogo a própria sobrevivência institucional, a fim de atender, ao mesmo tempo, às exigências do mercado de trabalho globalizado, sempre em mutação, em relação à definição do perfil dos egressos, bem como aos critérios e indicadores dos órgãos de regulação. Eis o desafio”.

FIGURA 21: Transformação do Unieuro em universidade

Existe possibilidade do Unieuro transformar-se em Universidade?



A compreensão deste gráfico imprescinde de uma comparação com as respostas dadas acima e com os resultados relacionados abaixo com a iniciação científica. Os professores que responderam afirmativamente à questão da viabilidade de o Unieuro transformar-se em universidade consideraram a correlação antes mencionada? Não, esqueceram-se que não é possível surgir uma universidade sem a pesquisa. Isso é consequência do desejo de trabalharem em uma universidade, pois assim teriam a garantia de uma elevação de status e, sem dúvida, de uma distinção inerente à universidade. A formação de quadros docentes das IESP, não apenas na graduação, mas, sobretudo, na pós-graduação, dá-se, majoritariamente, até o momento, em universidades públicas. Esse fato fundamenta a expectativa de uma continuidade de sua permanência em uma universidade, o que os conduz a confundir os anseios com a realidade imperativa.

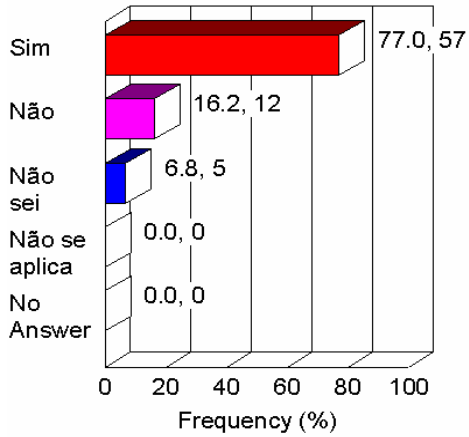
FIGURA 22: Transformação do Unieuro em universidade (todos)

Existe possibilidade do Unieuro transformar-se em Universidade?

Overall

74

Transformação Unieuro em Universidade.

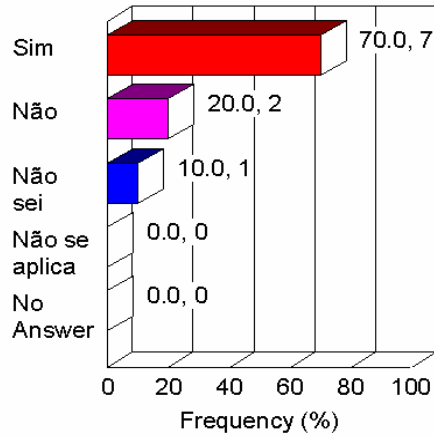


Tipo de respondente

Coordenador de Graduação

14%, 10

Transformação Unieuro em Universidade.

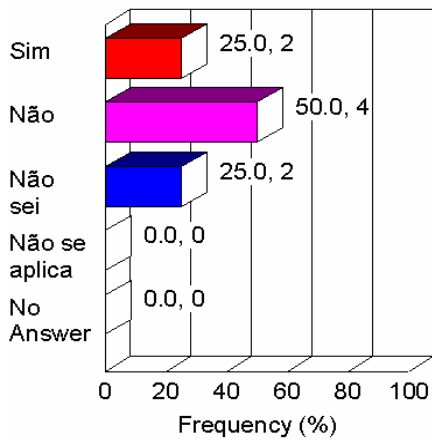


Tipo de respondente

Professores de Mestrado

11%, 8

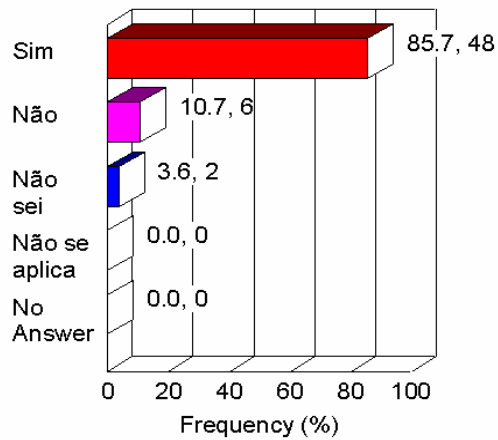
Transformação Unieuro em Universidade.



Professores de Graduação

76%, 56

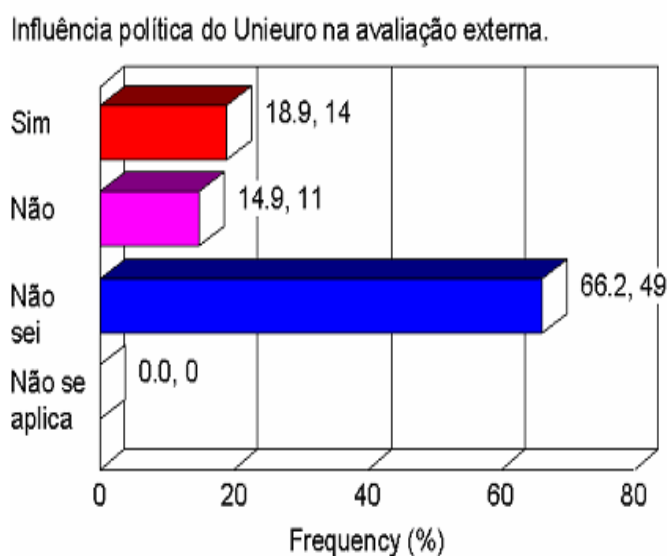
Transformação Unieuro em Universidade.



Dos gráficos acima, verifica-se uma concentração bipolar das respostas relativas à viabilidade ou não de o Unieuro tornar-se universidade, o que permite inferir-se que quanto maior for a distância dos respondentes das atividades de pesquisa, maior é o número de respostas positivas. Por outro lado, os professores de mestrado, em função de sua maior proximidade com as efetivas condições de pesquisa na instituição, negam, no patamar de 50%, a possibilidade dessa transformação. Novamente a instabilidade geral do corpo docente faz com que 25% dos respondentes lotados no mestrado afirmem ser viável o salto institucional e os restantes 25% declarem não saberem responder a essa pergunta.

FIGURA 23: Influência política do Unieuro na avaliação externa

Existe influência política do Unieuro no processo de avaliação externa?



A mantenedora do Unieuro é propriedade da família Fecury, da oligarquia política do Estado do Maranhão. O patriarca foi Deputado Federal, e, atualmente, é suplente de Senador de Roseana Sarney e seu filho e herdeiro do clã é Deputado Federal, pela segunda legislatura consecutiva. A família Fecury é proprietária do Centro Universitário Uniceuma, na cidade de São Luiz, a maior instituição de ensino superior do estado de Maranhão.

Há uma estreita vinculação entre as famílias Fecury e Sarney não se dá apenas no âmbito dos negócios educacionais; ambas as famílias têm diversos empreendimentos comuns, sobretudo no setor de construção civil. Contudo, é lugar comum que a família Sarney seja apontada como a efetiva proprietária dos negócios. Entretanto, não há nenhuma possibilidade comprobatória da mencionada percepção, pois, de uma forma ou de outra, é interessante, política e financeiramente, para a família dos mantenedores não confirmar nem desmentir tal percepção, conforme comentários dos próprios mantenedores.

De um modo geral, é um traço comum aos empreendimentos educacionais privados a utilização de brechas legais para a consecução do status de instituições sem fins lucrativos. Todo o processo de legalização dessas instituições tem um cunho patrimonialista e pressupõe a acumulação de capital político a fim de realizar e implementar seus objetivos, os quais impescindem da ocupação estratégica de cargos no MEC, no Conselho Nacional de Educação e outros órgãos.

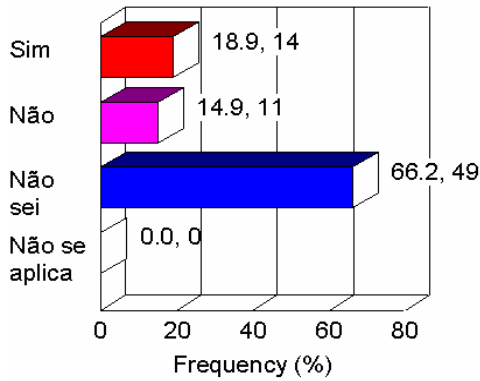
A Figura 23 indica que 66,2% dos respondentes declaram não saber se existe influência política dos mantenedores do Unieuro nos processos de avaliação externa. Embora seja difícil tratar de uma questão de tal natureza, devido à subjetividade intrínseca às influências políticas, isso se justifica pela postura de suspeição dos respondentes de que haja uma efetiva influência política. Apenas 14,9% dos respondentes negam a existência de uma influência, enquanto 18,9% dos respondentes afirmam sua existência.

FIGURA 24: Influência política do Unieuro na avaliação externa (todos)

Existe influência política do Unieuro no processo de avaliação externa?

Overall

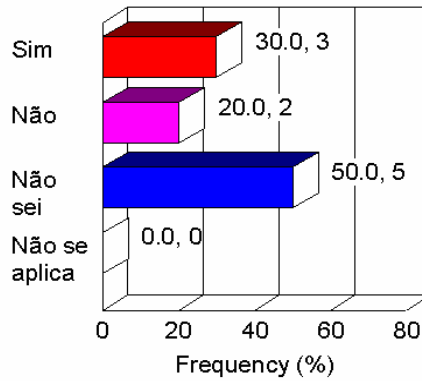
Influência política do Unieuro na avaliação externa.



Tipo de respondente

Coordenador de Graduação

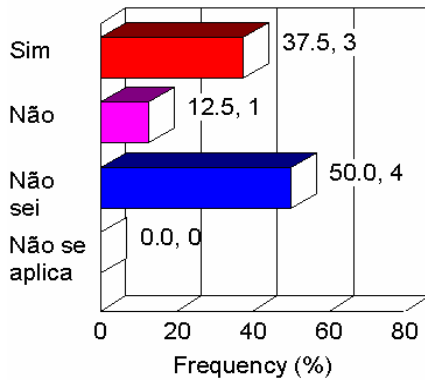
Influência política do Unieuro na avaliação externa.



Tipo de respondente

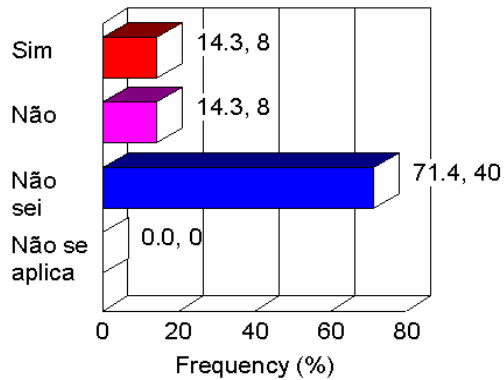
Professores de Mestrado

Influência política do Unieuro na avaliação externa.



Professores de Graduação

Influência política do Unieuro na avaliação externa.



Os coordenadores dos cursos respondem afirmativamente na proporção de 30,3% e, negativamente, de 20%. O percentual de 50% dos que não sabem pode ser interpretado como uma forma dissimulada de suspeição de uma prática de influência política.

Os professores do mestrado em Ciência Política respondem com maior assertividade à questão (37,5%) e os de graduação, de modo mais fluido, na proporção de 14,3%. Os professores do mestrado e os de graduação, respectivamente na proporção de 50% e 71,4% declaram não saber. Mais uma vez, se pode considerar a existência de uma suspeição coletiva de um tráfico de influência política. Há, portanto, certo grau de convergência em ambos os segmentos no tocante à negação de influência política.

Na “intranet” do UNIEURO, no processo de garimpagem de informações estratégicas para a fundamentação empírica e teórica da pesquisa foi descoberto um documento, explicitamente, comprobatório da existência de uma rede de influência política de legitimação da instituição, na qual a concessão de bolsas de estudo (2005) para os indicados pela classe política e seus servidores configura a **política como negócio**.

A competência para a concessão de bolsas corresponde exclusivamente à Mantenedora. Assim, no primeiro semestre do referido ano, foram outorgadas setenta e nove bolsas (79), sendo cinquenta e duas delas para alunos do curso de direito; no segundo semestre do mesmo ano, a quantidade de bolsas chegou à cifra de sessenta e duas (62), das quais quarenta e cinco (45) também foram ofertadas para o curso de direito.

Além do curso de direito, foram contemplados os cursos de Sistemas de Informação, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Relações Internacionais, Marketing, Gestão Design de Moda, Nutrição, Enfermagem e Educação Física. Os descontos oferecidos variam de 10% a 50%, a critério dos mantenedores.

Fazem os pedidos de bolsas políticos do Congresso Nacional, direta ou indiretamente, deputados distritais, Ministros de Estado, Ministros do STJ, funcionários do INEP, Presidentes de Conselhos Profissionais e até motoristas de repartições públicas e taxistas que gozam da intimidade de próceres políticos.

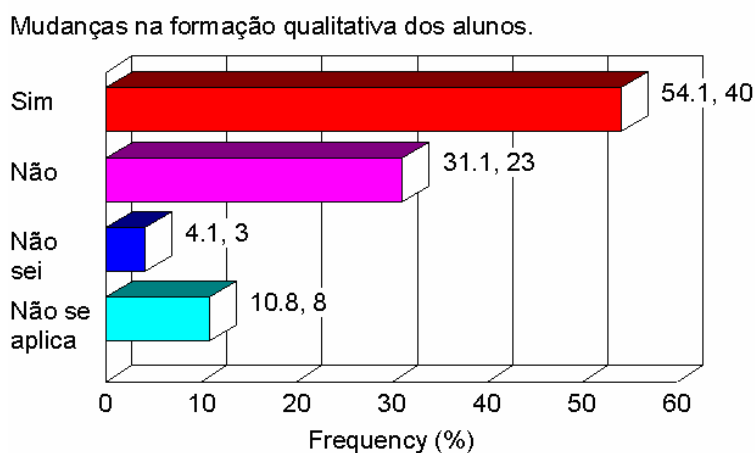
É da maior relevância o fato de o referido documento trazer a tona os liames de uma ampla rede política cujo espectro catalisa os mais diversos matizes ideológicos, embora se sobreponham os quadros políticos integrantes do círculo patrimonial dos donos do poder.

A aplicação de descontos na matrícula e nas mensalidades é uma prática de viés clientelista generalizada no mercado da educação superior privada. O mesmo UNIEURO estruturou uma política de convênios que permitem aceder a descontos de 25% desde o início até o final do curso. Entre as instituições conveniadas encontram tanto empresas privadas, sindicatos, instituições e repartições públicas, etc.

Diferentemente, as bolsas outorgadas pela mantenedora não podem ser entendidas como uma estratégia de mercado, mas, exclusivamente, como um contundente processo de acumulação e reprodução ampliada do capital político da instituição para a obtenção de toda sorte de privilégios e a conquista de posições de poder. Não é demais reiterar que o patriarca da família Fecury e seu filho são, respectivamente, suplente da senadora Roseana Sarney e deputado federal.

FIGURA 25: Mudanças na formação qualitativa dos alunos

Tem havido mudanças relevantes no sentido da formação qualitativa dos alunos?

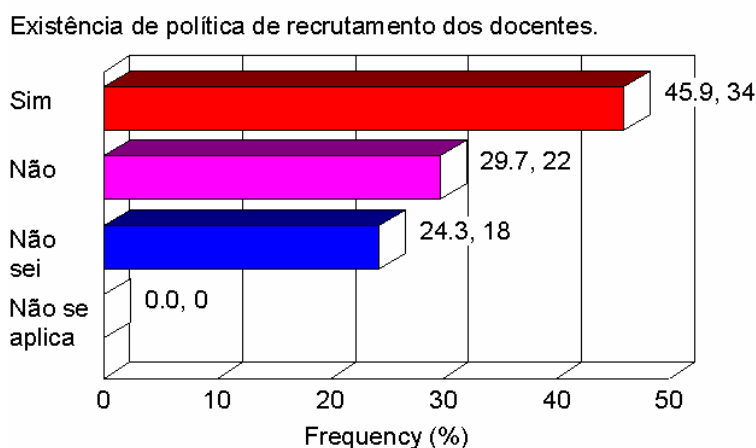


Se se considera a instituição de baixo nível, consoante a opinião geral dos professores, oficiosamente, e também expressa na figura oito (ver pág. 104), os 54,1% dos respondentes que afirmam constatar mudanças qualitativas na formação dos alunos obedecem a um imperativo de autovalorização profissional, em consonância com a resposta dada à possibilidade de o Unieuro tornar-se universidade (ver pág. 117, figura 17).

Os respondentes que negam qualquer transformação qualitativa do alunado, supostamente, não necessitam de álibi para preservação de sua auto-imagem profissional e, assim, esquivam-se de racionalizações gratificantes.

FIGURA 26: Existência de política de recrutamento de docentes

Existe uma política institucional de recrutamento do corpo docente?



A política institucional de recrutamento, não obstante o alto percentual de respondentes que afirmam sua existência, é determinada, conjunturalmente, para atender injunções formais do INEP quanto à titulação dos professores. De fato, inexistente e o recrutamento é regulado pelas necessidades imediatas da instituição e pela posterior aceitação ou não por parte dos alunos, os quais exercem um poder de veto.

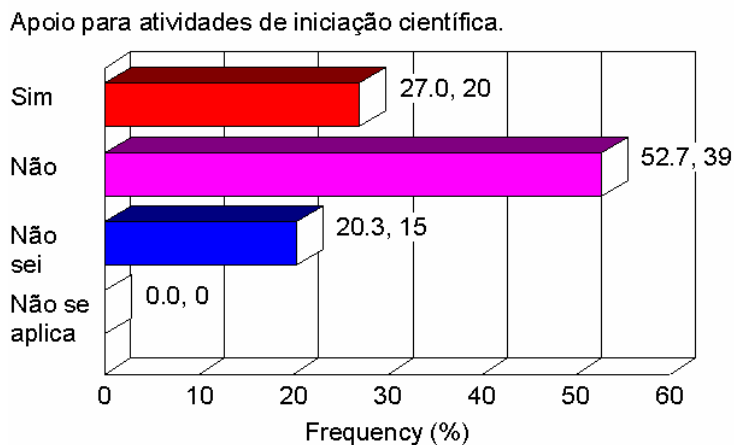
O gráfico acima é uma demonstração de que não há, formalmente, uma política de recrutamento, tanto da reitoria quanto das coordenações. Os nomes dos professores a serem contratados são encaminhados à reitoria e sua contratação depende de terem, em geral, o título de mestres. No caso de os professores não possuírem a referida titulação, faz necessário que as coordenações apresentem uma justificativa.

A normatização de critérios de recrutamento do corpo docente seria fundamental se houvesse uma política institucional que contemplasse o objetivo de excelência e o desenvolvimento da pesquisa. Há uma correlação entre a inexistência dessas normas tanto na seleção dos professores quanto dos alunos.

Os respondentes que negam ou declaram desconhecer essa política, logicamente, formam uma unidade, pois se houvesse uma regulamentação efetiva os referidos percentuais não teriam cabimento. No caso daqueles que respondem haver tal política, a explicação plausível diz respeito a eventuais formas de seleção aplicadas isoladamente por algumas coordenadorias de curso, identificando-as com uma política institucional.

FIGURA 27: Apoio para atividades de iniciação científica

Existe apoio institucional para atividades de iniciação científica?



Agrupados os respondentes que negam ou não sabem da existência de apoio institucional para a iniciação científica obtém-se o percentual de 73%. Esse percentual é bem mais expressivo do que os 27% de afirmativas da existência de tal apoio. É provável que os 27% se refiram, implicitamente, à existência do fomento à iniciação científica durante o ano de 2004, período coincidente com a fase de credenciamento do centro

universitário. Logo em seguida, o mencionado apoio implantado pelo programa de iniciação científica foi bruscamente desativado.

Apesar da existência formal do cargo de Coordenador de iniciação Científica, o projeto apresentado, segundo as normas do Pibic (CNPq), jamais foi implementado, devido a medidas de “contenção de despesas”, imperativamente, tomadas pela reitoria. Embora conste na página eletrônica da Instituição a afirmação da existência desse programa, de fato, isso não passa de mera propaganda. O atual “Coordenador”, não obstante suas insistentes reivindicações, a fim de que seja implantado o programa, a reitoria optou por esvaziá-lo, em oposição às determinações do CNPq, mediante o cancelamento do pagamento aos professores e das bolsas dos alunos a serem envolvidos. Essa medida põe em xeque a pesquisa e contraria o compromisso assumido, explicitamente, com os professores e alunos da Instituição, o que provoca um sentimento coletivo de frustração e ressentimento.

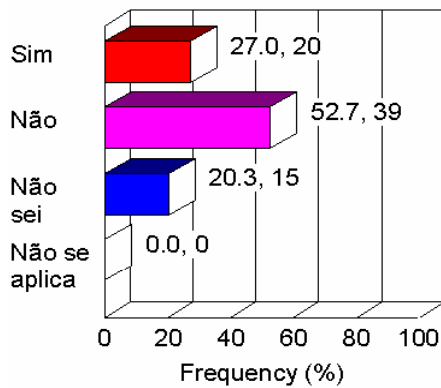
Essa postura da reitoria e dos mantenedores é um indicativo flagrante de uma opção por uma instituição cujo objetivo consiste exclusivamente na acumulação selvagem do lucro imediato, em detrimento da transformação do centro universitário em universidade.

FIGURA 28: Apoio às atividades de iniciação científica (todos)

Existe apoio institucional para atividades de iniciação científica?

Overall

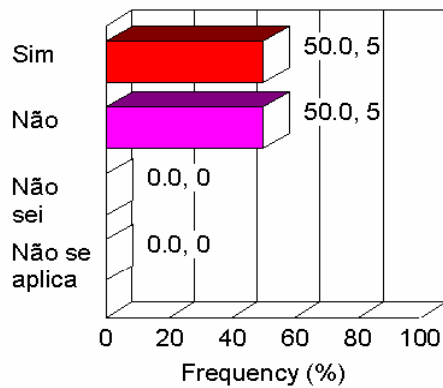
Apoio para atividades de iniciação científica.



Tipo de respondente

Coordenador de Graduação

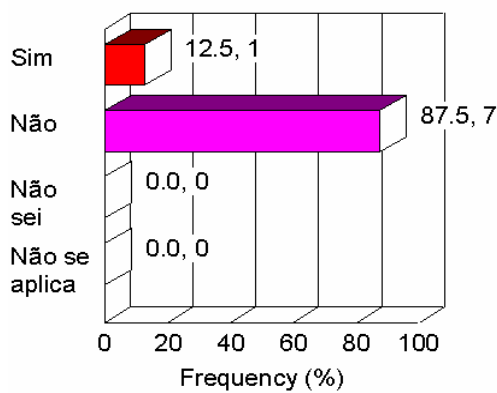
Apoio para atividades de iniciação científica.



Tipo de respondente

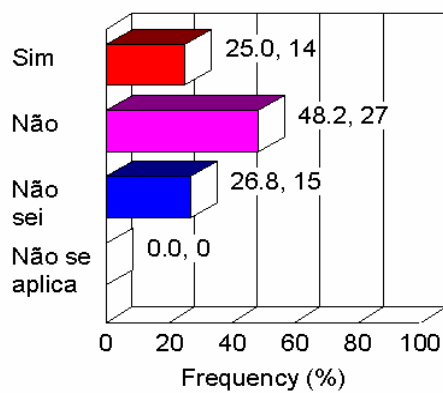
Professores de Mestrado

Apoio para atividades de iniciação científica.



Professores de Graduação

Apoio para atividades de iniciação científica.



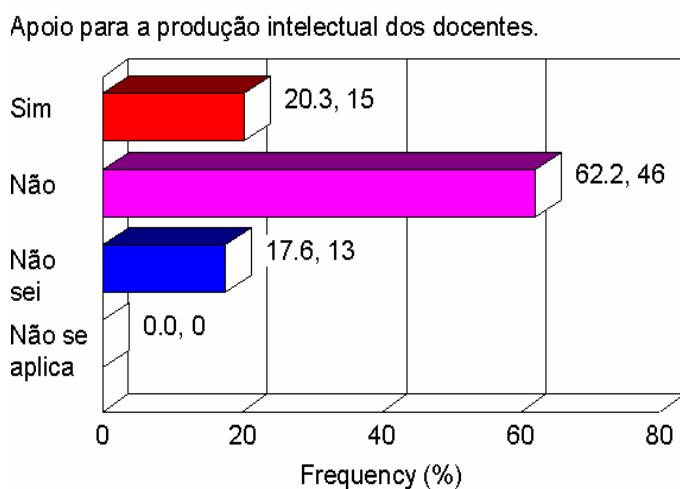
Devido à proximidade dos professores de mestrado com a área de pesquisa, 87,5% negam a existência de apoio institucional para atividades de iniciação científica, pois confirmam assim a negligência da Instituição no financiamento da pesquisa em geral.

Os coordenadores, por sua vez, na mesma proporção, afirmam e negam o fomento à iniciação científica. Isso ocorre em virtude de uma confusão entre as ações esporádicas de alguns professores, voltadas para as aulas, mas sem qualquer apoio, com a existência efetiva de uma política institucional.

Como verificado anteriormente em outros gráficos, os respondentes lotados na graduação que optaram pela negação ou desconhecimento, constituem 75% do total. Esse elevado percentual contradiz, paradoxalmente, o referente à afirmação da possibilidade de a instituição tornar-se universidade, pelas razões indicadas no gráfico nº 5 acima.

FIGURA 29: Apoio para a produção intelectual dos docentes

Existe apoio institucional dirigido à produção intelectual dos docentes?



É compreensível que 79,8% dos respondentes (“não” e “não sei”), por experiência própria, confirmem o descaso da IES para com a pesquisa e a consequente produção de trabalhos acadêmicos, bem como o apoio à participação em congressos, simpósios, colóquios e seminários relevantes.

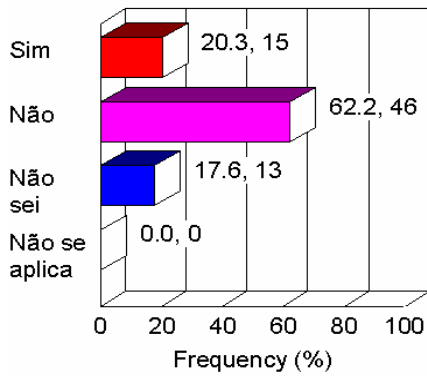
Cabe mencionar que já houve um relativo apoio à participação dos professores em eventos significativos (ajuda para pagamento de passagens e taxas de inscrição), quando as coordenadorias dispunham de uma pequena verba para suas atividades básicas, as quais foram cortadas tão logo fora credenciado o centro universitário. Aliás, os avaliadores da comissão de especialistas e os membros da comissão do CNE, naquela ocasião, manifestaram-se bem impressionados com a iniciativa de apoio financeiro.

FIGURA 30: Apoio para a produção intelectual dos docentes (todos)

Existe apoio institucional dirigido à produção intelectual dos docentes?

Overall

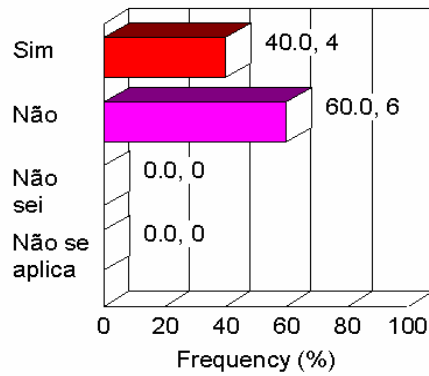
Apoio para a produção intelectual dos docentes.



Tipo de respondente

Coordenador de Graduação

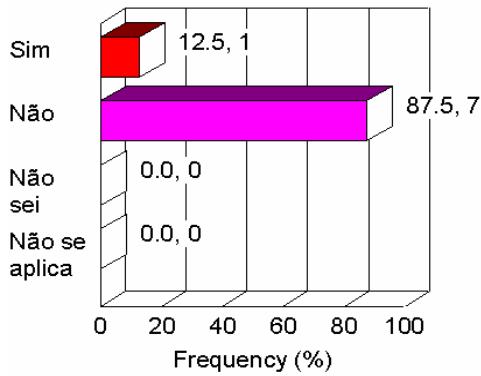
Apoio para a produção intelectual dos docentes.



Tipo de respondente

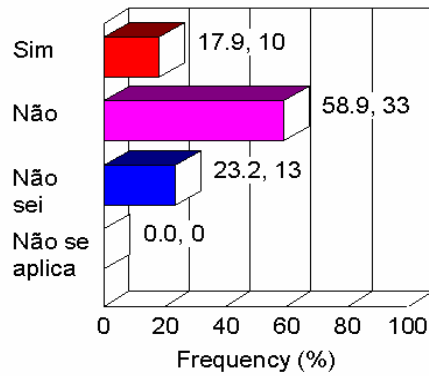
Professores de Mestrado

Apoio para a produção intelectual dos docentes.



Professores de Graduação

Apoio para a produção intelectual dos docentes.

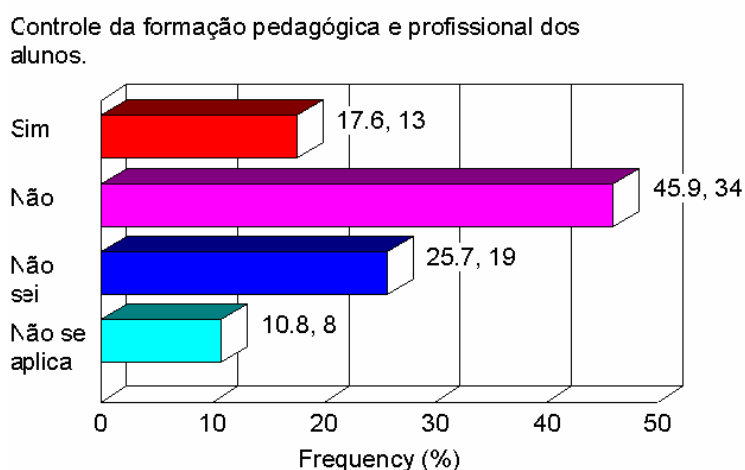


87,5% dos professores de mestrado indicam a inexistência de apoio à produção docente, o que convalida as respostas relativas à iniciação científica. Os coordenadores, correlatamente, às respostas sobre iniciação científica, afirmam inexistir, na percentagem de 60%, apoio à produção científica. Se se agrupam os dados dos professores de graduação que respondem não e não sei, atinge-se o percentual de 82,1%.

Novamente, esse dado contradiz as respostas referentes à viabilidade de o centro universitário vir a ser uma universidade (ver figuras 21 e 22).

FIGURA 31: Controle da formação pedagógica e profissional dos alunos

Há um controle eficaz da formação pedagógica e profissional dos alunos?

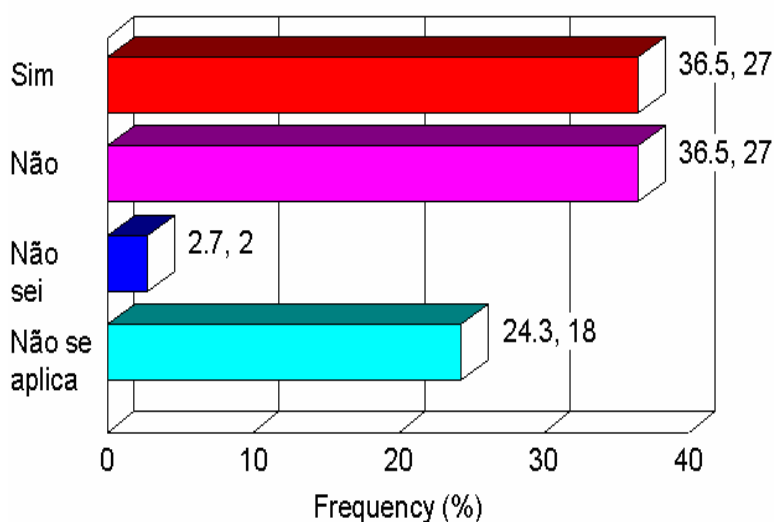


O único referencial para esse controle seriam a auto-avaliação dos alunos e as avaliações de professores e alunos, entretanto, a computação dessas informações não instrumentaliza uma política institucional que oriente, criticamente a formação pedagógico-profissional do alunado. Somados os percentuais de respostas negativas e de desconhecimento de mecanismos de controle da formação pedagógica e profissional do corpo docente, é obvio que a Instituição centro universitário não cumpre seu objetivo precípua e reconhece assim, objetivamente, sua total falência.

FIGURA 32: Consulta aos docentes sobre o desenvolvimento pedagógico dos cursos

Os docentes são consultados em relação ao desenvolvimento pedagógico dos curso

Consulta aos docentes sobre o desenvolvimento pedagógico dos cursos.

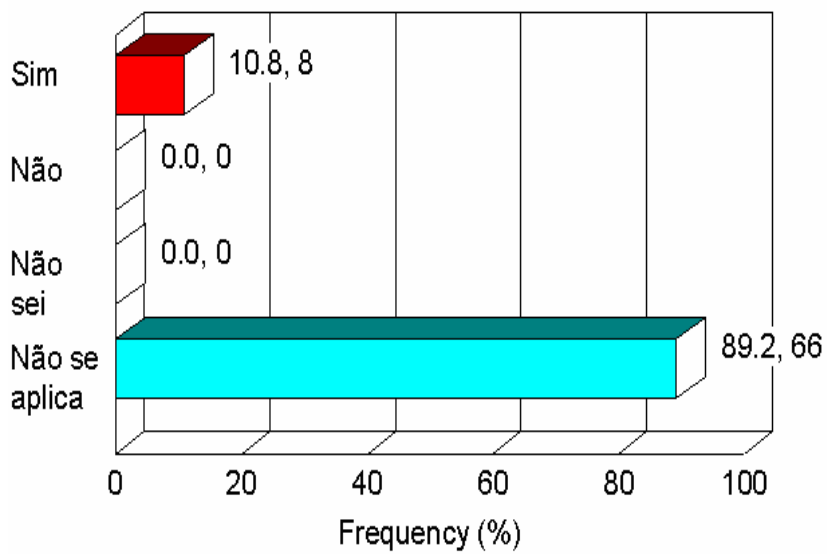


Os respondentes (exclusivamente os professores de graduação) que afirmam serem consultados sobre o desenvolvimento pedagógico dos cursos, na mesma proporção, negam a referida consulta. Tais dados revelam a pouca importância dada ao desenvolvimento pedagógico nas reuniões de colegiado, na “semana pedagógica”, o que se distanciam das determinações do Inep. Os dados do gráfico acima também indicam o descompromisso da IES quanto ao enquadramento funcional e a estabilidade do corpo docente.

FIGURA 33: Controle na seleção dos alunos de Mestrado

Há um controle na seleção dos alunos do Programa de Mestrado?

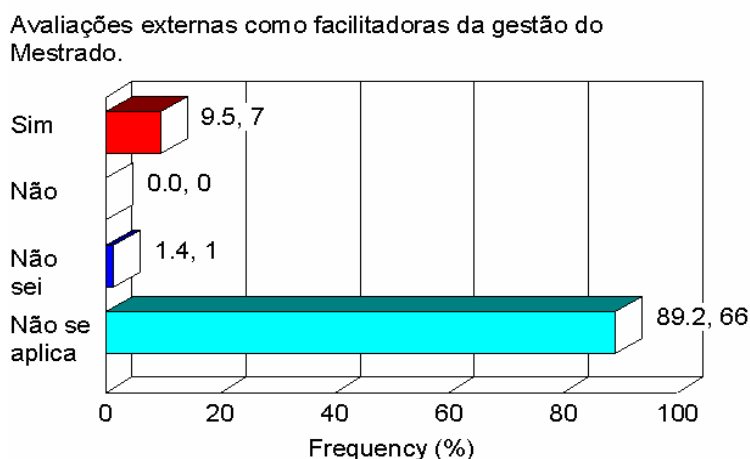
Controle na seleção dos alunos de Mestrado.



Todos os respondentes reconhecem a existência de um controle efetivo na seleção dos alunos do Programa de Mestrado e enfatizam sua importância vital para o aprimoramento do mesmo.

FIGURA 34: Avaliações externas como facilitadoras da gestão do Mestrado

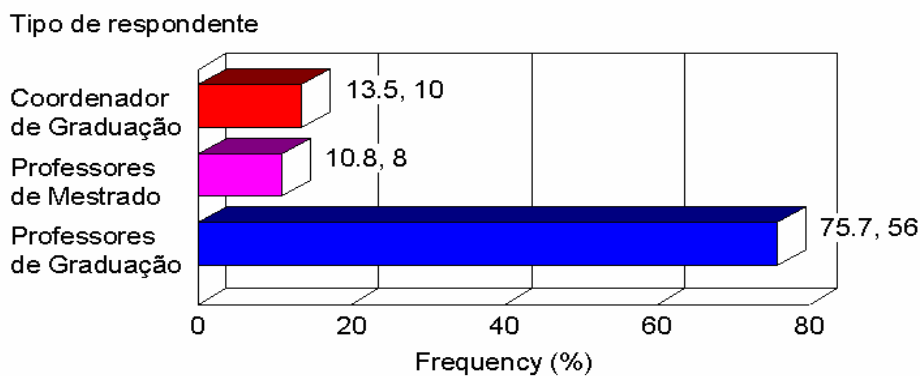
As avaliações externas facilitam a gestão do Programa de Mestrado?



Os respondentes, integrantes do Programa de Mestrado, reconhecem a importância das avaliações da Capes para otimizar o gerenciamento qualitativo do mesmo. As exigências decorrentes das avaliações possibilitam que a coordenação do Mestrado se fortaleça no processo de negociação de recursos diante da mantenedora da IES.

FIGURA 35: Tipo de respondente

Tipo de respondente



8. CONCLUSÃO: REPROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA E O FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

8.1 O NEGÓCIO DO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior privado no Brasil é um setor conspícuo enquanto objeto do desejo do investidor, pois é um campo de investimento que mobiliza mais de US\$ 8.000.000.000 (oito bilhões de dólares) por ano, como parte integrante significativa do mercado de especulação financeiro. Apesar da crise conjuntural decorrente da abertura indiscriminada de IESP e a conseqüente multiplicação da oferta de vagas e da pouca elasticidade da demanda, entre 1996 e 2002, anos de consideráveis excedentes de demanda reprimida, várias instituições consolidaram-se e passaram a uma fase de expansão seletiva, inclusive mediante a incorporação de concorrentes.

“Um rápido resumo das principais transações ocorridas no setor em menos de dez anos revela crescente envolvimento de bancos e de outras empresas, apesar da alta inadimplência dos alunos e do grande número de vagas ociosas. Esses investidores parecem sentir-se confortáveis com as isenções fiscais propiciadas pelo ProUni, bem como com o fato de que a expansão das instituições públicas de ensino superior é muito tímida, deixando enorme espaço para o setor privado.” (Andes: 2007, in: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4695>).

A diversificação de investidores estende-se dos fundos de investimento e empresas como a JP Morgan Partners, Advent International a grupos nacionais, consoante procedimentos de praxe como aquisição parcial dos negócios, investimentos e mesmo participação na gestão institucional, com o objetivo de otimizar os lucros.

Entretanto, a transparência financeira do negócio educação superior é precária e a gestão extremamente amadorística, o que obstaculiza o investimento de fundos e de

empresas nacionais e multinacionais em função de sua racionalidade técnica e contábil. De fato, a gestão patrimonialista e a quase ausência de transparência contábil inviabilizam o investimento dos fundos e de empresas de grande porte. Além disso, a supervalorização patrimonial, prática comum à maioria dos mantenedores, bem como o valor das mensalidades cobradas são fatores importantes à obstaculização de investimentos de monta.

Não obstante essas limitações, a Faculdade IBMEC foi adquirida em 1999, por Claudio Haddad e Paulo Guedes, respectivamente, ex-proprietários dos Bancos Garantia e Pactual. O empresário Antoninho Marmo Trevisan, a fim de fundar a faculdade que leva seu nome, tornou-se sócio do Banco Fator. Em 2003, o processo de financeirização do ensino privado continua em desenvolvimento: o grupo Anhangüera foi adquirido, em grande parte, pelo Banco Pátria Investimento; em fins de 2005, o Laureate, uma das mais representativas corporações do setor da educação privada nos Estados Unidos, passou a ter o controle acionário, em uma vultosa operação financeira, das faculdades Anhembimorumbi.

Em 2007, acelera-se o processo de financeirização acima referido, com o controle acionário da Faculdade Jorge Amado pelo grupo norte-americano Whitney (*Valor Econômico*, 26/7/2007). O Grupo Anhangüera disponibilizou suas ações na Bolsa de Valores, com excelentes resultados financeiros (*Época* n° 483). É também ilustrativo o fato de a Rede Estácio de Sá ter aberto seu capital, também com extraordinária lucratividade (*Exame*, 8/8/2007).⁴⁶

Até 1997 os estabelecimentos de ensino superior privados eram, por determinação legal, exclusivamente, “associações sem fins lucrativos”. É por essa razão que, de 1.934 IESP, somente 1520 são associações com fins lucrativos. Embora haja diversas isenções tributárias para as “associações sem fins lucrativos” (ISS, PIS, COFINS) no valor médio de 13% da receita bruta, Por outro lado, há desvantagens no sentido de sua definição

⁴⁶ Ambas operações na Bolsa de Valores foram articuladas, paradoxalmente, por Bancos de Investimentos concorrentes, a saber: o Credit Suisse (Anhangüera) e o UBS Pactual (Estácio).

patrimonial, ou seja, o patrimônio institucional não pertence ao mantenedor e, conseqüentemente, aos seus herdeiros e sucessores.

As transformações das IESP em associações com fins lucrativos atende à necessidade de viabilização de investimentos de capital. Não obstante, efetivamente, há sempre nas “associações sem fins lucrativos” a figura de um mantenedor “proprietário” que exerce um poder discricionário absoluto e absorve os lucros para fins próprios, mediante uma série de artifícios. Os referidos artifícios têm legalidade questionável e fazem-se acompanhar de um “caixa dois”.

Portanto, diante da argumentação acima apresentada, cabe a pergunta referente à oportunidade da transição de “associação sem fins lucrativos” à condição de associação com fins lucrativos, pois abdicar das isenções tributárias, em um mercado hiper-competitivo é um risco ⁴⁷. A instituição-exemplo (UNIEURO), objeto desta pesquisa, confirma as considerações acima.

As IESP têm uma dívida acumulada para com o Estado, até o momento, de cerca de R\$ 12.000.000.000 (doze bilhões de reais), dos quais, em torno de 70%, referem-se à previdência social e são objeto dos “Refis” destinados às IESP e inserem-se no dito “PAC da Educação” (Programa de Aceleração do Crescimento voltado à Educação). O projeto de lei do Poder Executivo engloba também a reformulação do FIES e concede às IESP um prazo de no máximo dez anos para que saldem seus débitos para com a Receita Federal. O referido parcelamento da dívida é garantido apenas às IESP que integrarem o PROUNI.⁴⁸

A concorrência desenfreada entre as IESP impõe limites à onda de expansão, a qual se dá ainda, porém em intensidade reduzida, no interior. Os imperativos de

⁴⁷ CMV Consultoria – Pesquisa, in: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=2308> . A CMV Consultoria considerou uma amostra de 70 IESP das quais 20 com mais de 5.000 alunos, 30 de 1.000 a 5.000 alunos e 20 com menos de 1.000 alunos.

⁴⁸ Essas informações foram obtidas junto à Comissão de Educação da Câmara Federal. Segundo o Deputado Átila Lira (PSB-PI), o projeto em tela premia regamente os inadimplentes.

profissionalização da gestão são essenciais ao êxito e às vantagens competitivas dos empreendimentos em educação superior. Na atual conjuntura, esboça-se uma saturação da oferta de vagas, acompanhada de uma certa recessão, principalmente, nas grandes capitais.

As IESP, em um processo de seleção competitiva, social-darwinista, têm, teoricamente, na qualidade a única alternativa de êxito no mercado. Entretanto, uma conjugação de fatores como inadimplência crescente, anuidades reduzidas como atrativo para os alunos, elevadas taxas de evasão, uma legislação leniente (“a lei do calote”) de proteção ao aluno inadimplente compromete a própria existência de grande parte das IESP⁴⁹.

No tocante à transformação das IES em Universidades privadas, políticas de profissionalização da gestão, de valorização da docência e os imprescindíveis investimentos de grande monta na pós-graduação **stricto sensu** e na pesquisa científica, à qual cabe a função estratégica de condição **sine qua non** para assegurar o desenvolvimento institucional de excelência, significam, praticamente, a inviabilização financeira de uma possível transição dos Centros Universitários à condição de Universidades de fato.

8.2 ENSINO SUPERIOR PRIVADO E QUALIDADE

O cerne da reproblemática desta pesquisa expressa-se, emblematicamente, na pergunta: É possível a existência de uma Universidade privada de qualidade no Brasil?

Qualquer resposta a esta pergunta exige um esquadramento lógico que leve em conta elementos de ordem socio-genética, como por exemplo, origem e desenvolvimento institucional, tradição, vocação, missão, capital político e contexto mercadológico. Portanto, não é possível uma resposta definitiva e reducionista à pergunta.

⁴⁹ Trata-se de uma antinomia, pois a leniência da legislação oficial para com os devedores não desobriga as IESP de manter em dia o pagamento de salários, de professores e funcionários, luz, água, telefone e outros encargos inalienáveis.

De fato, no mercado da educação superior existem algumas universidades privadas com reconhecida qualidade. Especificamente pode ser mencionado o modelo da PUC – RJ. Mas, tanto neste exemplo como na quase totalidade dos outros, encontra-se um denominador comum: a presença, de alguma ou outra forma, da contribuição maciça do Estado para o surgimento e consolidação dessas instituições.

O modelo da PUC-RJ é paradigmático, pois, o processo de consolidação institucional fora apoiado em subsídios da FINEP, posteriormente do MCT, os quais quando cortados provocaram uma crise financeira profunda. Os acordos de cooperação tecnológica com a Petrobrás (há mais de duas décadas) e, na atualidade, com diversas empresas como a Electronuclear. Há que se ressaltar também o projeto da PUC-RJ com o Exército para a construção de um Centro de Engenharia Veicular.

A PUC-RJ supera a crise em virtude de uma opção estratégica de concentração institucional em áreas tecnológicas, diferentemente da PUC-SP, ainda em crise, pelo fato de priorizar as áreas de ciências sociais e humanas. A PUC-RJ tem na política de expansão da pós-graduação a alavanca de seu compromisso com a excelência acadêmica, estruturada em áreas tecnológicas de ponta⁵⁰.

O modelo acima referido é uma exceção em um contexto inelástico no sentido de uma concorrência selvagem e, sobretudo, do ônus financeiro que representam as exigências impostas pelo SINAES, conforme explicitado acima, no capítulo cinco.

Os resultados do Enade 2006 identificam, ainda, uma grande distância entre o ensino ministrado nas instituições públicas e privadas. O Enade (Exame Nacional de

⁵⁰ Como uma herança bacharelesca contumaz, os 8.866 cursos de pós-graduação **lato sensu** concentram-se nas ciências sociais aplicadas, humanas e saúde: 2.674 cursos de ciências sociais aplicadas, 2.527 de humanas, e 1.961 de saúde, o que perfaz 80,78% dos cursos de pós-graduação **lato sensu** existentes no país, conforme informações de Rubens Martins, Coordenador do departamento de Supervisão da Educação Superior do MEC.

Desempenho), apesar de todas as críticas que possa receber, é um dos principais instrumentos oficiais para avaliar o processo de ensino e a qualidade do mesmo.

O chamado Provão, severamente criticado, deflagra, entretanto, a consciência da validade do princípio da avaliação. Diferentemente, a concepção do Enade tem como premissa a amostragem e o sorteio, o que implica uma diferenciação assimétrica do universo em teste. A comparação entre os ingressantes e concluintes é bastante heterogênea. O intervalo trienal da frequência com a qual é realizada a “prova impede a formação de uma série histórica que mostre a evolução da instituição. No Provão, havia uma idéia de quando melhorava e quando piorava o ensino da universidade. A prova a cada três anos nos permite ver os resultados somente após 12 anos, o que é muito tempo... Apesar de tudo, temos tido bons resultados nessas avaliações. Isso nos dá uma garantia que o trabalho vem sendo bem feito.”⁵¹

O Reitor da PUC-RJ, Jesús Hortal Sánchez, autor das agudas críticas acima, reconhece, não obstante, que os excelentes resultados obtidos por esta instituição no Enade evidencia a qualidade do ensino ministrado.

Assim, nas 15 áreas de conhecimento avaliadas pelo Enade, as universidades públicas são melhores que as particulares. Este bom desempenho das instituições públicas já era observado há algum tempo, desde a época do instrumento anterior, o antigo Provão. Mas, o que pode ser observado agora é que, além de terem melhores alunos formados, as instituições públicas também agregam mais conhecimento que as privadas⁵².

No Conceito Enade, que varia de 1 a 5 e avalia de forma conjunta o desempenho dos alunos ingressantes e concluintes, 21,2% dos cursos das instituições públicas alcançam nota máxima, enquanto que a mesma nota é alcançada apenas por 1,6% das instituições privadas. 33,1% das IES públicas alcançaram nota 4, enquanto, somente 14,6% das privadas a obtiveram. Cabe lembrar que o último Enade avaliou mais de 386 mil alunos, de

⁵¹ Entrevista do Reitor da PUC-RJ, Jesús Hortal Sánchez: Folha Dirigida (Rio de Janeiro), 13/03/2007.

5.071 cursos, em 15 áreas de conhecimento, em 1.600 instituições de 871 municípios, dos 26 Estados e do Distrito Federal.

As áreas de conhecimento examinadas pelo Enade 2006 foram: administração, arquivologia, biblioteconomia, biomedicina, ciências contábeis, ciências econômicas, comunicação social, design, direito, música, formação de professores (normal superior), psicologia, secretariado executivo, teatro e turismo.

Em uma outra perspectiva, aproximadamente, um terço dos cursos das instituições particulares de ensino avaliados pelo Enade tiveram baixa avaliação em 2006. Portanto, 30,2% dos cursos das particulares receberam os conceitos 1 e 2. Entre as IES públicas, o número daquelas que obtiveram conceitos 1 e 2 é de 16,9%.

O exemplo do UNIEURO insere-se no contexto da avaliação precária obtida pelas IESP. Além disso, o UNIEURO é parte de um conluio entre professores da instituição e membros da diretoria da OAB para a aprovação de alunos/clientes do Curso de Direito no exame da Ordem. Trata-se de um escândalo amplamente divulgado pela mídia local e com repercussões de âmbito nacional. Este fato comprova a existência de uma rede de influência de poder de grande eficácia.

O estado atual da avaliação, bastante comprometedor dos critérios de qualidade e excelência acadêmica, de acordo com a avaliação do ENADE do UNIEURO, é um indicador de que esta instituição não preenche, absolutamente, os critérios do MEC para credenciá-la como uma Universidade, como pretendem seus mantenedores.

⁵² O produto direto do Enade é o IDD (Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado). Este indicador mostra a diferença entre o desempenho esperado e o alcançado na prova pelos formandos, revelando assim quanto conhecimento foi agregado.

TABELA 29: Resultados ENADE/UNIEURO 2006

Nome da IES	Município	Curso	Ano	Média da Formação Geral		Média do Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)	IDD Índice (-3 a 3)	IDD Conceito (1 a 5)	Conceito Curso* (1 a 5)
				Inq	Conc	Inq	Conc	Inq	Conc				
				CENTRO UNIVERSITARIO EURO-AMERICANO	BRASILIA	ADMINISTRACAO	2006	37.0	40.9				
CENTRO UNIVERSITARIO EURO-AMERICANO	BRASILIA	DIREITO	2006	43.1	46.2	27.9	35.9	35.5	41.0	2	-0.798	2	
CENTRO UNIVERSITARIO EURO-AMERICANO	BRASILIA	CIENCIAS CONTABEIS	2006	40.2	40.1	21.2	23.8	30.7	32.0	2	-0.861	2	
CENTRO UNIVERSITARIO EURO-AMERICANO	BRASILIA	TURISMO	2006	55.1	50.4	38.8	47.0	42.9	47.8	3		SC	
CENTRO UNIVERSITARIO EURO-AMERICANO	BRASILIA	COMUNICACAO SOCIAL - JORNALISMO	2006	41.9	0.0	31.6	0.0	34.2	0.0	SC		SC	
CENTRO UNIVERSITARIO EURO-AMERICANO	BRASILIA	COMUNICACAO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA	2006	39.8	0.0	27.7	0.0	30.7	0.0	SC		SC	

Fonte: http://enade2006.inep.gov.br/novo/Site/?c=CUniversidade&m=mostrar_lista_area

Na tabela acima não se pode perceber algumas particularidades, como por exemplo, o fato do curso de Turismo estar em vias de extinção, devido ao desinteresse dos vestibulandos. Curiosamente, trata-se do curso mais bem avaliado com a menção 3. O curso de Direito, base financeira do UNIEURO, pois absorve quase 60% do corpo discente, foi obrigado pelo MEC a assinar um termo de compromisso no qual a Instituição se obriga a: diminuir o número de alunos em sala de aula, elevar o nível de titulação acadêmica dos professores e criar mecanismos de orientação e atividades extra-classe. O não cumprimento do referido termo de compromisso pode inclusive implicar impedir o aumento de novas vagas e, inclusive, o fechamento sumário do curso, o que significaria a possibilidade falimentar da Instituição.

Faz-se necessário enfatizar que o ENADE não somente identifica as diferenças na qualidade de ensino entre instituições públicas e privadas, mas também as diferenças regionais. Se observadas as regiões do país, a situação da região Norte é a mais grave pois, 50% dos cursos tiveram conceitos 1 e 2. A região Sul detém a melhor posição, com os conceitos 4 e 5, com 28,3% dos cursos avaliados.

O ensino de pós-graduação é regulado por um conjunto de regras determinadas pelo Ministério de Educação. Todas as instituições têm que obedecê-las para que suas propostas sejam consideradas. Além disso, os cursos passam por avaliações periódicas. No caso dos mestrados e doutorados, o controle é feito pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As propostas recebidas pelo órgão são avaliadas de acordo com a área em que se enquadram.

Para um curso ser autorizado, é necessário ter um corpo docente cientificamente produtivo, um projeto consistente e integrado e condições estruturais adequadas a seu funcionamento. São imprescindíveis bibliotecas e laboratórios, professores doutores em número suficiente, não apenas com doutorado, mas cientificamente produtivos.

A Capes recebe atualmente cerca de 500 novas propostas por ano, mas apenas 25% da demanda é aprovada. Após sua autorização os cursos de mestrado e doutorado passam por uma avaliação trienal e recebem notas que vão de 1 a 7. Os cursos com notas 1 e 2 em qualquer requisito são reprovados. Quanto ao fechamento de cursos, em 2001 a avaliação da Capes fechou 5% dos cursos e em 2004 2% dos mesmos.

Por outro lado, os cursos de especialização e MBA (**lato sensu**) são submetidos a um controle de qualidade muito mais precário. Esses cursos não passam por processos de autorização ou reconhecimento e podem ser livremente ofertados por instituições de ensino superior legalmente credenciadas, sejam elas Faculdades, Centros Universitários ou Universidades. Mas, também existe a possibilidade de que haja instituições especialmente credenciadas para ministrar cursos **lato sensu**, ou seja, instituições de reconhecida

excelência e tradição em alguma área como, por exemplo, o INCOR, Hemocentro, Escola Superior de Administração Fazendária, a modo de exemplo. De fato, a supervisão do MEC sobre os cursos **lato sensu** só será exercida quando o SINAES estiver em pleno funcionamento. Hoje, concretamente, apenas existe um cadastro nacional de cursos **lato sensu** sendo desenvolvido pelo Inep/Mec.

8.3 “REVOLUÇÃO EDUCACIONAL” VERSUS REALIDADE

Recentemente, o Governo Federal lançou com ostentação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PAC da Educação). Trata-se de um pacote de 47 medidas que tem como objetivo afetar em profundidade todos os níveis do ensino brasileiro⁵³. O objetivo é ambicioso e não é outro senão situar o Brasil na média educacional dos países desenvolvidos, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), num prazo de 15 anos.

Na OCDE o parâmetro de medida de conhecimento expressa-se pelo índice de desenvolvimento da educação básica. Esse índice, nos países membros da OCDE, atinge a média de 6, em uma escala de 0 a 10. No Brasil o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) médio é de 3,8, o que revela uma situação crítica. Tão somente 33 dos 4.350 municípios do Brasil (0,8% do total) têm um nível educacional considerado aceitável. De um total de 55.000 escolas, exclusivamente, 160 têm um índice comparável ao dos países da OCDE⁵⁴. No nordeste a situação é ainda mais grave: nessa região encontram-se 81% das escolas brasileiras com um índice entre 0,3 e 2,7. O Ministério da Educação indica que 700 mil alunos do Brasil (1,5% do total) estudam em 18 mil escolas sem energia elétrica, isto é, em condições extremamente precárias.

⁵³ O Presidente Lula, em relação ao PAC da Educação, manifestou que: “Vejo no plano o início do século da educação no Brasil. Um século que garantirá a primazia do talento sobre a origem social e do mérito sobre a riqueza familiar. Um século de uma elite de competência e de saber, e não de uma elite de sobrenome”. *La Vanguardia*, 05/06/2007.

⁵⁴ Ver: O Estado de São Paulo, 21/06/2007, “Só 0,2% das escolas públicas têm desempenho de país desenvolvido”.

Para tentar solucionar esta situação o governo Lula pretende aumentar para 390 milhões de reais o orçamento do “Programa Dinheiro Direto à Escola”, com o objetivo de equilibrar, sem intermediação de Prefeituras ou Estados, os orçamentos educacionais dos municípios.

Embora a Constituição obrigue as prefeituras a destinar um percentual mínimo à educação, raramente tal determinação é cumprida.

O referido plano objetiva criar 150 escolas técnicas em cidades-pólo (normalmente situadas no interior) e aumentar em 20% as vagas nas universidades públicas. Além disso, com base no PROUNI, as universidades privadas deverão criar 100 mil vagas para alunos de baixa renda em contrapartida de incentivos fiscais. Para tanto, segundo o PAC da Educação, deverão ser criados 2.800 novos cargos de professores e 5 mil para o pessoal técnico-administrativo nas universidades.

O salário mínimo dos professores de nível fundamental, segundo o PAC-Educação, sofrerá um aumento de cerca de 50%, a ser regulamentado por lei. O PAC-Educação ambiciona informatizar toda a rede de ensino e dotá-la de meios de transporte para as escolas do interior. Esse plano visa à distribuição de prêmios e à aplicação de sanções às escolas que, respectivamente, cumprirem ou descumprirem as metas fixadas pelas mesmas.

Contudo, as fragilidades estruturais do PAC-Educação começam a ser reconhecidas, inclusive pelo próprio Ministro da Educação, ao ressaltar que se faz necessária a aplicação de 3 bilhões de euros até 2010 com o intuito de viabilizá-lo. O ajuste fiscal ora em pauta é um impedimento ao próprio plano. Várias críticas se fazem ouvir no legislativo sobre a exequibilidade do plano, porém, retoricamente, ressalvados seus méritos eventuais. Outras críticas concernem sobretudo à ausência de uma rubrica específica no sentido da formação profissional permanente dos professores.

Além disso, analiticamente, o obstáculo estrutural a qualquer plano de incentivo educacional é o constante descompromisso dos governos e o eventual apoio fluído da maioria das famílias para com a formação educacional e cultural do brasileiro⁵⁵ decorrente de uma tradição que atribui à cultura um valor de troca, de cunho ornamental.

Há um consenso no sentido de que cabe à escola fundamental um papel decisivo, no entanto, é imprescindível enfatizar a total dependência da instrução “de um adequado ensino da juventude nas Universidades” (Hobbes: 1997, p. 256).

Quanto ao ensino superior, a reestruturação e expansão das universidades federais são pontos nodais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual estabelece, até 2010, o acesso de, pelo menos, 30% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos às IES públicas e privadas. Mas, isto implica dotar as universidades federais de condições adequadas à sua ampliação.

Entre os objetivos do referido programa para os próximos cinco anos estão a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial para 90% e também o aumento da relação de alunos de graduação por professor para 18. Hoje, essa relação é de dez alunos por professor.

A precária infra-estrutura existente nas universidades federais obstaculiza os objetivos acima referidos. Isso se evidencia no fato de, somente, 14 das novas universidades estarem efetivamente em funcionamento, de um total de 59 com implantação prevista a partir de 2005, pelo Governo Federal. Entretanto, o funcionamento das mencionadas 14 novas universidades dá-se em sedes provisórias, alugadas ou cedidas, sem quaisquer condições operacionais.

⁵⁵ A esse respeito, Marilza Regattieri, Coordenadora de educação da UNESCO para o Brasil e participante da elaboração do PAC-Educação, vaticina, bombasticamente, que, “sem um incentivo familiar nada vai mudar no Brasil” (La Vanguardia, 05/06/2007).

Mais uma vez, observa-se a falta de planejamento em detrimento das condições imprescindíveis ao ensino e à pesquisa, e incompatível com a estratégia de interiorização prevista no plano de expansão do ensino público federal.

O custo per capita do estudante de uma instituição pública é cinco vezes maior que o do aluno de uma IESP. Em virtude dos custos inerentes ao processo de expansão das universidades públicas, segundo diversos especialistas em Educação, teria sido mais adequado se o Governo Federal o tivesse priorizado em vez de aplicar vultosos recursos no PROUNI, os quais, estimadamente, implicaram uma renúncia fiscal no valor de R\$ 240.998.222,00 (2006-2007).

8.4 CONTRA-REFORMA E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. O FUTURO EM CRISE?

O conceito de “contra-reforma” pressupõe a existência de uma polaridade implícita com a reforma. Trata-se, de fato, de um desdobramento abstrato da contradição reforma e revolução. A reforma da educação, no discurso oficial, é proposta como um sucedâneo de uma revolução educacional possível, nos limites institucionais vigentes. Entretanto, o substrato da reforma educacional em todas as suas dimensões programáticas e repercussões sociais fundamenta-se em uma perspectiva logística e, essencialmente, quantitativa. A premissa lógica é a inclusão social⁵⁶ à **outrance**, ou seja, a incorporação das massas à universidade.

A discussão sobre a contra-reforma do ensino superior no Brasil justifica-se pelo fato de, efetivamente, o ensino superior privado exercer uma função complementar às universidades públicas e gratuitas, as quais ainda são (até quando?) os alicerces do sistema. As universidades públicas e gratuitas são o centro de irradiação da pesquisa científica e da

⁵⁶ A noção “inclusão social” é de fato um eufemismo para re-significar políticas assistencialistas de fomento à ascensão social das massas carentes.

formação da maioria dos professores das IESP. Excepcionalmente, instituições como as PUCs fazem pesquisa, contudo, com o financiamento maciço de órgãos como a FINEP e empresas de economia mista, como, por exemplo, a Petrobrás, como dito anteriormente.

O Governo Federal, em conformidade com práticas autoritárias cristalizadas, recorre, costumeiramente, ao substituto atual do decreto-lei, à medida provisória, a fim de transformar o Poder Legislativo em uma instância homologatória e promíscua.

É de acordo com as referidas práticas autoritárias que se outorga o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, em vias de discussão **post factum** pelos reitores das IFES. Esse programa impescinde de uma crítica sistemática em função dos impactos e conseqüências que provoca nas Universidades Federais e atingem a dimensão efetiva de uma contra-reforma.

As principais propostas do Governo descaracterizam e afrontam o princípio da qualidade do ensino e da pesquisa científica nas universidades públicas. Sinteticamente, os eixos da contra-reforma educacional imanentes do aludido programa são os seguintes:

- a) criar condições para a ampliação do acesso à educação superior, no nível de graduação, mediante o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais;
- b) o estabelecimento da meta global de elevar a taxa de conclusão média em cursos presenciais para 90% e de aumentar a relação estudantes/professor para 18/1, ao final de 10 anos;
- c) a implantação obrigatória de um ciclo básico comum às áreas de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia, o que corresponde à idéia de um “bacharelado interdisciplinar”;

- d) reestruturação dos financiamentos já disponíveis, condicionada à expansão das matrículas;
- e) a limitação da aplicação das despesas com pessoal a 20% dos recursos orçamentários.

Estariam os recursos humanos e a estrutura física das universidades públicas subutilizados, consoante o pressuposto implícito do supramencionado plano?

A perspectiva de dobrar a relação de 10/1 estudantes/professor associada ao aumento quantitativo das taxas médias de conclusão dos cursos, inclusive mediante a criação de cursos novos, sem qualquer consideração às condições de funcionamento, pode resultar, além da intensificação do processo de massificação do ensino, em um agravamento das precárias condições de trabalho, atualmente existentes e o risco de uma aprovação automática dos estudantes, em detrimento de critérios de qualidade.

Em síntese, a noção de “inclusão social” e de uma funcionalização das IES a um simulacro de reforma, por meio da institucionalização de mecanismos de reserva e transferência de privilégios (por exemplo o polêmico sistema de quotas), comprometem o princípio do mérito e, concretamente, interpõem mais barreiras ao acesso dos desfavorecidos à universidade ou à empregabilidade.

É uma constante na disputa inter-institucional das universidades públicas por recursos financeiros a predisposição dos quadros dirigentes a formas de clientelismo e cooptação política, o que se choca com a autonomia universitária.

Enquanto as IES públicas enfrentam uma situação de risco de desintegração estrutural, as IESP, em virtude de seu caráter complementar e acessório ao “sistema” público e, acima de tudo, pela sua origem via de regra patrimonialista e sua total subordinação aos imperativos inerentes a um mercado agonicamente competitivo e

dependente de financiamentos e benesses do Estado, não têm a menor condição de constituírem-se, substitutivamente, em fundamentos do sistema de educação superior. Portanto, não é demais acentuar que a consolidação e o fortalecimento das Universidades Federais e Estaduais são essenciais para o sistema de educação superior do país.

O controle da qualidade na educação superior, responsabilidade do Estado e objetivo fundante do SINAES, é o referencial **sine qua non** para a eventual transformação das IESP em universidades privadas **stricto sensu**, que possam integrar-se à constelação das tradições recentes das universidades públicas, efetivamente, reconhecidas pela comunidade científica nacional e internacional.

Porém, a eficácia dos mecanismos de controle do Estado é posta em xeque pela atribuição de grande parte das responsabilidades do processo avaliativo para as mesmas instituições a serem avaliadas. Isto acontece porque a avaliação externa das instituições é realizada a partir de um processo de auto-avaliação realizado pelas CPAs, cuja composição é heterogênea e, em virtude de suas relações de dependência/subordinação aos mantenedores e gestores não têm a autonomia crítica indispensável ao cumprimento de suas funções.

A pesquisa sobre o Centro Universitário Euro-Americano indica a precariedade estrutural desta instituição diante dos objetivos estabelecidos pelos mantenedores e em plena implementação por parte dos gestores de capacitá-la a cumprir exigências legais que viabilizem sua transformação em “universidade”.

Esse desafio, - com base em uma longa experiência do autor deste trabalho como avaliador do Inep (2002-2006) e no ponto de vista da quase totalidade dos professores do mestrado, conforme dados acima discriminados, e dos dirigentes diretamente vinculados à gestão da qualidade, bem como segundo a análise de experientes avaliadores do Inep lotados no Unieuro -, não pode ser enfrentado, objetivamente, com qualquer possibilidade de êxito, a não ser que as debilidades estruturais dessa IESP sejam “superadas” pela

mobilização dos agentes integrantes da rede de tráfico de influência política no Governo e no Estado.

Em síntese, a perspectiva de transformação do Unieuro em universidade, no momento, depende decisivamente do capital político dos mantenedores a fim de “agilizar” o processo de credenciamento, de acordo com os procedimentos e o poder de convencimento e sedução próprios à tradição patrimonial.

Finalmente, o êxito da educação superior como negócio, concomitantemente à contra-reforma em curso, representa um risco à soberania e ao desenvolvimento científico e tecnológico autônomo do país.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES (Sindicato, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior)
<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4695>

ARON, Raymond. *O Ópio dos Intelectuais*. Brasília: EdUnB, 1980.

ATCON, Rudolph. “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”. Rio de Janeiro: Ministério da educação e Cultura, 1966.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BELLONI, Isaura. *Metodologia da Avaliação em Políticas Públicas: Uma Experiência em Educação Profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

-----“Avaliação institucional: um Instrumento de Democratização da Educação. *Linhas Críticas*, Brasília: V. 5 , n° 9, pp. 31-58, jul/dez, 1999

----- “Avaliação da Universidade: Por uma Proposta de Avaliação Conseqüente e Compromissada Política e Cientificamente”, *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Vol. 3, n° 4, Campinas, dez. 1998, pp. 37-50.

BERGER, Peter L. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

BESSION, J. L. (org.) - *A Ilusão das Estatísticas*, São Paulo: Ed. UNESP, 1995.

BLOCH, Ernest. *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1963.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

----- *La Distinction. Critique Sociale du Judgement*. Paris: Minuit, 1979.

----- *Os Usos Sociais da Ciência: Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

----- *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984.

----- “Condição de Classe e Posição de Classe”. In: AGUIAR, Neuma (Org.) *Hierarquias em Classes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

BOURDIEU, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude e Passeron, Jean-Claude. *Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa em Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASTELLS, M. *A sociedade em Rede*. SP, Paz e Terra, 1999.

CASTELO BRANCO, Lúcio. *Staat, Raum und Macht in Brasilien*. München: Fink Verlag, 1983.

----- “Ciência, Política e Poder: a Influência do Pensamento Alemão na Sociologia Brasileira, em Brasil-Alemanha - 1827-1997”. In: Albene Miriam F. Menezes et al. (Org.). *Perspectivas Históricas*. 1 ed. Brasília: Thesaurus, 1997a, v. 1, p. 109-121.

----- “Sobre Concepções Teóricas e Práticas do Saber - A Sociologia e a Crise das Fórmulas Mágicas: Realidade e Fetichismo Conceitual”. In: Albene Miriam F. Menezes. (Org.). *História em Movimento*. Brasília/ DF: Thesaurus Editora de Brasília, 1997b, v. 1, p. 13-28.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação Brasileira (Consertos e Remendos)*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1995.

CASTRO, Gustavo, LITTLE, Paul E. e BERDUGO, José. “El Método Comparativo”. *Cadernos do Doutorado*, nº 6, VOL. II, Brasília: Doutorado Conjunto Flacso/UnB, 1993.

CONAES. *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*. Brasília: Ed. Inep/MEC, 2004.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Saraiva, 1999, 21ª ed.

CUNHA, L. A. “O Público e o Privado na Educação Brasileira: Fronteiras em Movimento?” In: Trindade, H. (org.). *Universidade em Ruínas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

----- *A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, C. R. Jamil. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DEMO, Pedro. *Investigación Participante: Mito y Realidad*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

----- *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

----- *Intelectuais e Vivaldinos*. São Paulo: Almed, 1982.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Ed. 70, 1986.

----- “Problems of Involvement and Detachment”. *British Journal of Sociology*, VII, pp. 226-252. London, 1956.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. *The Established and the Outsiders*. London: Cass, 1965.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder*. São Paulo: Globo, 1975.

FÁVERO, M. L. A. “A Universidade no Brasil: das Origens à Reforma de 1968”. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, nº 28, pp. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. *A Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo: Alfa & Omega, 1979.

FRAUCHES, Celso da Costa e FAGUNDES, Gustavo M. *LDB Anotada e Comentada*. Brasília: Ilape, 2003.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida e ALMEIDA, Sandra Goulart. *Universidade. Cooperação Internacional e Diversidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GIBBONS, Michael e outros. *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science in Contemporary Societies*. London: Sage, 1994.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. SP: Unesp, 1991.

GOUDSBLOM, Johan. *Sociology in the Balance. A Critical Essay*. Oxford: Basil Blackwell, 1977.

GRAMSCI, Antonio. *Gramsci dans le Texte*. Paris: Édition Sociales, 1975.

HABERMAS, J. *Ciência e Técnica como Ideologia*. Os Pensadores. São paulo: Abril Cultural, 1980.

HARVEY, David. *A Condição Pós-moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUFF, Darrell. *How to Lie with Statistics*. New York/London: Norton & Company, 1982.

HUMBOLDT, W. v. *Os limites da ação do Estado*. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Classics, 2004.

INEP. *SINAES: da Concepção à Regulamentação*. Brasília: Ed. Inep/MÊC, 2004.

----- *Censo da Educação Superior 2005*. <http://www.inep.gov.br>

----- *Censo da Educação Superior 2006*. <http://www.inep.gov.br>

----- Informativo Inep nº 155, http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_155.htm

JACOBY, Russel. *O Último dos Intelectuais: A Cultura Americana na Era da Academia*. São Paulo: Trajetória Cultural/EDUSP, 1990.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é o **Esclarecimento**?* Tradução de Luiz Paulo Rouanet. <http://www.casadasmusas.blogspot.com/>

KNORR-CETINA, Karin D. "Scientific Communities or Transepistemic Arenas of Research? A Critique of Quasi-Economic Models of Science". In: *Social Studies of Science*, n.º 12, pp. 101-130, 1982.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação: Como Seguir Cientistas e Engenheiros Sociedade Afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

MACHADO NETO, A.G. *Globalização e Gestão Universitária*. Franca: Facef, 2002.

MARX, Karl. *Formaciones Económicas Precapitalistas*. Prólogo de Eric Hobsbawn. México: Sígló XXI, 1971.

----- *O Capital*. Coimbra: Centelha - Promoção do Livro, SARL, 1974.

MARTINS, Carlos Benedito (Org.). *Ensino Superior Brasileiro*. São Paulo: Editora Brasileira, 1989.

----- “Notas sobre o Sistema de Ensino Superior Brasileiro Contemporâneo”, USP, Nesub, 1999.

MAY, Tim. *Pesquisa Social. Questões Métodos e Processos*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

MICELI, S. *Intelectuais à Brasileira*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

MILL, J.S. *Sobre a Liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MONTESQUIEU, Charles L. de S. *O Espírito das Leis*. Brasília: EdUnB, 1995.

NISBET, Robert A. *The Social Bond*. New York: Knopf, 1970.

NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter and GIBBONS Michael. *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press, 2001.

OLIVEIRA, Paulo de Tarso. *O Direito à Educação e a Gratuidade no Ensino Superior Municipal*. Franca: Ribeirão gráfica e Editora, 2007.

OLIVEN, A. C. *A Paroquialização do Ensino Superior. Classe Média e Sistema Educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

SÁNCHEZ, Jesús Hortal. Entrevista do Reitor da PUC-RJ à Folha Dirigida. Rio de Janeiro: 13/03/2007.

SANDER, Benno. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O Social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMITT, Karl. *La notion de politique. Théorie du partisan*, Paris: Ed. Calman-Levy, 1972.

SGUISSARDI, V. “Educação Superior: O Banco mundial reforma suas teses e o Brasil Reformará sua Política?”. *Educação Brasileira*, Vol. 22, nº 45, Brasília, jul-dez, 2000.

----- *Universidade no Brasil. Dos Modelos Clássicos aos Modelos de Ocasão?* In: Morosini, M. (Org). *A Universidade no Brasil: Concepções e Modelos*. Brasília: INEP, 2006, pp. 351-370.

SOBRAL, F., MACIEL, L. & TRIGUEIRO, M. *A Alavanca de Arquimedes: Ciência e Tecnologia na virada do século*. Brasília: Paralelo XV, 1997.

SOUSA, José Vieira de. *O Ensino Superior Privado no Distrito Federal: Uma Análise de sua recente expansão (1995-2001)*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

STEGER, H-A. *Universidad e Industrialización*. México, DF: Universidade Autónoma de México, Cuadernos del Cesu, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.

TRIGUEIRO, Michelangelo Santoro. *Geração de tecnologia e legitimação: Limites e Possibilidades nas Novas Biotecnologias*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991, Tese de Doutorado.

TRIGUEIRO, Michelangelo Santoro. *Reforma Universitária: Mudanças no Ensino Superior Brasileiro*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Ensino Superior Privado no Brasil*. Brasília: Paralelo 15 – São Paulo, Marco Zero, 2000.

TRINDADE, Hélió. *Desafios, Institucionalização e Imagem Pública da CONAES*. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

UNIVERSIA (Portal). <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=2308>

VELLOSO, Jacques. “Financiamento do Ensino Superior e Constituinte”. *Educação e Sociedade*, nº 25, Cedes, dez. 1986

VIRILIO, P. *Guerra Pura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

----- *O Espaço Crítico e as perspectivas do tempo Real*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

WEBER, Max. *A Política como Vocação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

----- *Estudos Políticos, Rússia 1905 e 1917*. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

----- *Sobre la Teoria de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

----- *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora UnB, 1991.

----- *Sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

WERNECK VIANNA, Luiz. *A Revolução Passiva: Iberismo e Americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WITTFOGEL, Karl A. *Oriental Despotism*. New Haven: Yale University Press, 1957.

ANEXOS

ANEXO I: QUANTITATIVO AVALIAÇÕES INEP – BRASIL

Total de Avaliações

Finalidade	Total
AUTORIZAÇÃO	545
AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	136
CREENCIAMENTO-CENTROS	92
CREENCIAMENTO-FAC	35
CREENCIAMENTO-UNIV	10
RECONHECIMENTO	8330
RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	41
RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	37
Total geral	9226

Total de Avaliações

Ano	Finalidade	Total
2002	CREENCIAMENTO-CENTROS	18
	RECONHECIMENTO	1082
2002 Total		1100
2003	CREENCIAMENTO-CENTROS	56
	RECONHECIMENTO	1820
2003 Total		1876
2004	CREENCIAMENTO-CENTROS	16
	RECONHECIMENTO	2097
2004 Total		2113
2005	AUTORIZAÇÃO	248
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	4

Total de Avaliações

Região	Finalidade	Total
1 - Norte	AUTORIZAÇÃO	28
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	6
	CREENCIAMENTO-CENTROS	6
	CREENCIAMENTO-UNIV	1
	RECONHECIMENTO	494
	RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	2
1 - Norte Total		537
2 - Nordeste	AUTORIZAÇÃO	120
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	16
	CREENCIAMENTO-CENTROS	2
	CREENCIAMENTO-FAC	8
	CREENCIAMENTO-UNIV	2
	RECONHECIMENTO	1013
2 - Nordeste Total		1162
3 - Sudeste	AUTORIZAÇÃO	274
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	78
	CREENCIAMENTO-CENTROS	58
	CREENCIAMENTO-FAC	22
	CREENCIAMENTO-UNIV	3
	RECONHECIMENTO	4183
3 - Sudeste Total		4659
4 - Sul	AUTORIZAÇÃO	73
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	25

	CREDENCIAMENTO-CENTROS	2	CREDENCIAMENTO-CENTROS	13
	CREDENCIAMENTO-FAC	14	CREDENCIAMENTO-FAC	2
	CREDENCIAMENTO-UNIV	5	CREDENCIAMENTO-UNIV	3
	RECONHECIMENTO	2617	RECONHECIMENTO	1773
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	26	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	5
2005 Total		2916	RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	14
2006	AUTORIZAÇÃO	297	4 - Sul Total	1908
	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	132	5 - Centro-Oeste	50
	CREDENCIAMENTO-FAC	21	AUTORIZAÇÃO-TECNÓLOGO	11
	CREDENCIAMENTO-UNIV	5	CREDENCIAMENTO-CENTROS	13
	RECONHECIMENTO	714	CREDENCIAMENTO-FAC	3
	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	15	CREDENCIAMENTO-UNIV	1
	RECONHECIMENTO-TECNÓLOGO	37	RECONHECIMENTO	867
2006 Total		1221	RECONHECIMENTO-SEQÜENCIAL	15
Total geral		9226	5 - Centro-Oeste Total	960
			Total geral	9226

ANEXO II: QUANTITATIVO AVALIAÇÕES INEP CENTRO-OESTE

UF	Freqüência	Percentual
MT	154	17,8
MS	242	27,9
GO	233	26,9
DF	238	27,5
Total	867	100,0

Ano	Freqüência	Percentual
2002	109	12,6
2003	207	23,9
2004	216	24,9
2005	236	27,2
2006	99	11,4
Total	867	100,0

Categ, Adm,	Freqüência	Percentual
FEDERAL	103	11,9
PRIVADA	764	88,1
Total	867	100,0

Org. educacional	Freqüência	Percentual
CENTROEDTC	2	0,2
CENTROUNIV	133	15,3
FACULDADES	496	57,2
UNIVERSIDADE	236	27,2
S		
Total	867	100,0

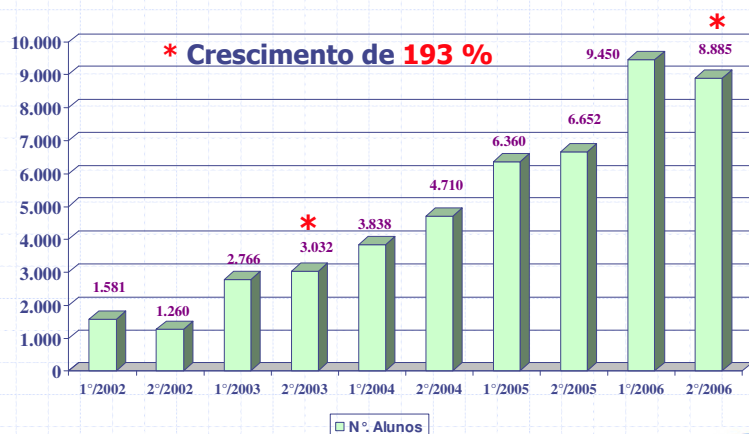
Categ, Adm,	Freqüência	Percentual
interior	349	40,3
capital	518	59,8
Total	867	100,0

Grande Area	Freqüência	Percentual
Educação	252	29,1
Humanidades e artes	34	3,9
Ciências sociais, negócios e direito	358	41,3
Ciências, matemática e computação	67	7,7
Engenharia, produção e construção	33	3,8
Agricultura e veterinária	25	2,9
Saúde e bem estar social	67	7,7
Serviços	31	3,6
Total	867	100,0

Turno	Freqüência	Percentual
Matutino ou Vespertino	140	16,2
Matutino/Vespertino e Noturno	200	23,1
Integral	76	8,8
Noturno	451	52,0
Total	867	100,0

ANEXO III: EVOLUÇÃO DO UNIEURO

Número de Alunos Matriculados por Semestre/Ano, Unieuro 2002 – 2006*.



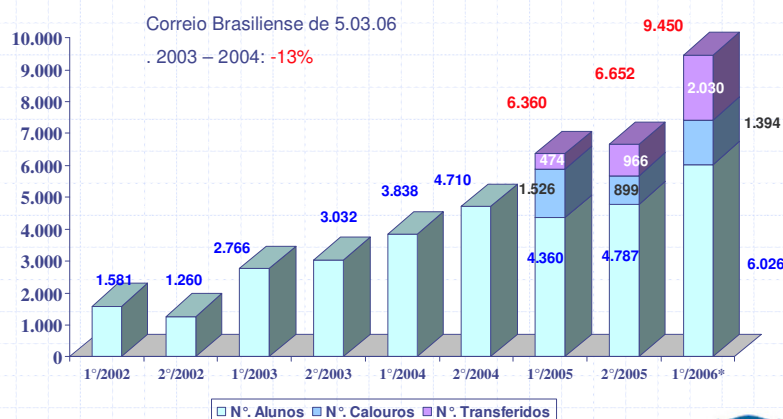
Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI

OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006

2º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 17/01/2007



Número Total de Alunos Matriculados, Transferidos e Calouros por Semestre/Ano, Unieuro 2002 – 2006*.

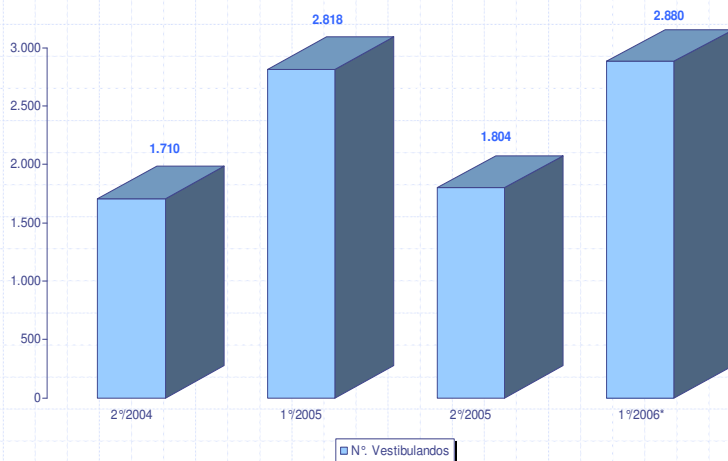


Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI

OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



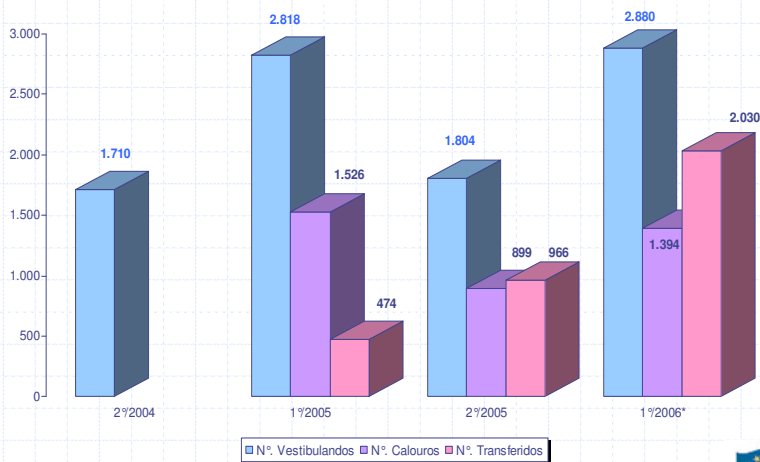
Número de Vestibulandos por Semestre/Ano, Unieuro 2004 – 2006*.



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 05/04/2006



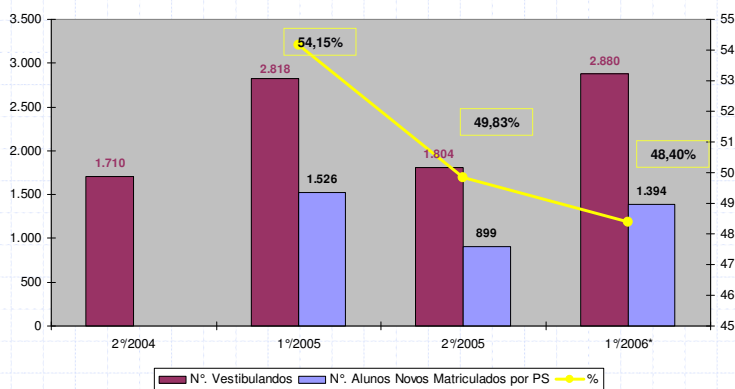
Número de Vestibulandos, Calouros e Transferidos por Semestre/Ano, Unieuro 2004 – 2006*.



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



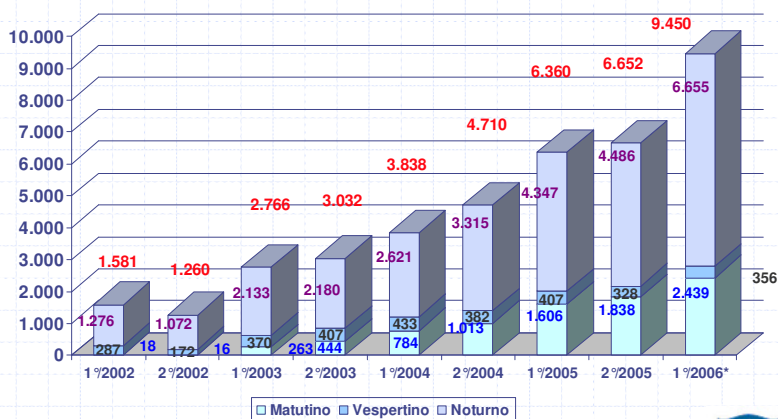
Número de Vestibulandos, N.º Alunos Matriculados por Processo Seletivo (P.S) e % de Conversão de Matrículas por Semestre/Ano, Unieuro 2004/06*.



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



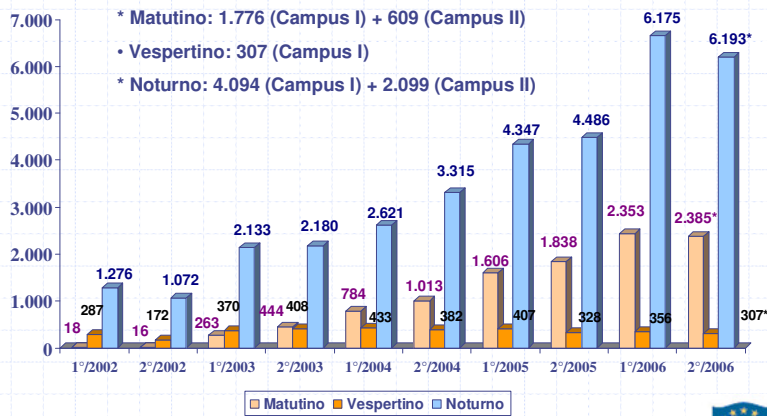
Número de Alunos Matriculados por Semestre/Ano e Turno, Unieuro 2002 – 2006*.



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



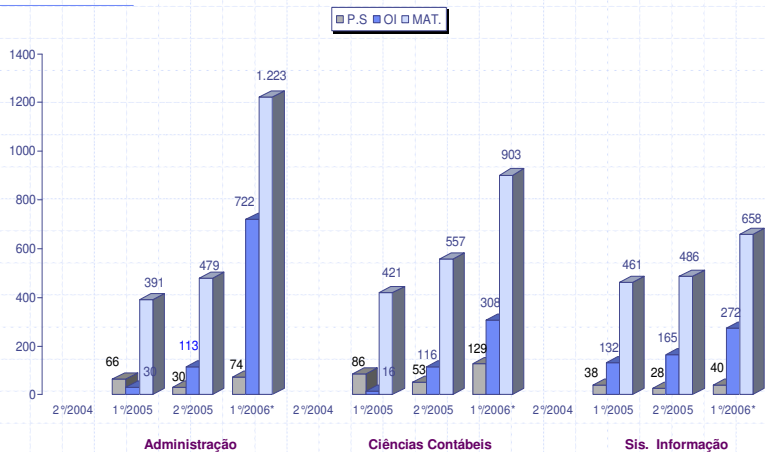
Número de Alunos Matriculados por Semestre/Ano e Turno, Unieuro 2002 – 2006*



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
 OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006
 2º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 17/01/2007



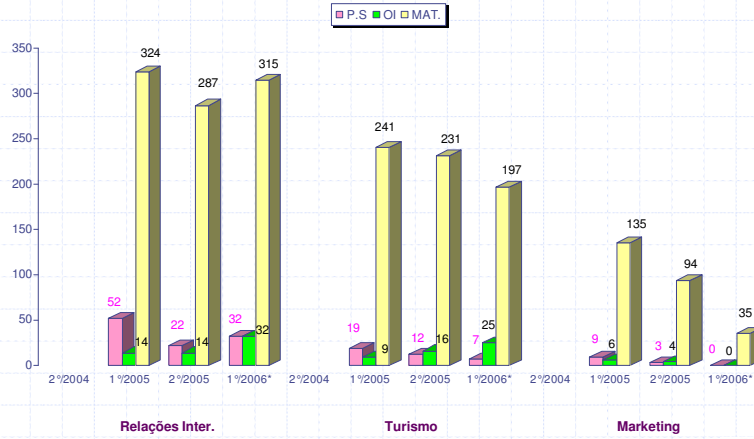
Entrada de Alunos por Processo Seletivo (P.S), Transferência (OI) e Matriculados Total (P.S + OI + Veterenos + Retornos), Unieuro 2004 – 2006*



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
 OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



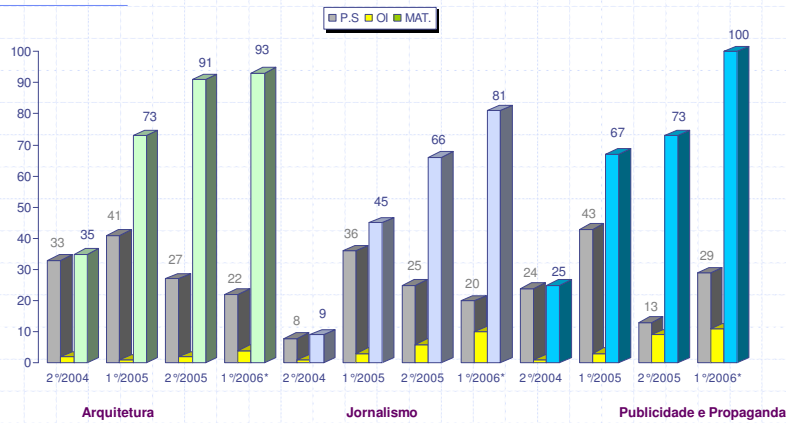
Entrada de Alunos por Processo Seletivo (P.S), Transferência (OI) e Matriculados Total (P.S + OI + Veterenos + Retornos), Unieuro 2004 – 2006*.



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



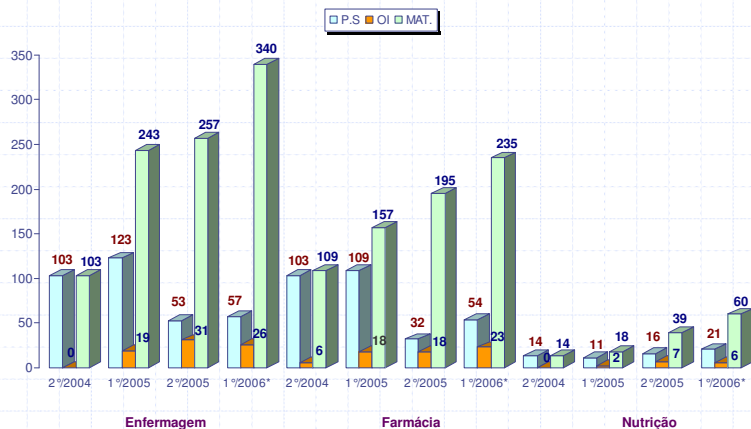
Entrada de Alunos por Processo Seletivo (P.S), Transferência (OI) e Matriculados Total (P.S + OI + Veterenos + Retornos), Unieuro 2004 – 2006*.



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



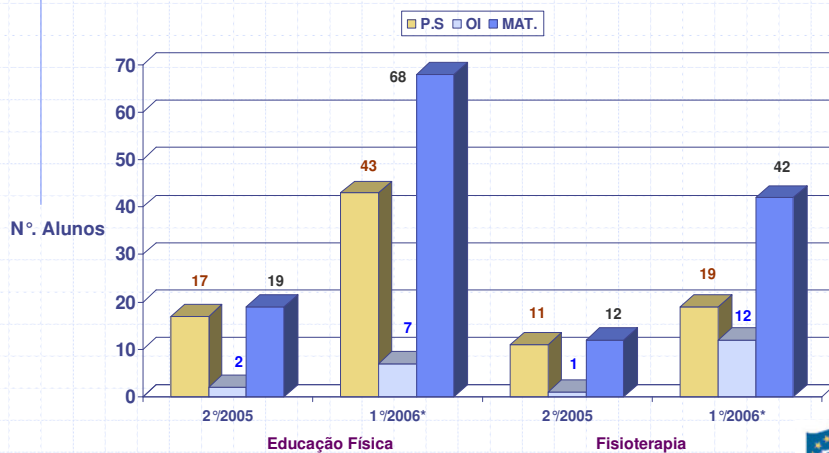
Entrada de Alunos por Processo Seletivo (P.S), Transferência (OI) e Matriculados Total (P.S + OI + Veterenos + Retornos), Unieuro 2004 – 2006*.



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



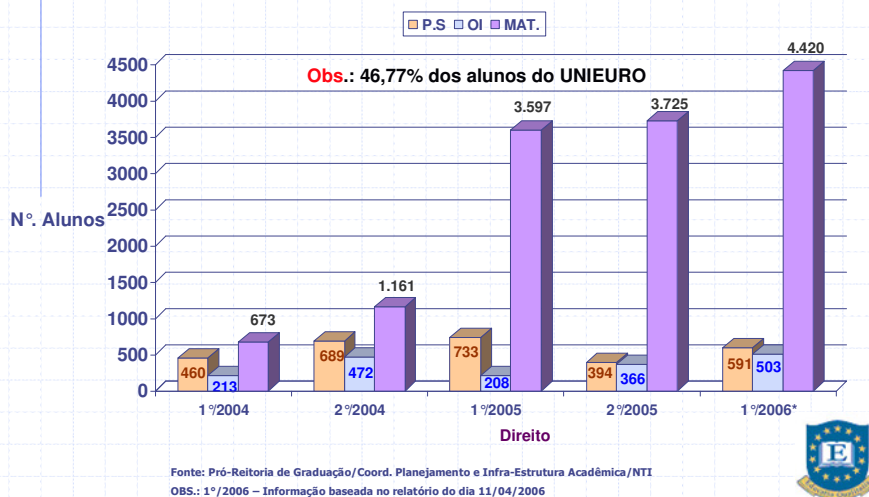
Entrada de Alunos por Processo Seletivo (P.S), Transferência (OI) e Matriculados Total (P.S + OI + Veterenos + Retornos), Unieuro 2004 – 2006*.



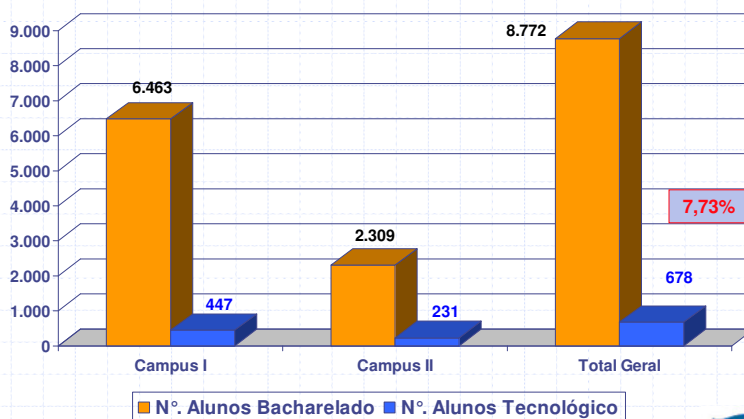
Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/Coord. Planejamento e Infra-Estrutura Acadêmica/NTI
OBS.: 1º/2006 – Informação baseada no relatório do dia 11/04/2006



Entrada de Alunos por Processo Seletivo (P.S), Transferência (OI) e Matriculados Total (P.S + OI + Veterenos + Retornos), Unieuro 2004 – 2006*.



Número de Alunos Matriculados nos Cursos de Bacharelado e Tecnólogos por Campus. Unieuro 2006*.



ANEXO IV: QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA

Questionário 1: Professores Mestrado

(1) Tem observado nas IES um controle de qualidade efetivo voltado à seleção dos alunos do Programa de Mestrado?

Sim Não Não sei

(2) Existe na IES uma política interna de auto-avaliação?

Sim Não Não sei

(3) Em sua opinião, há influência política da IES no processo de avaliação externa (Capes) do Mestrado?

Sim Não Não sei

(4) Você tem observado uma política institucional de recrutamento de um corpo docente do Programa de Mestrado estável e qualificado?

Sim Não Não sei

(5) Tem observado apoio institucional para atividades de pesquisa na IES?

Sim Não Não sei

(6) Tem observado apoio institucional dirigido à produção intelectual dos docentes das IES?

Sim Não Não sei

(7) Em sua opinião, as avaliações externas facilitam o trabalho de gestão do Programa de Mestrado?

Sim Não Não sei

(8) Segundo o que você tem observado, qual é o papel institucional e a autonomia da Pró-reitoria de Pós-graduação?

(9) Qual é o comportamento da direção da IES diante da iminência de uma avaliação externa do Programa?

Questionário 2: Coordenadores de Curso

(1) Há um controle de qualidade efetivo voltado à seleção dos alunos?

Sim Não Não sei

(2) Há um acompanhamento dos egressos?

Sim Não Não sei

(3) As Coordenações têm autonomia?

Sim Não Não sei

(4) Existe uma política interna de auto-avaliação?

Sim Não Não sei

(5) Em sua opinião, existe possibilidade do Unieuro transformar-se em Universidade, entendida como um agente de produção de conhecimento?

Sim Não Não sei

(6) O trabalho da CPA impacta positivamente no aprimoramento do curso sob sua coordenação?

Sim Não Não sei

(7) O trabalho da CPA prepara o curso para a avaliação externa?

Sim Não Não sei

(8) Há influência política da IES no processo de avaliação externa?

Sim Não Não sei

(9) Tem havido mudanças relevantes no sentido da formação qualitativa dos alunos?

Sim Não Não sei

(10) Existe uma política institucional de recrutamento de um corpo docente estável e altamente qualificado?

Sim Não Não sei

(11) Existe apoio institucional para atividades de iniciação científica no seu curso?

Sim Não Não sei

(12) Existe apoio institucional dirigido à produção intelectual dos docentes do seu curso?

Questionário 3: Professores

(1) Há um controle de qualidade efetivo voltado à seleção dos alunos?

Sim Não Não sei

(2) Há um acompanhamento dos egressos?

Sim Não Não sei

(3) As Coordenações de curso têm autonomia?

Sim Não Não sei

(4) Existe uma política interna de auto-avaliação?

Sim Não Não sei

(5) Não sua opinião, existe possibilidade do Unieuro transformar-se em Universidade, entendida como um agente de produção de conhecimento?

Sim Não Não sei

(6) O trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) impacta positivamente no aprimoramento dos cursos do Unieuro?

Sim Não Não sei

(7) O trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) prepara o curso para a avaliação externa?

Sim Não Não sei

(8) Existe influência política do Unieuro no processo de avaliação externa?

Sim Não Não sei

(9) Tem havido mudanças relevantes no sentido da formação qualitativa dos alunos?

Sim Não Não sei

(10) Existe uma política institucional de recrutamento do corpo docente?

Sim Não Não sei

(11) Existe apoio institucional para atividades de iniciação científica?

Sim Não Não sei

(12) Existe apoio institucional dirigido à produção intelectual dos docentes?

ANEXO V: RESULTADOS DA PESQUISA

(1) Há um controle de qualidade efetivo voltado à seleção dos alunos?

62.2% Não 18.9% Não sei 10.8% Não se aplica 8.1% Sim

(2) Há um acompanhamento dos egressos?

41.9% Não 40.5% Não sei 10.8% Não se aplica 6.8% Sim

(3) As Coordenações de curso têm autonomia?

39.2% Não 31.1% Sim 18.9% Não sei 10.8% Não se aplica

(4) Existe uma política interna de auto-avaliação?

68.9% Sim 16.2% Não sei 14.9% Não 0.0% Não se aplica

(5) Não sua opinião, existe possibilidade do Unieuro transformar-se em Universidade, entendida como um agente de produção de conhecimento?

77.0% Sim 16.2% Não 6.8% Não sei 0.0% Não se aplica

(6) O trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) impacta positivamente no aprimoramento dos cursos do Unieuro?

37.8% Sim 32.4% Não sei 18.9% Não 10.8% Não se aplica

(7) O trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) prepara o curso para a avaliação externa?

40.5% Sim 35.1% Não sei 13.5% Não 10.8% Não se aplica

- (8) Existe influência política do Unieuro no processo de avaliação externa?
66.2% Não sei 18.9% Sim 14.9% Não 0.0% Não se aplica
- (9) Tem havido mudanças relevantes no sentido da formação qualitativa dos alunos?
54.1% Sim 31.1% Não 10.8% Não se aplica 4.1% Não sei
- (10) Existe uma política institucional de recrutamento do corpo docente?
45.9% Sim 29.7% Não 24.3% Não sei 0.0% Não se aplica
- (11) Existe apoio institucional para atividades de iniciação científica?
52.7% Não 27.0% Sim 20.3% Não sei 0.0% Não se aplica
- (12) Existe apoio institucional dirigido à produção intelectual dos docentes?
62.2% Não 20.3% Sim 17.6% Não sei 0.0% Não se aplica
- (13) Há um controle eficaz da formação pedagógica e profissional dos alunos?
45.9% Não 25.7% Não sei 17.6% Sim 10.8% Não se aplica
- (14) Os docentes são consultados em relação ao desenvolvimento pedagógico dos cursos?
36.5% Sim 36.5% Não 24.3% Não se aplica 2.7% Não sei
- (15) Qual é o papel institucional das coordenações do Unieuro?
- Atuar como ligação entre os objetivos dos docentes e discentes que integram a Instituição de Ensino Superior.

- Link entre Instituição e os professores e alunos. Elaborar propostas de melhora do curso que coordena.
- Resolver problemas institucionais dos discentes e docentes. Os coordenadores passam a maior parte do tempo tentando solucionar as questões relativas ao cadastramento de disciplinas, matrícula dos alunos, registro de alunos em pauta, problemas relativos aos sistemas desenvolvidos e/ou mantidos pela instituição.
- Atualmente, a) Com relação à Coordenação do Curso, além de gerir o curso nos seus aspectos da organização didático-pedagógica, está sendo colocado como co-responsável pela demanda de novos ingressantes. A questão do endomarketing está sendo muito discutida, transformada em ações de extensão universitária, para visualização e divulgação de atividades extracurriculares em espaços públicos, via implementação de ações de responsabilidade social. O papel do coordenador do curso deveria ser, essencialmente, de cunho qualitativo, no sentido de colocar em prática tudo que se previu para o curso no Projeto Pedagógico do Curso, mas, em IES privada, a questão quantitativa sobrepõe o qualitativo. Os Coordenadores não possuem, praticamente, tempo para qualificar o curso, pois vivem o tempo todo atendendo alunos com problemas de boleto, registro de notas, etc. b) Quanto à Coordenação da CPA, além de planejar e executar o processo de avaliação interna da Instituição, foi-lhe atribuído o papel de intermediação das duas outras grandes ações do SINAES: ENADE e Avaliação Institucional. Nesse sentido, recaiu sobre CPA, o gerenciamento de todo um processo cíclico de avaliação, em consequência da Portaria nº1/2007: gerir ENADE, anualmente, e indicar a adequação da IES para a comissão da avaliação externa. A CPA deixou de ser uma mera comissão sazonal, mas uma instância orgânica de planejamento e avaliação constante de todas as ações previstas no PDI. Isto, sem falar no atendimento ao Censo Educacional e Cadastro Nacional de Docentes. Talvez, está na hora de repensar os setores internos da CPA, diante das demandas a ela atribuídas, não só por força da legislação federal, mas pela necessidade urgente de se continuar produzindo informações fidedignas nos prazos solicitados pelo INEP/MEC e na dinâmica ajustada para produzir resultados efetivos nos cursos e atividades acadêmicas em todos os setores.

- Na minha visão o papel institucional das coordenações do UNIEURO é o de traçar diretrizes que venham a convergir com a missão educacional da instituição, levando em consideração os valores dos três pontos-base da pirâmide educacional: 1. A Instituição 2. O docente 3. O discente. Além de controlar e corrigir eventuais desvios traçados na missão institucional.

- No seu Regimento Interno, existem atribuições como as abaixo relacionadas. ROTINAS DIÁRIAS: Acesso à caixa de mensagens do e-mail institucional e resposta às mensagens; atendimento aos alunos (em horários pré-determinados) e aos professores; acompanhamento de frequência docente em sala de aula e procedimentos para substituição de professores, se necessário, informando aos alunos em caso de faltas; despachos de requerimentos; informações sobre estagiários extracurriculares.

ATIVIDADES/ROTINAS SEMANAIS: Divulgação de atividades completares junto ao corpo discente em sala de aula e/ou através da Rádio Unieuro (em fase de implantação); justificativa de faltas de professores no sistema RH (Resumo da folha de pagamento). ATIVIDADES/ROTINAS MENSASIS: Elaboração de informes e realização de reunião com os representantes de todas as turmas do curso; elaboração de informes e realização de reunião com o corpo docente do curso (quando houver urgência), informando pauta por e-mail para facilitar as discussões; elaboração de informes e realização de reunião com atendente do curso; elaboração do resumo de ponto para formatação de folha de proventos e docentes; finalização das justificativas de faltas docentes.

ATIVIDADES/ROTINAS BIMESTRAIS: Acompanhamento da entrega dos documentos docentes (Atas de notas, diários de notas e faltas, conteúdos ministrados etc.); elaboração de informes, e realização de reunião com o corpo docente do curso, informando pauta por e-mail para facilitar as discussões; Reunião Ordinária do Conselho de curso; reunião entre os Coordenadores do curso dos diferentes campi.

ATIVIDADES/ROTINAS SEMESTRAIS: Atualização do Projeto Pedagógico do curso (quando necessário); decisão sobre oferecimento de disciplinas de adaptação e reprovação em turmas especiais (aos sábados ou nas férias) e elaboração de

horário e definição de professores, após autorização da Pró-reitoria de Graduação; despacho de solicitações de dependência (adaptação e reprovação); disponibilização de material do curso no site da instituição para acesso aos discentes e docentes (horários, Planos de Ensino, Atividades Complementares etc.); elaboração dos horários de aulas; elaboração dos calendários de provas; encaminhamento de pedidos de compra de livros para a Biblioteca do curso (levantamento do acervo bibliográfico existente); elaboração do cronograma de atividades de Monografia ou TCC, incluindo períodos de depósitos e defesa; elaboração de projetos interdisciplinares; organização e realização de encontro de professores do Curso; participação na cerimônia de colação de grau de alunos do curso; recepção de novos alunos no início do semestre letivo e boas-vindas aos alunos veteranos, com entrega em sala de aula de avisos importantes; seletivo para professores do curso (quando necessário). ATIVIDADES/ROTINAS ANUAIS: Ações para participação dos alunos no ENADE e Avaliação Institucional; eleição do conselho de curso (mandato de 01 ano) e dos representantes de turmas (Incentivar e Cobrar); realização do encontro, semana ou Jornada Acadêmica do curso; suporte à participação de alunos e professores em encontros de iniciação científica.

ATIVIDADES/ROTINAS SEM PERIODICIDADE DEFINIDA: Participação em palestras, fóruns, congressos etc.; participação em reuniões institucionais e encontros fora da instituição; representação de autoridade institucional em eventos; reunião Extraordinária do conselho de curso (quando necessária); demais eventos que aparecerem.

- A Coordenação do curso como unidade gestora de processos Acadêmico-Administrativos deverá possuir capacidades e habilidades para o desenvolvimento de sua unidade, a partir das atribuições definidas no estatuto do UNIEURO e nos indicadores e padrões de qualidade fixados pelo MEC. deverá, porém, administrar sua unidade de negócio com visão estratégica, explorando as condições favoráveis, com o fim de alcançar objetivos específicos, a partir do planejamento institucional do curso.

- Propiciar um ambiente acadêmico favorável para viabilizar a formação do estudante e capacitá-lo para o mercado de trabalho.
- Executar as diretrizes da mantenedora, em função da oferta e a procura, que não tem nada a ver em função de questões pedagógicas.
- Organizar, montar, estruturar, cobrar o curso em que está coordenando.
- Acredito que sejam a "ponta do iceberg" no processo, pois são os coordenadores que, na grande parte das vezes, é que interagem com os alunos. Isto também colabora para a percepção da instituição por parte dos discentes. Também são os coordenadores que fazem a "ponte" entre o corpo diretivo e o corpo docente.
- Instância mediadora entre docentes, discentes e Direção.
- Criar grades horárias, contratar docentes, criar disciplinas, avaliar currículos a fim de aproveitamento de disciplinas quando de transferências externas, interface dos docentes com a instituição.
- Promover interface acadêmica, administrativa e de produção entre alunos e instituição.
- As coordenações da Unieuro, em cada curso, em minha opinião, além de se reunirem com todo o corpo docente deveriam fazer reuniões com os docentes de cada área temática. Ou seja, deveriam reunir, por exemplo, todos os professores de administração financeira ou de direito tributário ou de processo civil etc., a fim de que esses docentes pudessem desenvolver um só procedimento didático/metodológico. Creio que além de unificarem os procedimentos um poderia ajudar o outro e quem mais ganharia seriam os alunos e a própria instituição. Esse deveria ser um das atribuições das coordenações.
- Os Coordenadores são agentes de solução de problemas; Interface entre a Reitoria, corpo docente e os alunos. Representa o coração da instituição.
- Não sei. As coordenações servem para fazer cobranças e não para apoiar as atividades docentes. Quase nunca reúnem os professores do curso, e quando fazem isso a pauta é fechada e pouco é discutido, servindo apenas para transmitir novas orientações, mudanças e cobranças.

- As Coordenações são fundamentais no desenvolvimento dos cursos, tem que receber apoio da Instituição, força em suas decisões. Acredito que agora está começando uma fase em que o desenvolvimento dos professores receberá apoio para se desenvolverem e fazerem crescer a faculdade e dar mais conteúdo aos alunos.
- Elaboração e implementação dos planos de desenvolvimento pedagógico, que devem ser desenvolvidos em conjunto com o Colegiado do(s) curso(s).
- Estou mais vinculado à coordenação da Administração, e lá a Cida tem um conjunto tão amplo e heterogêneo de atividades que fica difícil indicar um papel institucional mais específico.
- Meramente burocrático e decorativo. Apenas são mais influente, relativamente, quando ocorrem as avaliações.
- Fomentar a pesquisa; direcionar as atividades de extensão à comunidade; inovar com a implantação de cursos de aperfeiçoamento; propiciar um clima harmônico entre docentes e discentes.
- Promover a formação técnico científica do corpo docente, valorizar o corpo discente, ampliar demandas de ensino e pesquisa.
- Zelar pela qualidade do ensino ministrado pelos professores, identificar necessidades de capacitação/atualização dos docentes, acompanhar o desenvolvimento/evolução dos alunos.
- Nada a declarar.
- Imagino que seja coordenar as peculiaridades de cada área do conhecimento dentro de um panorama global da IES.
- Imagino que as coordenações de curso poderiam ter uma atuação mais forte em relação ao acompanhamento pedagógico dos cursos. Atualmente, para suprir as debilidades dos processos relacionados à Secretaria, os coordenadores despendem muito tempo atuando no suporte administrativo, solucionando demandas específicas dos alunos, que poderiam ser solucionados diretamente no Protocolo, se o atendimento fosse razoável.

- Papéis administrativos e norteadores relacionadas ao bom andamento dos cursos, além de serem responsáveis pelo respaldo de suas ações.
- Parece-me que a sua maior atuação é na tentativa de regularizar processos de alunos. Mas existem reuniões de colegiado, embora os conteúdos/resultados não sejam divulgados aos professores que não estão envolvidos.
- Posso apenas comentar sobre a coordenação do curso de Relações Internacionais a qual estou afeto. Mas como ex-ouvidor, tive a oportunidade de ter uma visão geral das demais coordenações. O volume de assuntos administrativos e burocráticos que passam pelas mãos dos coordenadores os impedem de ter tempo para realizar um trabalho mínimo no campo acadêmico. As reuniões com os docentes são irregulares, não há acompanhamento do trabalho do docente, não há um sistema para garantir a excelência do conteúdo programático que está sendo aplicado, dentre tantos outros. Por outro lado, os alunos não conseguem perceber-se como parte de uma instituição cujo objetivo é acessar o conhecimento de forma ampla. Como a instituição passa a ter uma relação apenas utilitarista com os alunos, os alunos respondem da mesma forma: apenas querem cumprir com o rito mínimo e obter o seu diploma.
- A falta de autonomia das coordenações atrapalha o planejamento e desenvolvimento dos cursos, ou seja, as coordenações sempre trabalham apagando incêndios e acaba por não desenvolver o curso.
- Conduzir o curso sob sua coordenação como uma unidade de negócio. Está escrito nos Projetos Pedagógicos.
- Coordenar o curso, em especial cumprir as exigências burocráticas. Alguns coordenadores conseguem elaborar propostas visando a evolução e aperfeiçoamento do curso.
- É duplo. Papel pedagógico que envolve planejamento, execução e controle dos cursos, e, mais recentemente, papel de gestor, voltado à inserção dos cursos no mercado e à captação de novos alunos.
- De boa representatividade no cenário institucional. Atua como intermediário entre o conselho superior, bem como professores e alunos. Em linhas gerais, é isso.

- As coordenações exercem um papel de liderança, tendente a reunir alunos e docentes, com vistas a alcançar os resultados de qualidade de ensino que a instituição pretende. O coordenador deve exercer liderança para integrar docentes e discentes, explorando as inter-relações com as demais unidades, buscando aprimorar o seu curso.
- Ser uma interface entre a direção, professores e alunos. Assim analiso o papel institucional das coordenações sob dois eixos - Instituição X Aluno e Instituição X Professores. Sendo assim o canal primário para quaisquer entendimentos acadêmicos entre as partes envolvidas.
- Acredito que cada Coordenação tem um papel Institucional relevante frente à formação da UNIEURO, mesmo assim, entendo que os coordenadores deveriam ter mais autonomia frente a o corpo discente , bem como docentes para que ficasse mais próximo, dos problemas acadêmicos pedagógicos, e também administrativos do curso o qual representa.
- Papel de apoiar a interface entre Instituição - professores e alunos; ser o porta voz dos interesses do curso junto a Instituição; coordenar atividades do curso, extensão, materiais instrucionais, amenizar as ansiedades dos alunos e professores, dentre outros.
- Zelar pelo desenvolvimento do curso, juntamente com os professores, atuando de maneira a promover um constante aprimoramento do curso, com eventos, mantendo uma boa estrutura curricular, selecionando o corpo docente, intervindo junto aos níveis superiores da instituição.
- Tenho pouco tempo de Casa, mas o que pude notar é que as Coordenações promovem seus cursos internamente (junto aos seus professores e alunos por meio de orientações sobre as disciplinas e acompanhamento do desenrolar das atividades letivas); e externamente, junto ao Conselho do próprio curso (quando há), assim como perante as instâncias superiores (vale dizer, Pró-Reitoria de Graduação e Reitoria). Parece-me que o papel das Coordenações é convergente no que tange ao seguimento dos regulamentos da IES e quanto à promoção da importância de seu curso no contexto global do UNIEURO, o que reputo importante para uma

Instituição que forma graduados de nível superior com atuação crescente no mercado de trabalho.

- As coordenações, pelo que se percebe, estão voltadas a resolver problemas dos alunos e muito menos envolvidas com o processo pedagógico.
- As coordenações de curso desempenham papel importante quando consideramos existência de certa autonomia para realização de algumas atividades acadêmicas. Porém, muitas vezes, a função que acabam recebendo e executando são a de meros cobradores das atividades que devem ser executadas tanto por docentes quanto pelos alunos.
- Meramente administrativa, deixando muito a desejar em termos de qualificação dos cursos e empatia com os professores. Notadamente no que diz respeito à relação aluno X professor. O primeiro é sempre priorizado nas decisões. A (busca da) qualidade citada no seu questionário deve se iniciar por aí: conscientizar o aluno que ele tem compromisso de aprendizagem no Unieuro.
- Fazer interface entre a instituição o Corpo Docente, integrando estes profissionais ao Planejamento Estratégico e Pedagógico da instituição.
- Obedecer cegamente, de maneira subserviente, às loucuras, injustiças e desmandos da direção superior.
- A impressão causada pelos recentes e reiterados afastamentos de membros da coordenação de direito, por exemplo, permitem aquilatar que tais órgãos não detém um papel institucional de grande relevância para a Reitoria, muito embora ainda sejam os definidores da estrutura curricular do curso. Parece faltar continuidade, prestígio e respaldo aos professores que integram a Coordenação do Curso, o que, certamente, provoca insegurança tanto no corpo docente quanto discente. Embora seja totalmente favorável à política democrática implementada pela reitoria, em face dos alunos, mister que a mesma fosse estendida também às coordenações e aos professores, antes da tomada de decisões que afetassem os cursos. O verdadeiro ambiente acadêmico democrático somente será possível e real se todos os envolvidos no processo tiverem o mesmo direito de participação. Quem ganha? Todos, em especial a Instituição Unieuro.

- As coordenações cumprem um importante papel de interface de alunos e professores, professores e direção e alunos e direção e busca alternativas importantes na solução dos problemas. Além disso, os coordenadores se comprometem a estruturar todo o curso em função das normas exigidas pelo MEC.
- Manter a organização e o bom andamento das aulas e currículo proposto.
- Não sei responder.
- As Coordenações se esfacelam numa série de atividades que não são de coordenação, enquanto que as de coordenação são relegadas a um segundo plano.
- Papel duplo: coordenação pedagógica e realização de inúmeras e diversificadas atividades administrativas.
- Intermediar os processos entre alunos e Pró-reitoria.
- Acessar e responder e-mails; atender alunos e professores; acompanhamento de frequência docente em sala de aula; despacho de requerimentos; informações sobre estagiários extracurriculares; divulgação de atividades complementares; justificativa de faltas de professores; boletim informativo do curso; reuniões pedagógicas; atualização do PPP; elaboração dos horários de aulas; despacho sobre dependências e adaptações; encaminhamento de pedidos de livros, reagentes e infra-estrutura; ações para participação do ENADE.... Ou seja, as coordenações servem para dar suporte aos alunos, professores, financeiro, secretaria, Pró-reitoria e Reitoria.
- Ser o gestor dos cursos, com pouca autonomia, ser a figura à frente dos professores e alunos para tentar resolver os problemas.
- Percebo que muitas vezes o papel das coordenações desvirtua-se do gerenciamento em si: em vários momentos fizemos o papel de marketing, recursos humanos, comunicação, entre outros. Acredito que estamos passando por essa "fase ruim" e espero que as coisas melhorem. Portanto, acredito que urgentemente deveríamos repensar o papel das coordenações no sentido de gestor do curso como um todo e não "apagador de incêndio".

- Supervisionar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Zelar pela qualidade do ensino. Sugerir alterações curriculares e medidas que visem ao aperfeiçoamento das atividades do curso, dentre outras.
- Nenhum.
- Realizar a GESTÃO do curso em todos os seus aspectos, especialmente, o ESTRATÉGICO, porém passamos 70% do tempo fazendo GESTÃO DOS PROBLEMAS que não são oriundos nas coordenações e sim em outras INSTÂNCIAS. Com isso, ficamos na rotina do dia a dia e as atividades estratégicas, agregadoras de valor para o curso fica em 3º plano.
- Organizar e administrar, busca contínua de satisfação de todo grupo. Professores comprometidos. ter o curso como preferência no mercado de trabalho.

(16) Qual é o comportamento dos gestores do Unieuro diante da iminência de uma avaliação externa?

- Preocupação e consulta à CPA quanto ao atendimento das exigências na avaliação.
- Excetuando-se os Coordenadores dos Cursos da Saúde (cujos cursos entram na avaliação de 2007), da Comunicação Social e dos Cursos Superiores de Tecnologia (ambos atuantes como Avaliadores do INEP), os demais não se tocaram ainda, quanto ao que significa uma avaliação externa. Precisamos trabalhar esta questão, no aspecto global da IES, pois ainda estão preocupados em ajustar o local - o seu curso, o seu setor, a sua Pró-Reitoria. Talvez, seja em conseqüência da falta de um setor atuante, qual seja de planejamento institucional acadêmico, pois o de infraestrutura é posterior ao primeiro citado. A CPA avalia e recomenda, mas não é seu papel planejar, executar e desenvolver ações acadêmicas institucionais. É este o setor faltante na IES. Falta ao UNIEURO, um setor que concretize o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) em ações executáveis, em termos de programas e projetos. Talvez, então possamos pensar com maior seriedade o Planejamento e Controle de suas ações, hoje inexistente documentalmente. Uma outra questão que revela a falta de consciência dos gestores, quanto aos indicadores da avaliação externa, é a alienação quanto à implantação efetiva dos planos de carreira, quer seja

docente ou dos funcionários técnico-administrativo. O Consultor Institucional, que tem sido a voz da CPA junto à Mantenedora, tem alertado os gestores principais, mas não se vê ação desencadeadora concreta para implantação dos planos. Nesse sentido, a percepção recai, por suposição, em um dos aspectos: a) ausência de maior sensibilidade por parte da Mantenedora em investir nos aspectos da produção científica, enquadrando, realmente, os professores nos critérios de regime de trabalho integral (20 + 20); ou b) assunto velado.

- Não tenho informações do comportamento dos gestores do UNIEURO para responder a esse questionamento.
- Realizam a revisão e atualizações dos Projetos pedagógicos dos cursos e de outros documentos acadêmicos exigíveis durante a visita de avaliação.
- Penso que é extremamente positivo na perspectiva de melhora e aperfeiçoamento do curso na tentativa de ser mais bem avaliado.
- Por parte da nossa coordenação existe uma preocupação e funções sendo executadas para que ocorra tudo bem.
- Normal. Acredito que seja um procedimento tranquilo e que faz parte de nossa vidas, ou seja, a avaliação.
- A coordenação do curso mostra-se empenhada no cumprimento das metas para a avaliação/credenciamento que será realizado pelo MEC. desconheço o procedimento quanto aos demais níveis de gestão da UNIEURO.
- Os gestores verificam os itens que serão avaliados e trabalham para corrigir as discrepâncias.
- Não sei.
- Sabendo da existência de uma avaliação externa e até do que possa ser cobrado, penso que seria importante divulgar os critérios de avaliação a fim de que se possa corrigir até possíveis desvios.
- Ainda é de bastante expectativa, pois o não cumprimento das exigências mínimas dos instrumentos de avaliação, deixa o UNIEURO bastante vulnerável.

- Os professores nunca são informados de nada. Os professores só são lembrados no discurso de início de semestre, depois são meros empregados, mantidos sob estrito controle. Nunca somos ouvidos. Nunca somos consultados. Afinal, somos apenas professores.
- Acredito que estejam preocupados e tentando fazer o melhor possível. O diálogo permanente com os Coordenadores e professores, será a pedra fundamental nesse processo.
- Visível preocupação com a elaboração de documentos e preparação das condições (físicas, etc.) que propiciem uma boa avaliação da instituição e dos respectivos cursos.
- Parece-me apropriado, visto que informam aos docentes e discentes a respeito da avaliação e buscam adotar medidas necessárias para que a avaliação se processe da melhor maneira possível.
- Parecem bombeiros amadores, pois tentam, atabalhoadamente, apagar os incêndios.
- Acompanhar o desenvolvimento das atividades de planejamento e organização dos projetos pedagógicos dos cursos , além de atender as demandas oriundas da implementação dos currículos.
- Não tenho muito contato com a questão da avaliação externa uma vez que sou nova na instituição e trabalho na supervisão de estágio (fora da instituição).
- Nada a declarar.
- Na verdade, penso que nunca refleti sobre isso.
- O objetivo principal é maquiar ao máximo a instituição, as coordenações e os cursos. Por vezes há até pressão sobre os professores para que apresentem uma visão irreal do Unieuro para que os avaliadores possam sair com boa impressão. Terminada a fase de avaliação, tudo volta ao que era antes. Não há um interesse real em ver a avaliação como instrumento de crescimento e progresso dos cursos e da instituição.
- Verificando as constantes mudanças no método de aprendizado, avaliação, gestão entre outros traz um prejuízo constante no aprendizado do discente. Pelo pouco

tempo que trabalho nesta instituição vejo o trabalho dos gestores é sempre visando o problema atual, nunca trabalhando de forma a evitá-los antecipadamente.

- Insegurança e improviso.
- Enfatizam a necessidade de revisão de todos os itens que serão submetidos à análise, o que já foi feito experimentalmente quando o pró-reitor de Graduação era o professor Gustavo Javier.
- Em geral, exercem certa pressão sobre os coordenadores para que os documentos relativos à avaliação externa sejam produzidos com competência e no prazo.
- Atuação tranqüila, ressalvados os elementos que trazem dinamicidade ao processo, de modo geral, em função das ações e providências requeridas no momento da avaliação, em si.
- Profissional, visto que conta com profissionais competentes e preparados para a função.
- Não tenho subsídios para avaliar.
- Melhorar a ambiência interna bem como os processos para minimizar o impacto externo.
- Não sei exatamente, mas não vejo ações efetivas nesse sentido.
- Não saberia descrever exatamente o comportamento dos gestores, mas creio que há a possibilidade de readequação do que já realizam para que a instituição seja avaliada externamente.
- Não sei avaliar.
- TERROR E PÂNICO!!!!!!
- Ao que parece tem envidado os esforços necessários para manter a Instituição dentro dos padrões exigidos, especialmente pelo MEC, buscando a consecução dos objetivos propostos para o Curso e atendimento dos requisitos necessários à formação de ensino superior de qualidade.

- Os gestores demonstram comprometimento com a qualidade de ensino e a possibilidade de futuras instalações científicas. Isso garante excelência educacional e, certamente, grande possibilidade de sucesso nas avaliações.
- Não sei.
- Não sei responder.
- De afogadilho, são resolvidos uma série de problemas (pintam-se laboratórios, compram-se alguns livros, etc.) que, após a avaliação externa, caem no esquecimento.
- Desconheço.
- Acredito que a expressão "apagar incêndio" caberia bem a essa questão.
- Infelizmente o comportamento dos gestores não é tão ativo, pois antes da vinda da comissão externa é necessário ter toda infra-estrutura montada, tanto no que diz respeito aos laboratórios quanto biblioteca. No entanto, muitas vezes laboratórios são montados em cima da hora, o que compromete a avaliação do curso.
- Comportamento ineficaz, sem planejamento adequado, deixando tudo para última hora.
- O comportamento dos gestores da IES em situações passadas foi de desorganização. Atualmente estamos iniciando um trabalho pré-avaliação, trabalhamos com metas, o que espero que continue para não termos problemas futuros.
- Acredito que normal. Não sei te falar muito, pois estou como coordenadora há dois meses.
- Normal.
- Acho que é tranquilo o comportamento, pois esta ação, a de avaliação externa, é mais um componente da GESTÃO. Devemos encará-la como indicadora de aspectos de melhorias e nos preparar para ela.
- O comportamento da IES volta-se para o cumprimento formal dos requisitos estabelecidos pela agência sim que isso modifique, aperfeiçoe ou mesmo elimine

fatores substanciais ligados ao programa, ou seja, o comportamento da IES limita-se ao cumprimento de uma lista de requisitos tão somente.

- Em parte preocupada.
- Creio que deva haver por parte da direção compromisso constante com as propostas que se encontram na proposta do programa.
- Indiferença e um certo "acertar" a casa para quando a avaliação passar, sem um efetivo compromisso contínuo com o processo de avaliação externa.
- Desconheço o comportamento da direção.
- De parte da Pró-reitoria preparar os dados conforme os requerimentos do órgão regulador (CAPES). Feito e terminado em 29/03/2007 foi uma ocasião também para obter, da parte da reitoria, a anuência para a contratação de professores que faltavam no quadro (em curso). Uma insistência, até agora fracassada, de obter os recursos computacionais para atender às necessidades mais básicas de professores e alunos.
- Pânico.
- A IES realiza, geralmente, todas as exigências, às vésperas de uma avaliação. Após a avaliação a IES privada corta os incentivos à pesquisa.
- Bom.

(17) Caso você tenha mais alguma coisa a acrescentar, favor utilizar este espaço.

- É preciso repensar o fazer cotidiano da IES, com outro paradigma - não do lucro selvagem, mas no real investimento das condições ideais de aprendizagem efetiva dos alunos. É preciso refletir e reavaliar sempre, com olhos no perfil institucional exigido pelos órgãos reguladores, ajustando os processos (fazer) para produzir resultados adequados, ao mesmo tempo em que se trabalha a melhoria da qualidade dos serviços dos professores e dos funcionários para o crescimento pessoal e profissional da comunidade acadêmica. São novas demandas, que exigem de toda a comunidade acadêmica habilidades e capacidades de engajamento ao novo contexto de sobrevivência institucional, para atender ao mesmo tempo, às

exigências do mercado de trabalho globalizado, sempre em mutação, quanto ao perfil dos egressos, bem como aos critérios e indicadores dos órgãos de regulação. Eis o desafio.

- Acredito que a instituição tem muito potencial de crescimento principalmente na área de saúde. E que investimentos devem ser feitos para que este potencial seja desenvolvido.
- Acredito que para a faculdade crescer e se destacar em Brasília, deve-se adotar uma política de incentivo junto aos professores, coordenadores e demais funcionários, seja estimulando pesquisa, cursos, eventos, etc., e auto-estima, pois todos dependemos uns dos outros e para que o trabalho tenha resultado positivo todos devem estar satisfeitos. No curso que leciono, Design de Moda, sempre propomos idéias e o grupo é bem interessante, mas sinto que a faculdade ainda não conhece o potencial deste curso no mercado e não sabe como direcionar propagandas voltadas para o público que tem interesse no curso. A tradição que é muito cultuada, faz com que uma faculdade seja respeitada, mas muitas vezes bloqueia essa comunicação, que no caso de moda trabalha sempre com o novo. Não sei se atendo às suas expectativas na pesquisa, mas espero sinceramente que eu possa ter contribuído para seu trabalho.
- Seria importante que a Unieuro ampliasse suas ações na área de pesquisa aplicada, realizando acordos com empresas, criando vínculos com instituições governamentais e da sociedade de fomento à pesquisa, investindo na criação de cursos de mestrado e doutorado. Seria também importante definir a governança corporativa, apresentando a toda comunidade os mecanismos de tomada de decisão, os mecanismos de alinhamento e principalmente criando mecanismos formais de comunicação, este último muito precário atualmente.
- Nada a acrescentar.
- Obrigado. Boa pesquisa!
- Tenho sentido um crescimento da Unieuro no sentido do conteúdo, do espírito de corpo dos professores, na organização do conteúdo a ser passado aos alunos, estamos em uma fase importante em que devemos nos unir com a Administração

para fazer crescer a faculdade, marcar nosso espaço. Precisamos apoio efetivo cada vez mais em nosso desenvolvimento e formação profissional, diálogo com a Direção....tenho confiança nesse crescimento.

- Deveria haver um maior feedback da instituição aos professores quanto à avaliação interna, no sentido de acompanhamento dos resultados, semestre a semestre, discutindo as causas e soluções para eventuais problemas identificados na avaliação.
- Estou na UniEURO há cerca de um ano, e acompanho o espantoso crescimento da instituição, no que diz respeito ao número de alunos. Penso que medidas voltadas à elevação da qualidade e excelência são metas reais da administração deste Centro. Mas também acho que o foco e atenção dado à iniciação científica e práticas de pesquisa ainda carecem de estímulos mais afirmativos.
- Trata-se não de uma IES, mas de um negócio de má qualidade.
- Nada a declarar.
- Imagino, que a IES particular têm vários desafios, sendo que um dos mais preocupantes é a baixa qualificação dos ingressos, o que dificulta em muito o aprimoramento, já que muitos desejam claramente somente o diploma, prejudicando todo um processo de ensino-aprendizagem.
- Para uma instituição ser considerada boa devemos ter em mente que temos que ter bons profissionais, bom ambiente de trabalho, ou seja, material humano de qualidade bem como condições boas para desenvolver o trabalho.
- A avaliação externa (Enade e OAB, inclusive) é de fundamental importância para a sobrevivência da instituição, em razão do "ranqueamento" produzido na sociedade pelos resultados divulgados pela mídia. A sistemática de avaliação da aprendizagem tem de ser desenvolvida levando em consideração essa realidade. Quem observa as provas da OAB e do Enade percebe que são provas essencialmente de leitura e compreensão textual. A IES não pode menosprezar o ensino e a cobrança da língua portuguesa, como tem feito ultimamente. As consultorias que têm indicado a redução da carga horária para efeito de contenção de despesas são realmente confiáveis? Têm experiência na gestão de uma IES?

Sabem o que é "avaliação da aprendizagem"? Há uma série de outras interrogações que não vale à pena alinhar aqui.

- Nada a Acrescentar
- Gostaria de sugerir ao Unieuro que promova uma política de desenvolvimento de seu quadro docente. Atualmente possui Mestrado Stricto Sensu em Política. Seria interessante um Curso de Mestrado Stricto Sensu em Ensino Superior ou semelhante.
- Em minha opinião está faltando um projeto pedagógico no Unieuro. Não tenho observado muitas ações nesse sentido.
- Que Deus nos ajude em meio ao caos!
- Muito embora as relações Instituição/alunos e Instituição/professores seja de natureza contratual, prestação de serviços, no primeiro caso, e de emprego, no segundo, mister adoção de uma política mais consistente de busca da qualidade institucional, com base nessas mesmas relações, como por exemplo: criação de plano de carreira para os professores, consolidação de um código de ética para todos os mesmos da comunidade acadêmica, melhoria nos serviços de atendimento administrativo e de acesso por via eletrônica, notadamente rede mundial de computadores, a garantir maior eficiência nos processos de ensino à distância, etc.
- Avalio a necessidade de uma maior interação dos professores com a coordenação e reitoria para que seja considerada a opinião de quem está na linha de frente, em contato com os alunos, ouvindo as queixas. Reconheço as dificuldades para se implantar melhorias nos processos, mas se faz necessário uma melhor análise do ambiente interno da faculdade para se conseguir um diagnóstico seguro, que permita implantar medidas que apresente resultados positivos em diversas áreas, e isto só será possível ouvindo os envolvidos nos processos: alunos e professores. Obrigado pela oportunidade de participar deste trabalho.
- Mesmo com a falta de uma autonomia maior acredito que todos os coordenadores conseguem desempenhar um bom papel na Instituição, pois a mesma oferece um ambiente propício para o desenvolvimento deste trabalho.

- Acho que a IES tem melhorado muito na área acadêmica, que é a atividade fim, com Bons professores, infra-estrutura ainda necessitando de melhorias. Porém, a área Administrativa ainda requer um outro patamar, em especial no que diz respeito à GESTÃO DE PESSOAS. Pois, são estas que farão a DIFERENÇA. Nossos funcionários ainda não conhecem seus processos de trabalhos e as relações humanas precisam ser mais cordiais e mais ELEGANTES. Obrigada pela oportunidade

(18) Tem observado na IES um controle de qualidade efetivo voltado à seleção dos alunos do programa de Mestrado?

89.2% Não se aplica 10.8% Sim 0.0% Não 0.0% Não sei

(19) Em sua opinião, as avaliações externas facilitam o trabalho de gestão do Programa de Mestrado?

89.2% Não se aplica 9.5% Sim 1.4% Não sei 0.0% Não

(20) Segundo o que você tem observado, qual é o papel institucional e a autonomia da Pró-Reitoria de Pós-Graduação?

- O papel institucional está voltado para a construção de uma cultura de pós-graduação, ação essa que é limitada pela inexistência de autonomia orçamentária e financeira, sendo assim, a ação da pró-reitoria de pós encontra sérios obstáculos para a construção de um programa de pós a longo prazo.
- Depende dos recursos e boa disposição do reitorado.
- Acompanhar as atividades realizadas pelo programa. Avaliar constantemente a produção dos atores envolvidos (professores, alunos). Prezar pela qualidade do ensino e da pesquisa.
- Do ponto de vista institucional a Pró-reitoria tem um papel de articulação das capacidades de docente e discente. neste aspecto, cabe um amplo leque de ações no sentido de incentivar a produção acadêmica. Em linhas gerais este papel parece ser

cumprido. Entretanto, no que concerne à autonomia observo que não há uma preservação deste princípio, as decisões me parecem centralizadas.

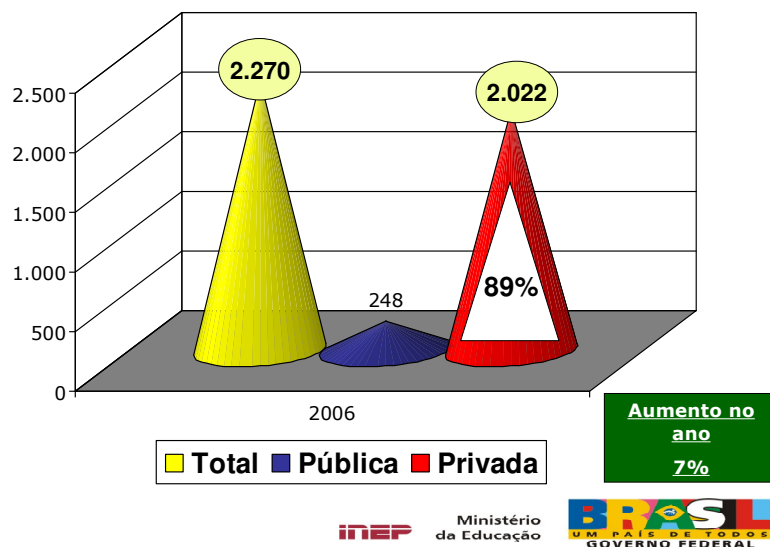
- Intermediária. Falta autonomia financeira para a realização de eventos de interesse da Pró-reitoria.
- O papel, além de administrar, é criar uma "cultura" de pós-graduação. A autonomia é limitada no que se refere a recursos (apoio para participação em reuniões científicas). Falta a compreensão da Instituição da necessidade de uma sala adequada para promover eventos científicos dentro da instituição e, naturalmente, verbas para tal.
- Papel extremamente limitado. Quase nenhuma autonomia. Isto decorre da configuração extremamente autocrática da IES. Afora, é claro, o desordenamento (administrativo e pedagógico) da IES, o que leva a decisões lerdas, não estruturadas e sempre dependentes das "vozes" superiores. A IES não flui.
- A Pró-reitoria de Pós-graduação tem autonomia parcial. A decisão final não cabe à pró-reitoria de pós.

(21) Tipo de respondente

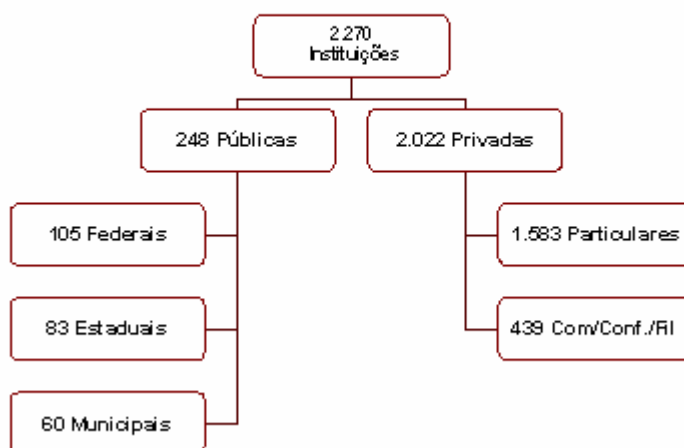
75.7% Professores de Graduação 13.5% Coordenador de Graduação 10.8%
Professores de Mestrado

ANEXO VI: SINOPSE DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2006

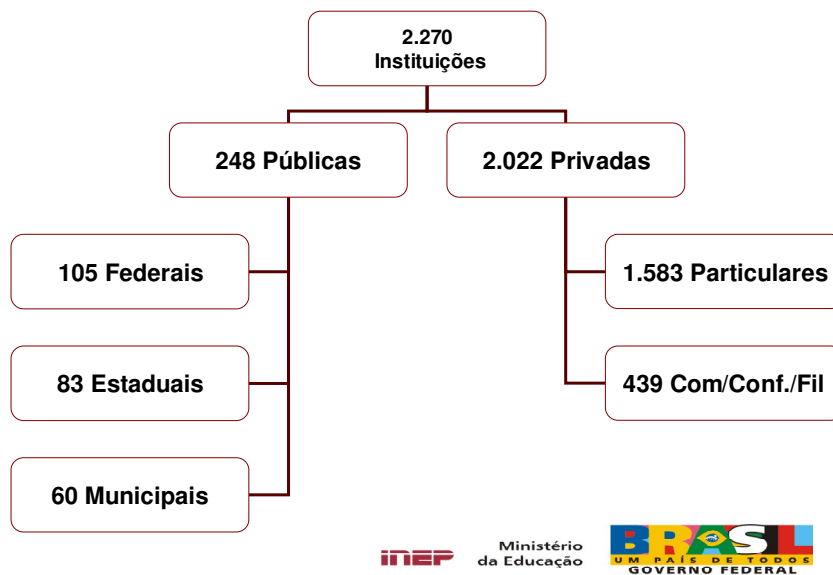
Instituições por Categoria Administrativa



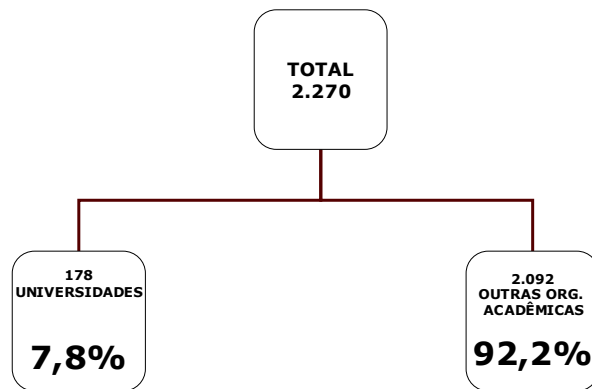
Instituições por Sub-Categoria Administrativa



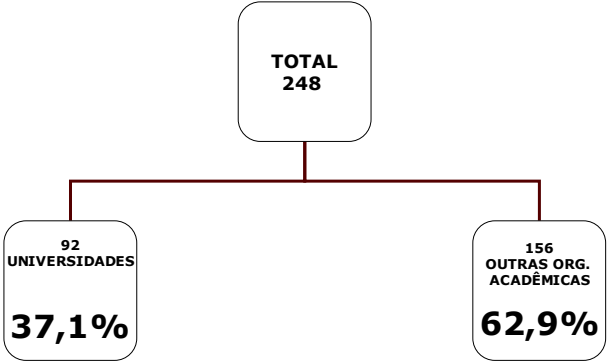
Instituições por Sub-Categoria Administrativa



Instituições por Organização Acadêmica



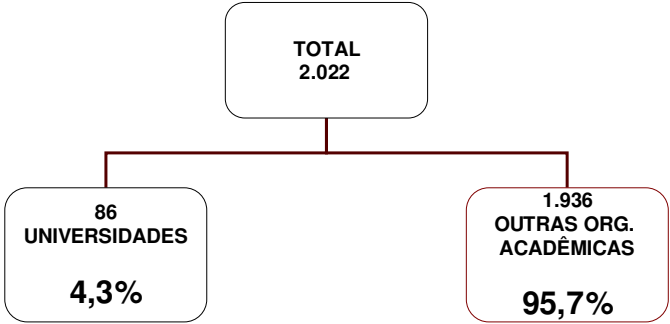
IES *Públicas* por Organização Acadêmica



Ministério da Educação



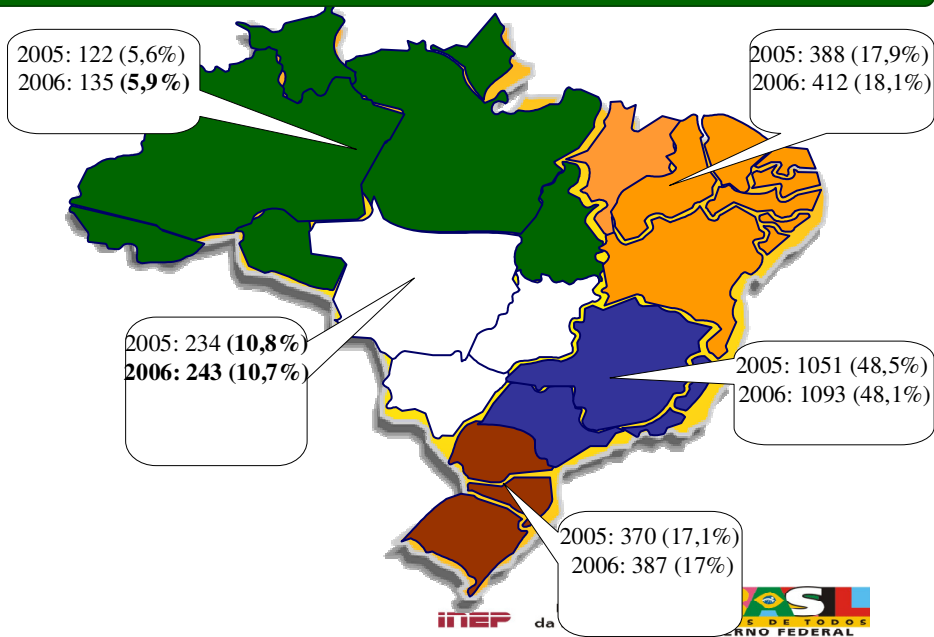
IES *Privadas* por Organização Acadêmica



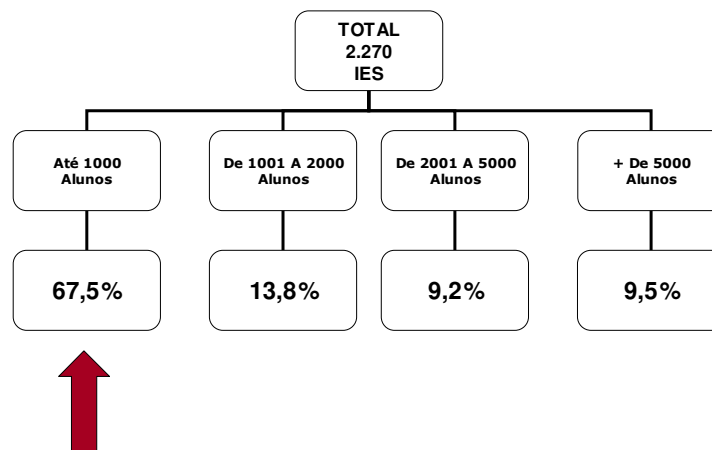
Ministério da Educação



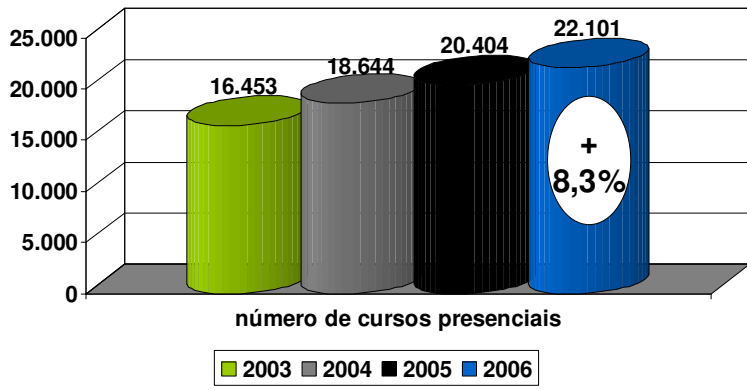
IES por região



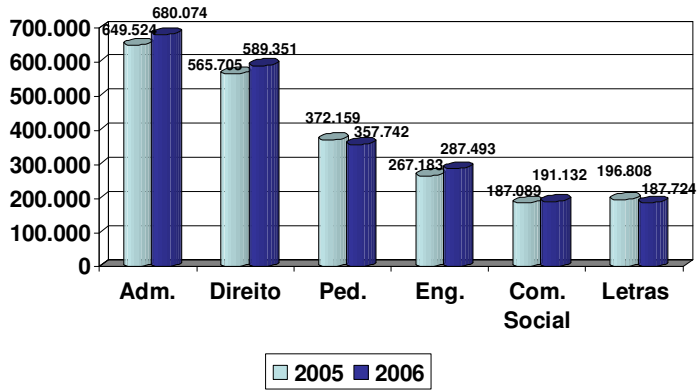
IES por número de alunos



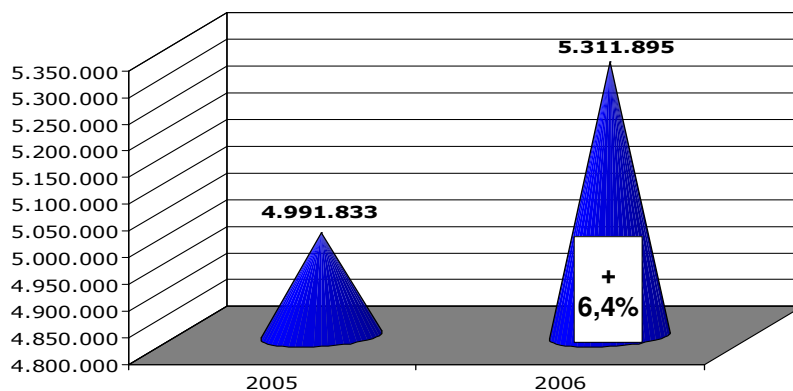
Crescimento dos cursos de graduação presencial



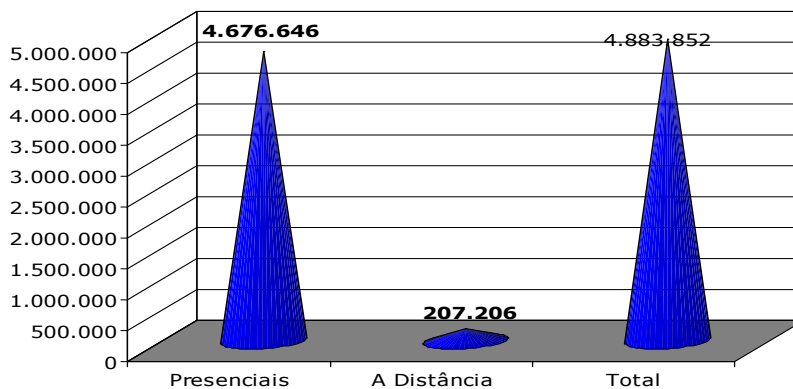
Maiores cursos de graduação presencial



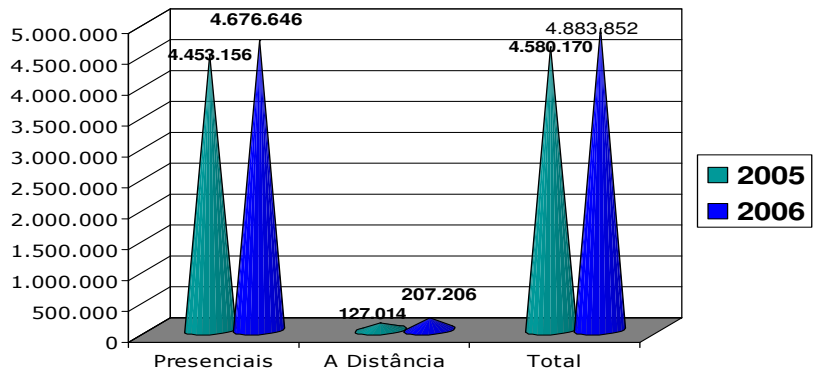
Evolução das Matrículas *Totais* na Ed. Superior



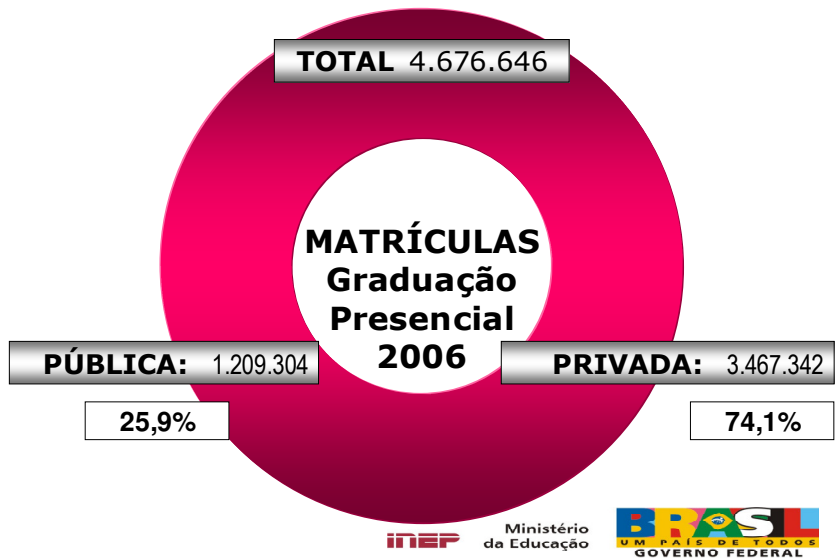
Matrículas na Graduação



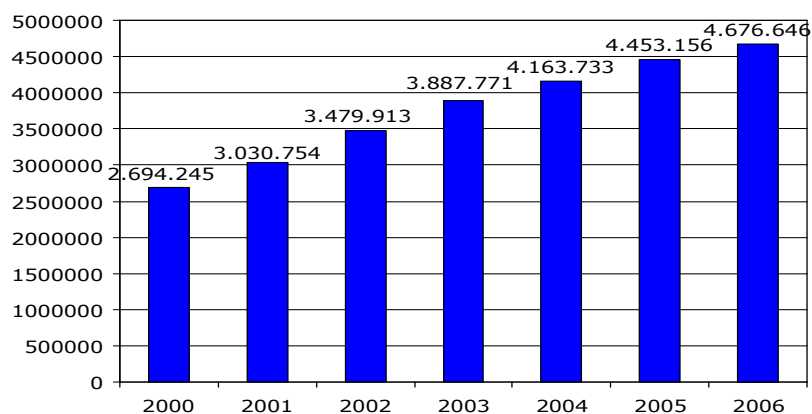
Matrículas na Graduação



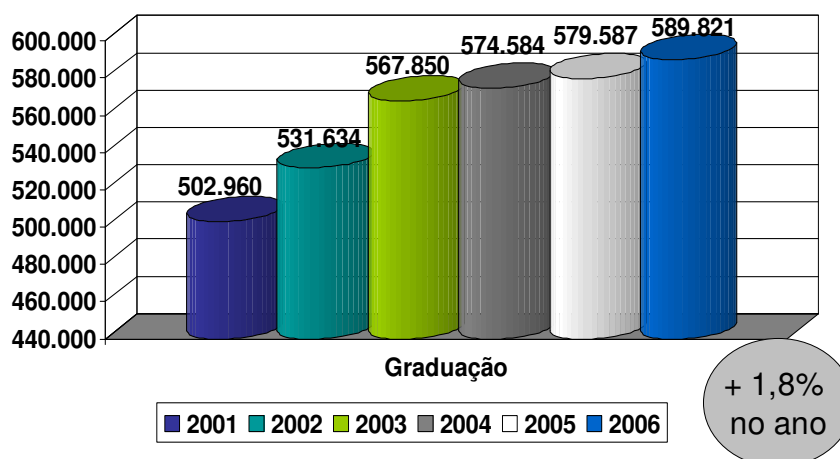
Matrículas *Presenciais* por Categoria Administrativa



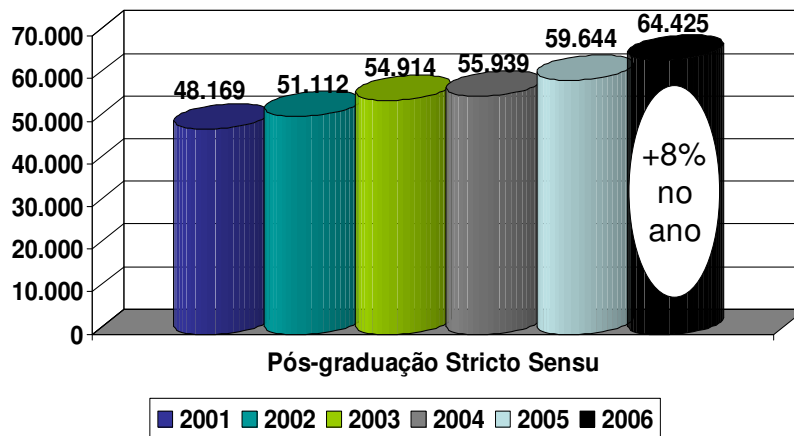
Evolução das Matrículas Presenciais



Evolução das Matrículas Presenciais nas IFES



Evolução das Matrículas da pós-graduação stricto sensu nas IFES



INEP

Ministério
da Educação



Matrículas por organização acadêmica

Organização Acadêmica	Matrículas	%
TOTAL	4.676.646	100,0
Universidades	2.510.396	53,6
Centros Universitários	727.909	15,6
Faculdades Integradas	1.438.341	30,8

INEP

Ministério
da Educação



Matrículas por turno



CAT.ADM	DIURNO NÚMERO	DIURNO %	NOTURNO NÚMERO	NOTURNO %	TOTAL
PÚBLICO	761.758	63,0	447.546	37,0	1.209.304
PRIVADO	1.067.218	30,8	2.400.124	69,2	3.467.342
TOTAL	1.828.976	39,1	2.847.670	60,9	4.676.646



Ministério
da Educação



Matrículas por turno e sub-categoria administrativa

Subcategoria da IES	Total de matrículas	Matrículas diurno	Matrículas noturno
Comunit/Conf/Filant	1.543.176	561.634	981.542
Estadual	481.756	283.141	198.615
Federal	589.821	440.419	149.402
Municipal	137.727	38.198	99.529
Particular	1.924.166	505.584	1.418.582



Ministério
da Educação



Matrículas por turno nas IFES

Ano do Censo	Total de matrículas	Matrículas diurno	Matrículas noturno
2001	502.960	379.357	123.603
2002	531.634	400.256	131.378
2003	567.101	422.710	144.391
2004	574.584	430.388	144.196
2005	579.587	432.512	147.075
2006	589.821	439.043	148.937

+1,5%

+1,3%

INEP

Ministério da Educação



Matrículas por gênero



4.676.646

100,0%



2.069.936

44,3%



2.604.869

55,7%

INEP

Ministério da Educação



Matrículas por gênero e sub-categoria administrativa

Subcategoria da IES	Total de matrículas	Matrículas masculino	Matrículas feminino
Comunitária Confissional Filantrópica	1.543.176	660.353	882.823
Estadual	481.756	209.458	272.298
Federal	589.821	295.595	294.226
Municipal	137.727	62.253	75.474
Particular	1.924.166	843.376	1.080.790



Ministério
da Educação



Matrículas por sub-categoria e localização

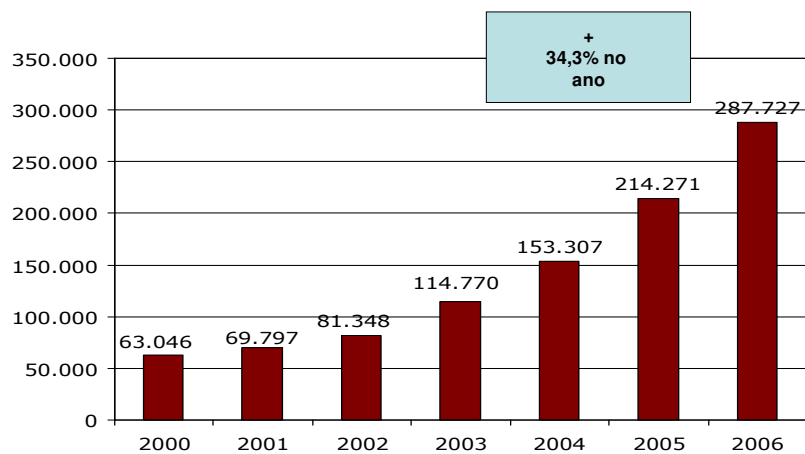
Subcategoria da IES	Total de matrículas	Matrículas capital	Matrículas interior
Comunitárias Confessionais Filantrópicas	1.543.176	635.620	907.556
Estadual	481.756	120.920	360.836
Federal	589.821	395.201	194.620
Municipal	137.727	1.710	136.017
Particular	1.924.166	943.459	980.707



Ministério
da Educação



Evolução das Matrículas nos cursos tecnológicos

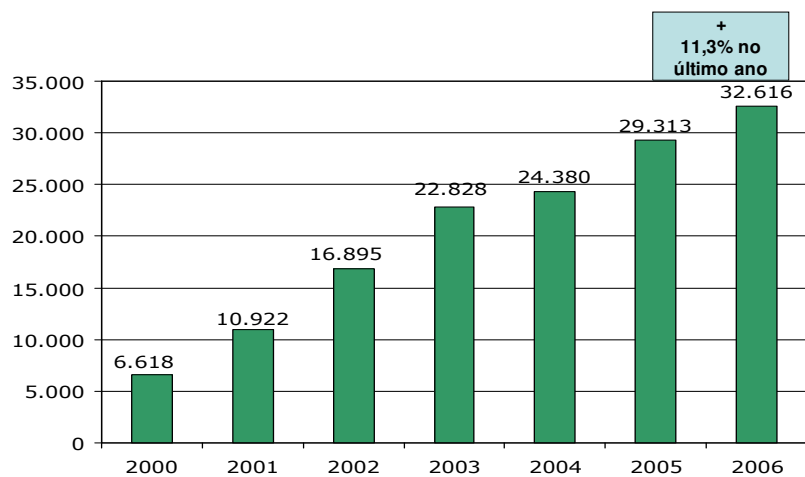


INEP

Ministério da Educação



Evolução das Matrículas nos cursos tecnológicos federais

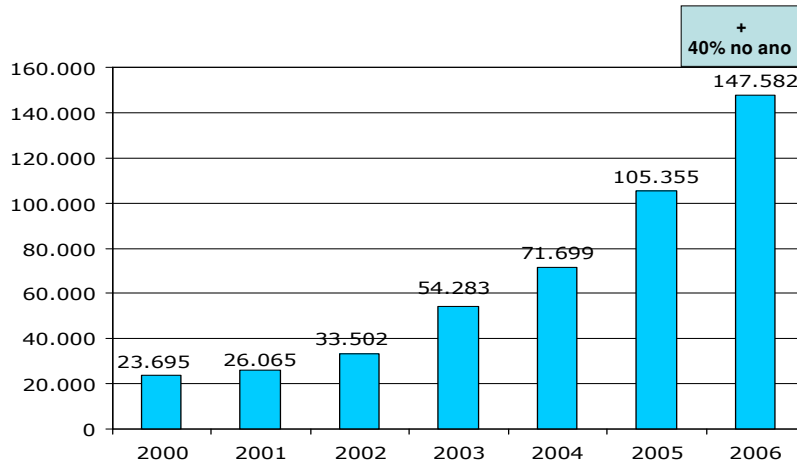


INEP

Ministério da Educação



Evolução das Matrículas nos cursos tecnológicos particulares

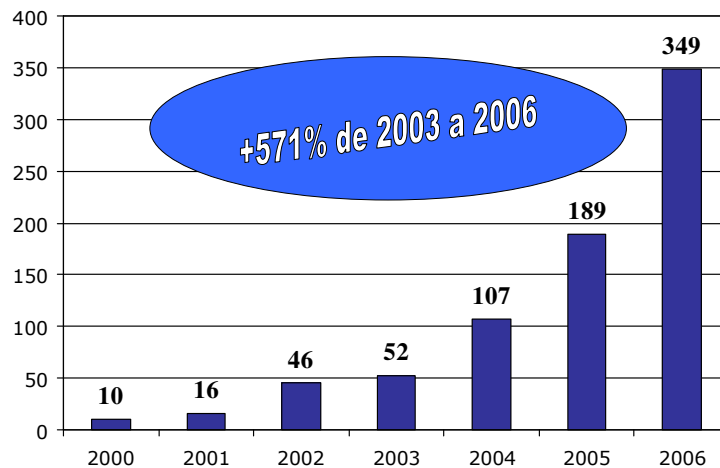


INEP

Ministério da Educação



Evolução dos Cursos EAD na Graduação

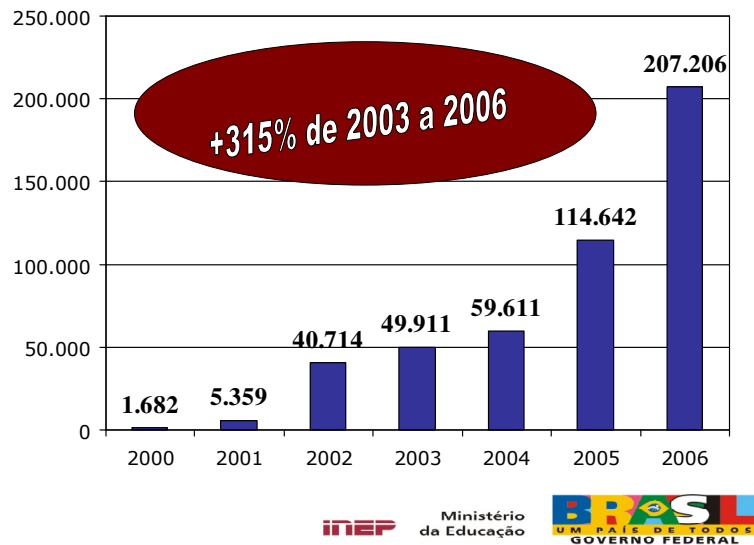


INEP

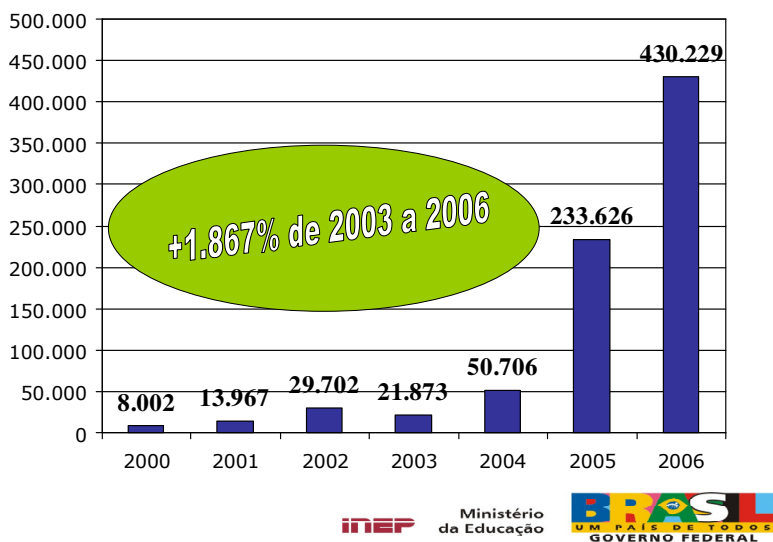
Ministério da Educação



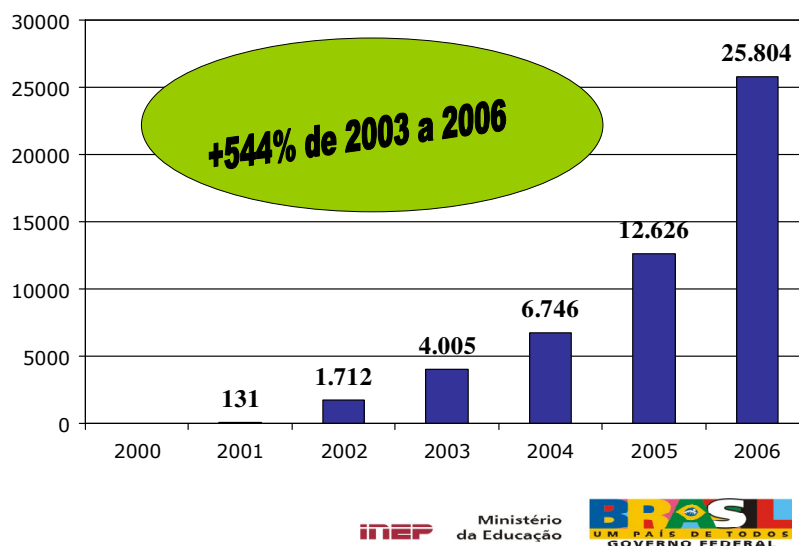
Evolução das Matrículas EAD na Graduação



Evolução dos Inscritos em EAD na Graduação



Evolução dos Concluintes em EAD na Graduação

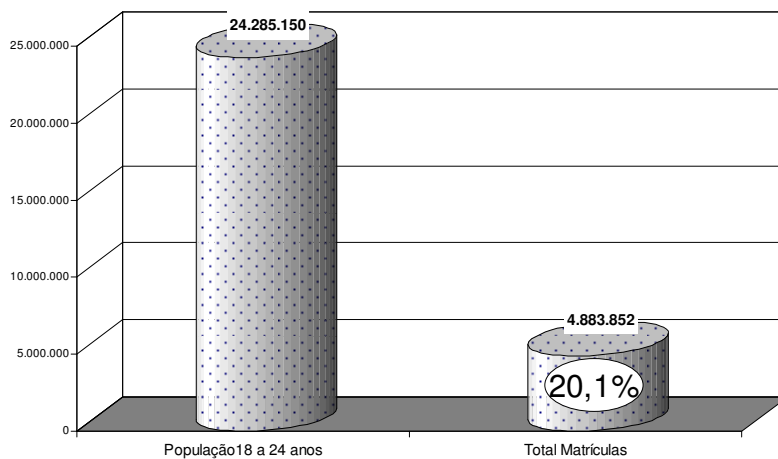


IES que oferecem Graduação EAD

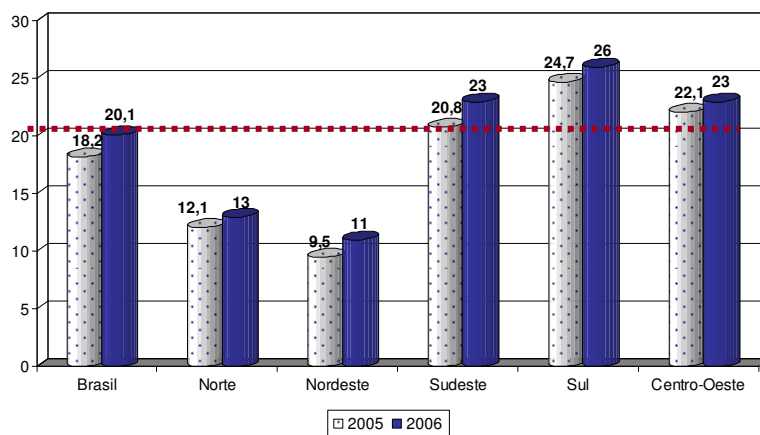
Ano	Nº de Instituições
2000	7
2001	10
2002	25
2003	38
2004	47
2005	73
2006	77

Fonte: MEC/INEP/Deaes

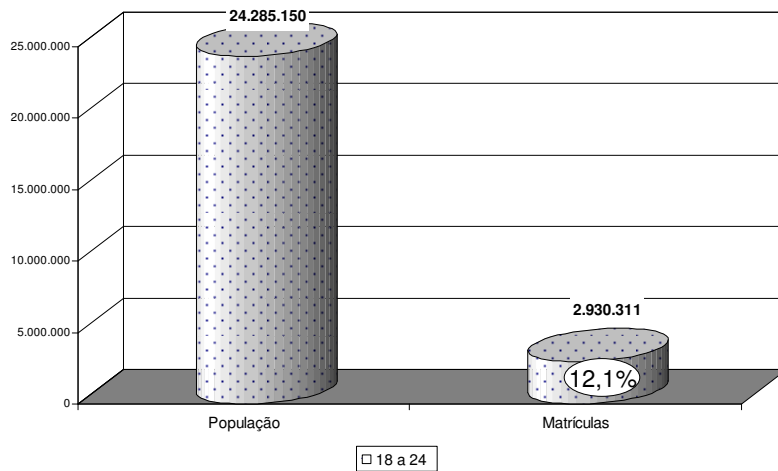
Taxa de Escolarização Bruta - 2006



Taxa de Escolarização Bruta na Graduação por Região – 2006



Taxa de Escolarização Líquida - 2006

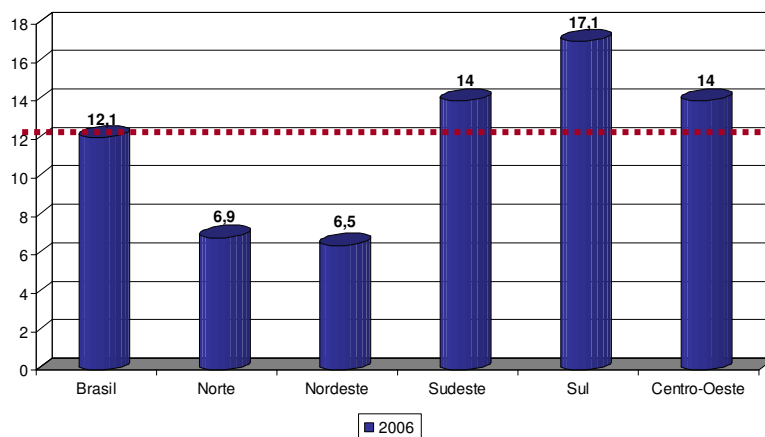


INEP

Ministério da Educação



Taxa de Escolarização Líquida na Graduação por Região – 2006

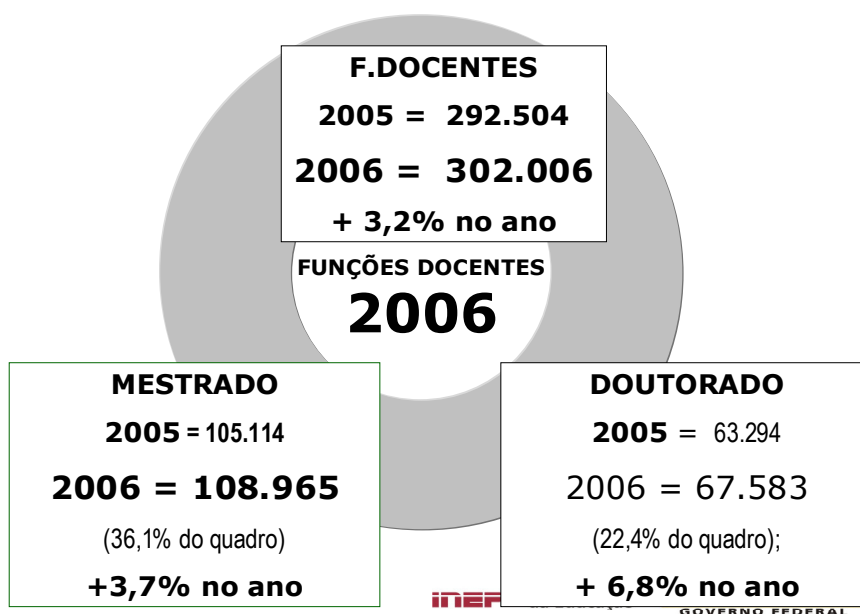


INEP

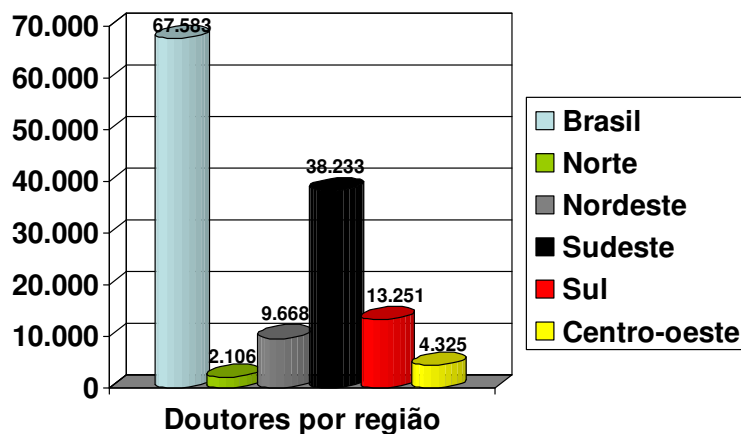
Ministério da Educação



Funções Docentes em Exercício



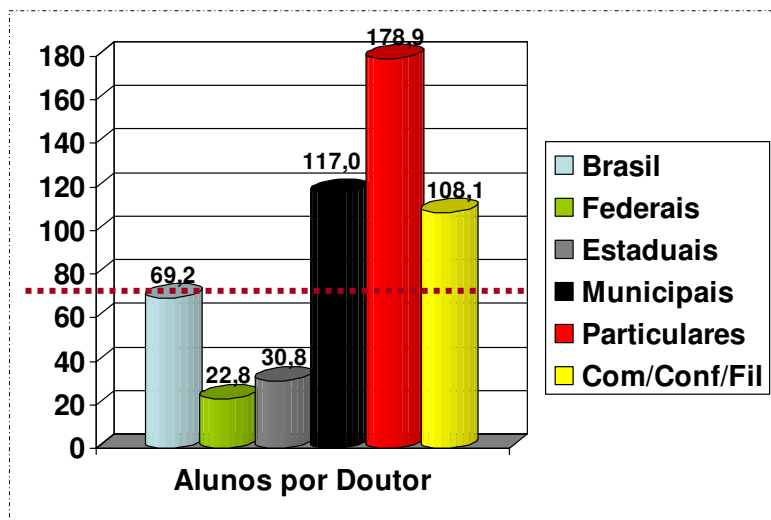
Doutores em exercício por Região



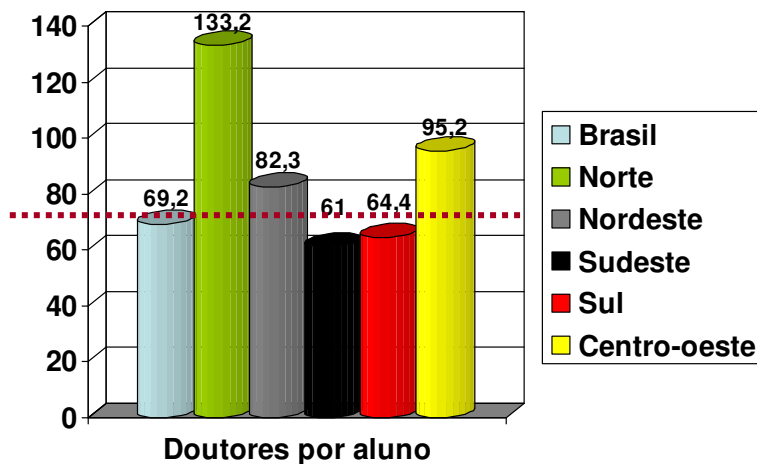
Evolução dos Doutores em exercício por Categoria Administrativa

ANO	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
1998	23.544	7.529	31.073
2002	32.098	17.189	49.287
2003	35.030	19.457	54.487
2004	38.638	22.641	61.279
2005	41.256	24.641	65.897
2006	42.636	24.947	67.583
	+3,3%	+1,2%	+2,6%

Alunos por doutor e Categoria Administrativa



Alunos por Doutor segundo a Região



INEP

Ministério da Educação



Evolução dos Mestres por Categoria Administrativa

ANO	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
1998	25.073	20.409	45.482
2002	23.014	54.390	77.413
2003	24.229	65.059	89.288
2004	29.187	75.789	104.976
2005	30.066	80.926	110.992
2006	31.400	83.736	115.136

INEP

Ministério da Educação



Funções Docentes por Sexo

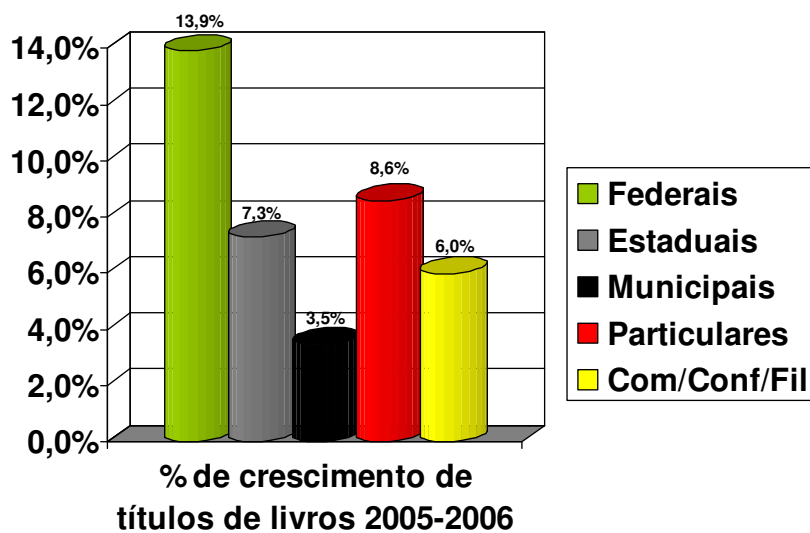
SEXO	%	Total
Masculino	55,5%	176.104
Feminino	44,5%	141.125
Total	100%	317.229

INEP

Ministério
da Educação



Crescimento do número de Títulos de Livros 2005-2006

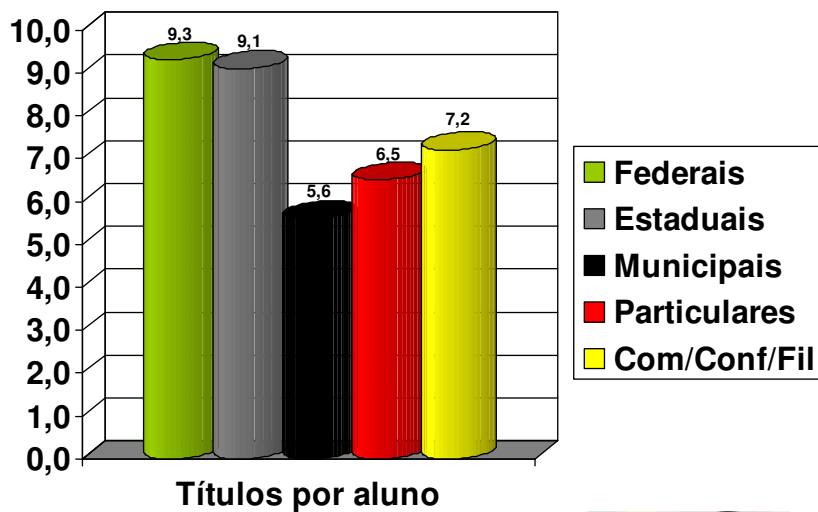


INEP

Ministério
da Educação



Títulos por aluno nas IES

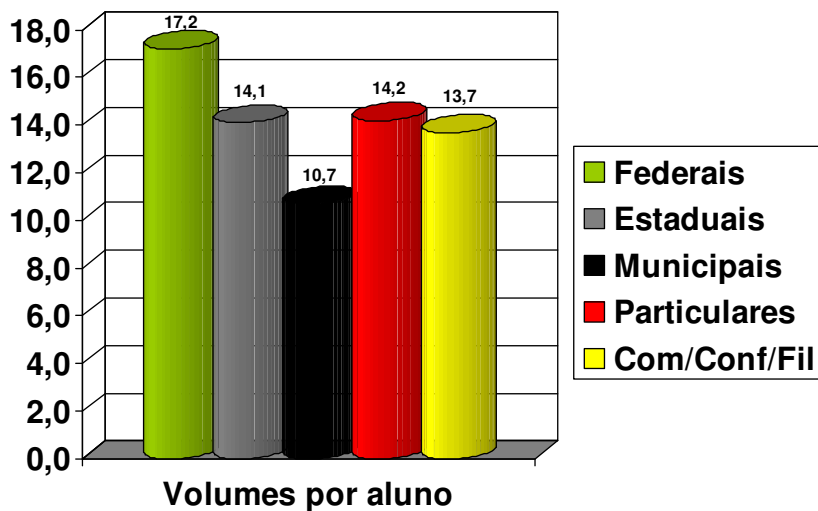


INEP

Ministério da Educação



Volumes por aluno nas IES



INEP

Ministério da Educação

