



**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política  
Doutorado em Sociologia Política**

**ESTUDO DA EXPANSÃO DO MERCADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERIOR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA NO  
PERÍODO DE 1995 A 2002**

**EVERALDO DA SILVA**

**Florianópolis - SC  
2010**

**EVERALDO DA SILVA**

**ESTUDO DA EXPANSÃO DO MERCADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERIOR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA NO  
PERÍODO DE 1995 A 2002**

Tese de Doutorado em Sociologia Política apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

**Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Julianne Fischer**

**Florianópolis - SC  
2010**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

S586e Silva, Everaldo da  
Estudo da expansão do mercado de educação superior no  
Brasil e em Santa Catarina no período de 1995 a 2002  
[teses] / Everaldo da Silva ; orientadora, Julianne  
Fischer. - Florianópolis, SC, 2010.  
302 p.: il., grafs., tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa  
de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Inclui referências

1. Sociologia política. 2. Reformas na economia.  
3. Expansão do mercado. 4. Ensino superior - Brasil. I.  
Fischer, Julianne. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.  
III. Título.

CDU 316

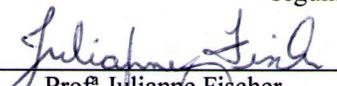


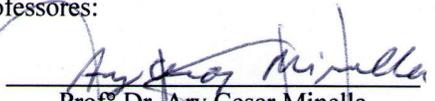
**Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Campus Universitário - Trindade  
Caixa Postal 476  
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
E-mail: [ppgsp@cfh.ufsc.br](mailto:ppgsp@cfh.ufsc.br)

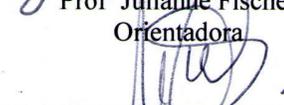
**Estudo da expansão do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina no período de 1995 a 2002**

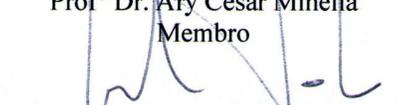
**Everaldo da Silva**

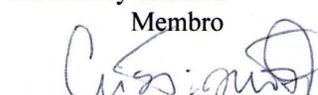
Esta Tese foi julgada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

  
Profª Julianne Fischer  
Orientadora

  
Profº Dr. Ary Cesar Minella  
Membro

  
Profª Drª Maria Soledad  
Etcheverry Orchard  
Membro

  
Profº Drº Malcon Anderson Tafner  
Membro

  
Profº Drº Cristiano Fonseca  
Monteiro  
Membro

  
Prof. Dr. Ricardo Virgilino da  
Silva  
Coordenador

FLORIANÓPOLIS (SANTA CATARINA), JUNHO DE 2010.

Fone (48) 3721-9253 Fax: (48) 3721-9098

<http://www.sociologia.ufsc.br/>

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me apoiaram e incentivaram para a realização deste trabalho.

A Cécile Raud, amiga, orientadora, exímia docente, companheira de desabafos e alegrias. Que Deus a abençoe e a proteja sempre.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Julianne Fischer, orientadora, pelo seu incentivo e pelas sugestões na elaboração do conteúdo e na condução deste pesquisador. Agradeço humildemente por ter aceitado este desafio.

A Mauro, Fábio, Luiz, Caroline, Marcos, Netanias e Valmor, pela amizade e pela postura humilde, decente e incentivadora.

A Marcilda, em especial, pelo carinho e respeito que sempre demonstrou por mim e por acreditar no meu trabalho.

Perante este momento ímpar, remeto especial agradecimento a minha família, em especial, a minha mãe Consuela.

A minha esposa Simone, em particular, que me ajudou a trilhar este caminho muitas vezes tortuoso e pelas incertezas de cada dia. Com a coragem que lhe é peculiar, incentivou-me com suas anotações e colocações sempre inteligentes e ponderadas.

A minha filha Larissa, que esteve sempre presente, mesmo sem ser fisicamente, mas nos meus pensamentos, por ser uma das minhas razões de viver. Papai te ama!

Neste caminho pessoal e profissional, agradeço às empresas onde trabalhei e trabalho. O meu agradecimento especial, pois fizeram com que eu exercitasse a criatividade em busca de soluções sempre diferenciadas. Cada uma tem a sua importância.

Ao apoio da equipe da Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina (AMPESC). Em especial, meu muito obrigado a Valquíria.

Agradeço, ainda, a todos os entrevistados, pela experiência rica que compartilharam nas entrevistas, pelo comprometimento, seriedade e simpatia que demonstraram ao me receberem.

Também agradeço aos membros do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aos professores, agradeço pela compreensão e erudição que me legaram.

A todos, para sempre, meu reconhecimento e gratidão.

## RESUMO

### ESTUDO DA EXPANSÃO DO MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA NO PERÍODO DE 1995 A 2002

Resumo da Tese de Doutorado, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Esta tese, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender a expansão do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002. Nesse período, ocorreram reformas na economia, com a posse do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que adotou uma política econômica que assegurasse o desenvolvimento do país de forma competitiva nos mercados nacional e mundial. De natureza qualitativa, a pesquisa teve como sujeitos aqueles que desempenharam no período enfocado, a função de Presidente da República, de Ministro da Educação e de Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação (MEC), no Brasil. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada e, como ferramental teórico, o disposto pela Sociologia Econômica, em particular, pelos trabalhos dos sociólogos que fazem uso da abordagem política da Nova Sociologia Econômica – Pierre Bourdieu e Neil Fligstein –, os quais discutem a questão da emergência e da regulação do mercado. A análise apontou que as mudanças ocorridas, no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002, foram marcadas por objetivos e ações políticas nacionais que contribuíram para a expansão do mercado de educação superior no país e no estado catarinense. Compreendemos que as reformas na educação superior fizeram com que os atores que fazem parte do campo educacional agissem, não havendo espaço para acomodações de interesses, mas permitindo uma reorganização desse campo, com abertura de espaço para instituições de educação superior fazerem fusões e aquisições, bem como adotarem novas estratégias de *marketing* para a captação de estudantes.

**Palavras-chave:** Reformas na economia. Expansão do mercado. Educação superior brasileira.

## ABSTRACT

### A STUDY OF THE EXPANSION OF THE HIGHER EDUCATION MARKET IN BRAZIL AND IN THE STATE OF SANTA CATARINA FROM 1995 TO 2002

Doctoral Thesis Abstract, submitted to the Political Sociology Post Graduation Programme, at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), as part of the requirements to obtain the PhD degree in Political Sociology.

This thesis, submitted to the Political Sociology Post Graduation Programme at the Federal University of Santa Catarina – UFSC, presents a research carried out in order to understand the expansion of the higher education market in Brazil and in the state of Santa Catarina, from 1995 to 2002. Economical changes happened in this period as President Fernando Henrique Cardoso adopted an economic policy aimed at ensuring the competitive development of the country both in the internal and the external markets. The subjects of this qualitative research were the President of the Republic, the Minister of Education and the Secretary of Educational Policy at the Ministry of Education (MEC) in Brazil, at that time. A semi-structured interview was used as instrument to collect data. The theoretical framework was taken from the Economic Sociology, in particular, the works of sociologists who make use of a political approach to the New Economic Sociology - Pierre Bourdieu and Neil Fligstein – involved in discussing the question of emergency and market regulation. The analysis points out that the changes that happened in Brazil and in the State of Santa Catarina between 1995 and 2002 were marked by objectives and national political actions which contributed to the expansion of the higher education market both in the country and in the state of Santa Catarina itself. We understand that these changes in higher education moved the actors, who are part of educational field, into action, without leaving space for the accommodation of interests, but allowing a re-organization of this field opening space for higher education institutions to make fusions and acquisitions, as well as adopting new marketing strategies in order to attract students.

**Key words:** Changes in Economy. Market Expansion. Brazilian Higher Education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Alguns trabalhos acadêmicos sobre educação superior referente ao período de 1994 a 2009 .	24
QUADRO 2	- Resumo dos documentos e materiais obtidos e analisados .....	35
QUADRO 3	- Fusões e Aquisições - Panorama 2007-2009...	178
QUADRO 4	- Campanhas da FLAMEBLU, IES localizada em Santa Catarina .....	222
QUADRO 5	- Instituições associadas à AMPESC.....	225
QUADRO 6	- Instituições de educação superior privadas no Estado de Santa Catarina em 2010 .....	229

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa Brasil 1980-1990 .....	42
TABELA 2	- Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa Brasil 1980-1990 ...	43
TABELA 3	- Crescimento das IES no Brasil entre os anos de 1974 e 2003 .....	74
TABELA 4	- Diferentes formas da estrutura do capital .....	122
TABELA 5	- Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa – Brasil - 1980-1994	150
TABELA 6	- Distribuição Percentual do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2002	155
TABELA 7	- Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil - 1991-2002 .....	156
TABELA 8	- Evolução do Número de Matrículas, por Região Geográfica - Brasil - 1991-2002 .....	157
TABELA 9	- Evolução do Número de Matrículas, por Unidade da Federação Brasil - 1996-2002 .....	159
TABELA 10	- Distribuição Percentual do Número de Matrículas por Tamanho da Instituição (Nº de Alunos Matriculados), segundo a Categoria Administrativa – Brasil -1994, 1998 e 2002 .....	160
TABELA 11	- Distribuição Percentual do Número de Concluintes, por Categoria Administrativa - Brasil - 1991-2002 .....	163
TABELA 12	- Distribuição Percentual do Número de Cursos, por Categoria Administrativa - Brasil 1995-2002	164
TABELA 13	- Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1995-2002 .....	168
TABELA 14	- Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002 .....	172
TABELA 15	- Maiores Fusões e Aquisições no Brasil 2007-2009 (1º. quadrimestre) .....	189
TABELA 16	- Índice de Desenvolvimento Humano: Santa Catarina e Estados Selecionados – 1995-2005 .....	207
TABELA 17	- Crescimento do Número de IES em Santa	

	Catarina de 1991 – 1994 .....	214
TABELA 18	- Crescimento do Número de IES em Santa Catarina de 1995 – 1998 .....	215
TABELA 19	- Crescimento do Número de IES em Santa Catarina de 1999 – 2002 .....	216
TABELA 20	- Crescimento dos Cursos em Santa Catarina de 1995 – 2002 .....	217
TABELA 21	- Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa em Santa Catarina de 1995 – 2002 .....	219
TABELA 22	- Concluintes dos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa em Santa Catarina de 1995 – 2002 .....	219

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Mapa interativo do Estado de Santa Catarina.....	39
FIGURA 2	- Relação entre os atores envolvidos na construção do mercado de Superior .....	40
FIGURA 3	- Formandos em medicina protestam contra a realização do Provão .....	81
FIGURA 4	- Órgãos da esfera federal .....	89
FIGURA 5	- Sociologia Econômica e Teoria Econômica .....	105
FIGURA 6	- Evolução do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa – Brasil– 1991-2002 .....	157
FIGURA 7	- Evolução do Número de Matrículas, por Região Geográfica – Brasil – 1991-2002 .....	158
FIGURA 8	- Distribuição Percentual do Número de Matrículas por Tamanho da Instituição (Nº de Alunos Matriculados), segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 1994, 1998 e 2002 .....	161
FIGURA 9	- Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 1992-2002 .....	173
FIGURA 10	- O povoamento de Santa Catarina .....	205
FIGURA 11	- Localização do Estado de Santa Catarina .....	206
FIGURA 12	- Regiões do Estado de Santa Catarina .....	207
FIGURA 13	- IES do Sistema ACAFE .....	213
FIGURA 14	- Mapa das instituições de educação superior em Santa Catarina – 2007 .....	220
FIGURA 15	- Tela de consulta das instituições de educação superior cadastradas .....	221
FIGURA 16	- Logo e divulgação do processo seletivo da AMPESC .....	223
FIGURA 17	- Instituições Associadas à Ampesc .....	225

## LISTA DE SIGLAS

ABMES	- Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
ABRAFI	- Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas
ACAFE	- Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACE	- Associação Catarinense de Ensino
ACG	- Avaliação dos Cursos de Graduação
AESG	- Administração de Ensino Superior de Guarapari Ltda.
AI-5	- Ato Institucional nº 5
AMPESC	- Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina
ANACEU	- Associação Nacional dos Centros Universitários
ANUP	- Associação Nacional das Universidades Particulares
ASSEFRENI	- Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel
ASSESC	- Associação de Ensino de Santa Catarina
ASSESSORITEC	- Associação Educacional e Tecnológica de Santa Catarina
ASSEVIM	- Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim
AVALIES	- Avaliação das Instituições de Educação Superior
AVANTIS	- Sociedade Civil Avantis de Ensino Superior
BASIS	- Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BESC	- Banco do Estado de Santa Catarina
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTA	- Faculdade de Tecnologia de Rio Claro
CEEDUC	- Centro Evangélico de Educação e Cultura
CEFETs	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPEO	- Centro de Ensino e Pesquisa Odontológica Ltda.
CESAG	- Complexo de Ensino Superior Anita Garibaldi
CESC	- Centro de Ensino Superior de Chapecó
CESUL	- Centro Sulamericano de Ensino Superior
CESUP	- Centro de Ensino Superior de Campo Grande
CESUR	- Faculdade do Sul de Mato Grosso

CESUSC	-	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina
CNEC	-	Colégio Cenecista
CNED	-	Centro Nacional de Ensino à Distância
COC	-	Sistema Educacional Brasileiro (antigo Curso Oswaldo Cruz)
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CONAES	-	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPAs	-	Comissões Próprias de Avaliação
CPC	-	Conceito Preliminar de Curso
CVRD	-	Companhia Vale do Rio Doce
DBI	-	DBI Investimentos S/A
EBC	-	Economia Baseada no Conhecimento
Embraco	-	Empresa Brasileira de Compressores
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	-	Exame Nacional de Cursos
ESAMC	-	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação
ESUCRI	-	Escola Superior de Criciúma
FAAC	-	Faculdade Associada de Cotia
FAAG	-	Faculdade Anita Garibaldi
FABET	-	Fundação Adolpho Bósio de Educação no Transporte
FABRAI	-	Faculdade Brasileira de Ciências Exatas, Humanas e Sociais e da Faculdade de Tecnologia
FAC BRASÍLIA	-	Faculdade Brasília
FAC European	-	Faculdade European
FAC Interlagos	-	Faculdade Interlagos
FACC	-	Faculdade Concórdia
FACE	-	Faculdade Cenecista
FACEMP	-	Faculdade Empreendedora Aurora
FACNET	-	Faculdades de Negócios e Tecnologias da Informação
FACSUL	-	Faculdade do Sul de Mato Grosso
FACVEST	-	Faculdades Integradas FACVEST
FADOM	-	Faculdade Integrada do Oeste de Minas
FAE	-	Faculdade de Administração e Economia
FAEM	-	Faculdade Empresarial de Chapecó
FAENAC	-	Faculdade Editora Nacional
FAFEB	-	Faculdades Fênix de Bauru

FAI	- Faculdade de Itapiranga
FAMEBLU	- Faculdade Metropolitana de Blumenau
FAMEC	- Faculdade de Educação e Cultura Montessori
FAMEG	- Faculdade Metropolitana de Guaramirim
FAMEPLAN	- Faculdade Metropolitana do Planalto Norte
FAMESUL	- Faculdade Metropolitana de Rio do Sul
FANOR	- Faculdade Nordeste
FAP	- Faculdade Regional de Palmitos
FAPESC	- Fundação de Apoio à Pesquisa Científica do Estado de Santa Catarina
FAPAG	- Faculdade Porto das Águas
FAPLAN	- Faculdades Planalto
FASC	- Faculdades Associadas de Santa Catarina
FASET	- Faculdade de Sertãozinho
FAST	- Faculdade Santa Terezinha
FATEC	- Faculdade de Tecnologia
FATEJ	- Faculdade de Tecnologia de Jaraguá do Sul
FATEJA	- Faculdade de Tecnologia de Jaraguá
FATEJA	- Faculdade de Tecnologia Jaraguense
FATESC	- Faculdade de Tecnologia São Carlos
FATESC	- Faculdade de Tecnologia de Santa Catarina Ltda.
FATI	- Faculdades Integradas Tibiriçá
FATTEP	- Faculdade de Tecnologia Pedro Rogério Garcia
FAVIM	- Faculdades Associadas do Vale do Itajaí-Mirim
FCJ	- Faculdade Cenecista de Joinville
FCSA	- Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis
FEAN	- Faculdade Energia de Administração e Negócios
FGG	- Faculdade Guilherme Guimbala
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIE	- Faculdade Exponencial
FIES	- Programa de Financiamento Estudantil
FIPAG	- Faculdades Integradas Padre Anchieta de Guarapari
FIR	- Faculdade Integrada do Recife
FIRJAN	- Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FIZO	- Faculdade Integração - Zona Oeste
FLC	- Faculdade do Litoral Catarinense
FLT	- Faculdade Luterana de Teologia
FMI	- Fundo Monetário Internacional

FMI	- Faculdade Montesson de Ibiúna
FMN	- Faculdade Mauricio de Nassau
FRIS	- Faculdade Regional de Itapeçerica da Serra
FSL	- Faculdades São Luiz
FTS	- Faculdade Taboão da Serra
FUCAP	- Faculdade Capivari
FUNDOSOCIAL	- Fundo Social
FURB	- Universidade Regional de Blumenau
IBES	- Instituto Blumenauense de Ensino Superior
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IELUSC	Instituto Superior e Centro Educacional Luterano
IES	- Instituições de Ensino Superior
IESC	- Instituto de Ensino Superior de Cotia
IESGF	- Instituto de Ensino Superior da Grande Florianópolis
IESVILLE	- Instituto de Ensino Superior de Joinville
IFES	- Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior
IFHC	- Instituto Fernando Henrique Cardoso
IGC	- Índice Geral de Cursos da Instituição
INED	- Faculdade Ined de Londrina
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira
INESA	- Instituto de Ensino Superior Santo Antônio
INTESC	- Instituto Tecnológico de Educação Superior e pesquisa de Santa Catarina Ltda
IPESC	- Instituto de Aposentadoria dos Servidores Estaduais
IREP/UNIRADI AL	- Sociedade de Ensino Superior Méd. e Fund./Faculdade Radial de Curitiba Sociedade
ISEFEB	- Instituto Superior de Educação Fênix
ISESC	- Instituto Superior de Educação de Santa Catarina
IST	- Instituto Superior Tupy
IUNI	- IUNI Educacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LFG Busines e Participações	- Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes
MEC	- Ministério da Educação
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NABEC	- Nova Associação Brasileira de Educação e Cultura Ltda.
NSE	- Nova Sociologia Econômica

NUPES	- Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior
NUPPs	- Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo
NUSMER	- Núcleo de Estudos Sociológicos dos Mercados
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONGs	- Organizações Não-Governamentais
PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCD	- Plano Catarinense de Desenvolvimento
PGSP	- Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política
PIB	- Produto Interno Bruto
PMDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGDR	- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PRAETORIUM	- Inst. de Ensino, Pesquisa e Ativ. de Extensão em Direito Ltda.
ProUni	- Programa Universidade para Todos
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
SAPIEns	- Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SATC	- Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina
SATIC	- Associação Beneficente das Indústrias Carboníferas Santa Catarina
SBCEC	- Sociedade Brasil Central de Educação e Cultura
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEB	- Sistema Educacional Brasileiro
SECAB	- Sociedade Educacional de Capivari de Baixo
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SEI	- Sociedade Educacional de Itapiranga
SEMESP	- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESAL	- Sociedade de Ensino Superior de Alagoas S/C Ltda.
SESAP	- Sociedade de Ensino Superior do Amapá Ltda
SESAT	- Sociedade de Ensino Superior e Assessoria Técnica

SESG	- Sociedade Educacional de Guarapan Ltda
SESPE	- Sociedade de Ensino Superior de Pernambuco
SESSE	- Sociedade de Ensino Superior de Sergipe S/C Ltda.
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEVITA	- Sociedade Educacional do Vale do Itapocu
SEVITA	- Sociedade Educacional do Vale do Itapocu
SIM	- Plano Saúde, Instrução e Moradia
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOBRAPE	- Sociedade Brasileira de Programação Educacional
SOCIESC	- Sociedade Educacional de Santa Catarina
SUESC	- Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura S/A
UAM	- Universidade Anhembi Morumbi
UCEFF	Centro de Ensino Superior de Chapecó
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UESP	- União de Escolas Superiores Sobral Pinto
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNAES	- Centro Universitário de Campo Grande
UnC	- Universidade do Contestado
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNEC	- União Nacional de Educação e Cultura Ltda.
UNERJ	- Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNESC	- Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIA	- Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer de Santo André Ltda
UNIARP	- Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe
UNIASSELVI	- Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIB	- Universidade Ibirapuera
UNIBAN	- Universidade Bandeirante de São Paulo
UNIBAVE	- Centro Universitário Barriga Verde
UNIBERO	- Centro Universitário Ibero-Americano
UNIBH	- Centro Universitário de Belo Horizonte
UNICEM	- União Cultural e Educacional Magister
UNIDA	- Universidad de la Integración de las Américas

UNIDAVI	- Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIFEBE	- Centro Universitário de Brusque
UNILINHARES	- Sociedade Capixaba de Educação Ltda
UNIMINAS	- União Educacional Minas Gerais S/A
UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
UNIR	- União das Escolas Superiores de Rondonópolis
UNIRADIAL	- Centro Universitário Radial
UNISUL	- Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	- Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	- Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	- Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	- Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNYCA	- Unyca
USJ	- Centro Universitário Municipal de São José
USP	- Universidade de São Paulo
VTI	- Valor de Transformação Industrial

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>50</b>
<b>2 IMBRICAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: SOCIOLOGIA, ECONOMIA E HISTÓRIA .....</b>	<b>94</b>
2.1 CONHECIMENTO HISTÓRICO: PRIMAZIA PARA O SOCIOLOGO .....	96
2.2 A NOVA SOCIOLOGIA ECONÔMICA, SEUS DETERMINANTES E IMPLICAÇÕES .....	104
<b>3 O LIMIAR DE UMA <i>BELLE ÉPOQUE</i> DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANSÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>128</b>
3.1 SANTA CATARINA: O MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 1995 A 2002 .....	202
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS .....</b>	<b>238</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>265</b>

*Mais recentemente, com o crescimento da  
Nova Sociologia Econômica nos Estados  
Unidos e na Europa, novos temas vêm sendo  
ênfaticamente, como a empresa, os mercados,  
as finanças e o consumo.*

***Cécile Hélène Jeanne Raud***

*Ser de esquerda, pra mim, é compreender a  
situação objetiva e fazer as transformações  
necessárias para permitir que os valores do  
humanismo, da democracia e da justiça  
social possam triunfar. Nesse sentido, sou  
verdadeiramente de esquerda.*

***Fernando Henrique Cardoso***

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado é mais um dos caminhos percorridos por mim<sup>1</sup> na pesquisa em Sociologia, uma ciência de que sou admirador e que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Nesse sentido, o que me influenciou na definição do objeto pesquisado foi minha experiência acadêmica e profissional, a partir da qual foi possível um duplo olhar: o de pesquisador, como doutorando em Sociologia Política, e o de Pesquisador Institucional (PI)<sup>2</sup>, como interlocutor em uma Instituição de Educação Superior (IES). Assim, destaco que os campos histórico, político e social em que me faço presente contribuíram para a construção de minha história, ou seja, aprendi fazendo.

Iniciei meus trabalhos como docente no ano de 2003, quando ocorreram meus primeiros contatos com a educação superior. A partir de então, vivenciei várias alegrias e também frustrações por conta da forma como é tratada a educação no Brasil. Entretanto, o fato de ser professor sempre me entusiasmou, principalmente porque a disciplina que leciono é a Sociologia, ciência com a qual tive o primeiro contato na graduação, no curso de Ciências Sociais, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), e no qual me formei bacharel e me licenciuei em 2001 e 2002, respectivamente. Logo após, em 2003, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), também na FURB.

No Mestrado, tive a oportunidade de conhecer a minha futura orientadora do doutorado, a professora Dr<sup>a</sup> Cécile Hélène Jeanne Raud. Foi ela quem me incentivou a iniciar o Doutorado em Sociologia Política, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fato que me fez optar, na época, por fazer uma disciplina como aluno especial. Em 2005, com a conclusão do Mestrado, ainda como aluno especial, passei a ter mais contato com a professora Cécile – agora já eleita minha orientadora –, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PGSP), da UFSC, oportunidade em que demos início ao processo da

---

<sup>1</sup> Na parte inicial da Introdução, faço o relato dos caminhos que percorri até ingressar no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina. Por isso, escolhi ser mais subjetivo, motivo pelo qual optei por utilizar a primeira pessoa do singular. Logo após, utilizei o verbo na 1ª pessoa do plural.

<sup>2</sup> PI é o interlocutor responsável pelas informações de uma instituição de educação superior junto ao Ministério da Educação e à Diretoria de Estatística e de Avaliação da Educação Superior.

construção do projeto de doutorado, que já tinha como campo de conhecimento a Sociologia Econômica.

A minha orientadora atuava no Núcleo de Estudos Sociológicos dos Mercados (NUSMER), no qual se enquadrava o meu desejo de pesquisar algo relacionado ao mercado. Eu não sabia, ainda, para onde direcionar meus estudos, já visando à tese de Doutorado, mas, ao conversar com a orientadora sobre minha atuação profissional, decidi, em conjunto com a mesma, dirigir a pesquisa para o mercado de educação superior que teve, a partir de 1994, a expansão de suas instituições. Nesse sentido, na ânsia de compreender as minhas indagações sobre o que influenciou a expansão do mercado de educação superior, de responder a essas indagações e de contribuir com o programa de pós-graduação e com a área de pesquisa, Sociologia do Mercado, prestei concurso para o Doutorado em Sociologia Política, da UFSC, e nele ingressei.

Embora já soubesse que os meus estudos se voltariam para o mercado de educação superior, ainda precisava delimitar o tema que se apresentava muito amplo. Para essa delimitação, bem como para a construção e aprofundamento desta tese, contribuíram, além de minha experiência acadêmica e profissional, os textos lidos, as disciplinas cursadas, as discussões com os colegas em sala e os ensinamentos dos professores, do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Sociológicos dos Mercados, do qual faço parte. Também foram imprescindíveis as orientações da minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Cécile Hélène Jeanne Raud, e, posteriormente, da Dr<sup>a</sup> Julianne Fischer, que a substituiu, a partir de dezembro de 2009, assumindo, oficialmente, os trabalhos de orientação desta tese.

Quanto à leitura de textos e livros publicados na área de educação, mais especificamente de educação superior, cabe ressaltar que estes permitiram situar a pesquisa em relação aos conceitos já discutidos por outros autores que pesquisaram sobre o tema. Convém evidenciar que a leitura dos textos e livros propiciou o nosso primeiro contato com concepções diferentes sobre a educação superior.

Assim, em busca de embasamento em trabalhos já realizados que, pelo menos em alguns pontos, fossem afins com o foco de nossa pesquisa, fizemos uma garimpagem e captamos o que julgamos ser mais relevante. Os autores que mais contribuíram com esta pesquisa, no que se refere à educação superior, foram Gladys Beatriz Barreyro, que apresentou pesquisas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BARREYRO, 2008),

relacionadas à educação superior nacional, levando em conta a categoria administrativa do setor privado, que hoje representa 70 por cento do mercado, e Helena Sampaio que pesquisou e publicou um estudo (SAMPAIO, 2000) que enfoca a heterogeneidade acadêmico-institucional da trajetória da educação superior brasileira nas últimas três décadas.

Além do exposto, buscamos conversar com professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política e dirigentes de instituições de educação superior privadas sobre a importância do tema que pretendíamos focar. Nosso objetivo com as conversas foi que estas contribuíssem para a delimitação do tema, bem como tornassem possível algumas confrontações entre o entendimento e as limitações que esses profissionais têm sobre a expansão da educação superior.

Foi possível, então, a partir da convivência e trocas com os colegas e professores do Doutorado, como também com a orientadora e dirigentes de IES privadas, a leitura de textos e livros da área de educação, em especial de educação superior, chegar à delimitação do tema, qual seja: a expansão do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina no período de 1995 a 2002.

Na sequência, fizemos pesquisas para conhecer a produção acadêmica sobre nossa área de interesse – mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina no período de 1995 a 2002 –, utilizando, como instrumento de busca, o *site* de busca Google Acadêmico ([scholar.google.com.br/](http://scholar.google.com.br/)); o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ([www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/)); o Scientific Electronic Library Online (SCIELO) ([www.scielo.org/php/index.php](http://www.scielo.org/php/index.php)); e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ([bdttd.ibict.br/](http://bdttd.ibict.br/)). A busca mencionada, que utilizou como palavras-chave “educação superior”, “mercado de educação” e “sociologia” e delimitou as publicações que ocorreram no período de 1994 a 2010, permitiu encontrar 23 artigos, 2 dissertações e 2 teses.

No Quadro I, apresentamos o resultado de nossa busca na internet, ou seja, os trabalhos cujo tema se relacionava, de alguma forma ao que pretendíamos pesquisar.

<b>Título/Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
<p>Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES – José Dias Sobrinho (2009)</p>	<p>O texto estabelece um eixo entre as principais políticas de avaliação e as transformações da educação superior brasileira, concebidas e praticadas a partir de 1995, destacando alguns dos efeitos sobre o ensino de graduação. Esse período coincide com os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-...) e a vigência da LDBEN (1996). Após um breve panorama da educação superior brasileira nesse período, o autor analisou os principais instrumentos de avaliação praticados no Brasil, com ênfase no Provão e no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e alguns de seus efeitos no ensino superior. No final, teceu algumas considerações sobre os exames gerais ou de larga escala, com o intuito, também, de apontar suas interferências no ensino.</p>
<p>Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade – Hans-Uwe Erichsen (2007)</p>	<p>O texto discute as transformações dos sistemas de educação superior na Europa, a partir do chamado Processo de Bolonha. Na primeira parte, são apresentados e discutidos os “comunicados” assinados pelos ministros de educação europeus que aderiram ao processo que caracteriza a reforma proposta: adoção de um sistema de ensino baseado em três ciclos (<i>bachelor</i>, <i>master</i> e os estudos de doutorado); estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; promoção da mobilidade; promoção do espaço europeu do ensino superior, entre outros. Na segunda parte, são discutidas a avaliação e a acreditação/certificação como meios de desenvolvimento e garantia da qualidade na educação superior. Por fim, o autor trata da questão da educação continuada como um desafio para as instituições de educação superior e uma oportunidade para ampliação do acesso.</p>
<p>Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento –</p>	<p>O texto discute a reforma universitária atualmente em curso, procurando uma abordagem global, integrando a reflexão sobre a reforma com outros temas que têm percorrido a</p>

Deise Mancebo (2004)	agenda governamental. A base empírica compõe-se de depoimentos de autoridades e de personalidades da área, noticiadas pela imprensa, por documentos oficiais e projetos de lei já encaminhados ao Congresso. Na análise, apresenta especial destaque para os processos que remetem à privatização do sistema de ensino superior com o conseqüente empobrecimento das missões da universidade e a mercantilização da produção do conhecimento.
A influência de valores humanos e axiomas sociais na escolha do consumidor: uma análise comparativa aplicada à educação superior – Solange Alfinito (2009)	Essa tese investigou a escolha do consumidor a partir do estudo de axiomas sociais e valores humanos na predição de comportamentos sociais. Foi proposto e testado um modelo das duas rotas modificado (MDRM) para o mercado educacional superior brasileiro. O Estudo 1, com 2.270 Instituições de Ensino Superior (IES), identificou, por meio de análise <i>cluster</i> , que as IES brasileiras se agrupam em três categorias (consistiu a variável dependente do MDRM). O Estudo 2, com 4.742 participantes, foi subdividido em quatro etapas: (1) comparação empírica entre valores humanos e axiomas sociais; (2) validação de três escalas; (3) aplicação do MDRM; (4) análise complementar envolvendo dados sociodemográficos dos participantes. Os resultados sugerem que os axiomas sociais são empiricamente distintos de valores humanos e aumentam a predição sobre o comportamento de escolha de um serviço em até 78,6% e, em média, 64,0%. O modelo encontrado permite que seja analisado o comportamento do consumidor em outros setores, além do educacional, seja com produtos ou serviços.
O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? – Susan L. Robertson; Alfredo Macedo Gomes; Roderick Somerville Kay (2009)	O artigo examina a interligação progressiva dos espaços da política de educação superior no mundo, focalizando em particular a Europa e o seu projeto de globalização da educação superior, assim como as implicações do mesmo para outras economias nacionais e regionais. O trabalho começa com o Espaço Europeu de Educação Superior, esboçando as principais características do competitivo projeto europeu

	na educação superior.
Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária – Valdemar Sguissardi (2008)	Este artigo visa demonstrar que se forja nos últimos anos, no Brasil, um <i>modelo</i> de expansão da educação superior crescentemente marcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária. Para demonstrar essa hipótese, primeiro, o autor discorre sobre expansão do mercado educacional, que se constitui especialmente pelo processo de mercadorização do <i>subsistema</i> universitário. Em seguida, recorre a categorias, como <i>mercadoria, educação/mercadoria</i> e <i>mercadoria/educação, Estado</i> (como espaço de contradição público-privado/mercantil), <i>regulação</i> (de interesse predominantemente público ou privado/mercantil) e <i>funções</i> da universidade. Por fim, diante do caráter mercantil do mercado educacional e dos limites da regulação estatal (supostamente pública e democrática), questiona sobre o futuro do <i>subsistema</i> universitário como <i>locus</i> de criação do saber e de formação de profissionais/cidadãos qualificados e críticos.
Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal – Márcia Lima; Alexandre Abdal (2007)	O objetivo deste artigo é compreender de que forma a conclusão do ensino superior atua na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Para isso, tomou como referência um atributo considerado fundamental em termos de qualificação, que é o pertencimento ao mundo formal. A partir dos dados da RAIS, procura demonstrar como a combinação qualidade do vínculo/qualidade da força de trabalho exerce um peso significativo em termos dos diferenciais de renda no mercado de trabalho. Além disso, com o intuito de captar o peso das dinâmicas socioprodutivas locais no funcionamento do mercado de trabalho, as questões investigadas foram analisadas em três regiões metropolitanas: São Paulo, Porto Alegre e Salvador.
Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira	Os processos de mudanças da educação superior brasileira nas últimas décadas, ao lado do novo ordenamento jurídico do Estado

<p>delineados por intelectuais da academia – João dos Reis Silva Jr (2007)</p>	<p>Moderno, têm colocado em movimento transformações nas identidades das Instituições de Educação Superior orientado por valores centrados na produtividade, na prestação de serviços e na hierarquia dos diferentes campos do saber. Este artigo objetiva explicitar essas características, relacionando-as com as orientações traçadas pelo Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES), da Universidade de São Paulo, para a concretização da matriz teórica, política e ideológica baseada na eficiência do mercado, produzindo uma cultura pragmática e individualista, processos intensivos e extensivos de degradação do trabalho do professor no interior das instituições.</p>
<p>“SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Gladys Beatriz Barreyro; José Carlos Rothen (2006)</p>	<p>As posições no debate sobre a avaliação da educação superior, que se iniciou na década de 1980, oscilam entre considerá-la como um processo interno de autoconhecimento institucional ou como ferramenta de regulação das instituições pelo Estado e/ou pelo mercado. Nesse contexto, o artigo trata do processo de elaboração e implantação do SINAES no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Mostra que, na lei que o institui, estão presentes concepções antagônicas de avaliação e que essa recebe influências díspares, como a do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e a do Exame Nacional de Cursos (ENC). Os autores concluíram que o SINAES tem o mérito de sinalizar uma mudança na concepção da avaliação com foco no mercado para a ênfase na melhoria da qualidade. Contudo, a indefinição do modelo de avaliação adotado mostra as oscilações da política de educação superior do governo Lula.</p>
<p>Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? – José Dias Sobrinho (2004)</p>	<p>Este texto trata da vinculação da avaliação às reformas da educação superior e suas relações com o Estado. O autor sustenta que a avaliação tem papel não só técnico, mas, sobretudo, ético e político, de grande importância nas transformações e reformas da educação superior e da própria sociedade. De modo particular,</p>

	<p>distingue dois paradigmas. Um que concebe a educação superior segundo a lógica do mercado; outro que concebe a educação superior como um bem público. A cada um desses paradigmas corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica. Um concebe a avaliação como controle, sobretudo. O outro concebe a avaliação como produção de sentidos, sobretudo. Isso faz da avaliação um campo cheio de contradições e de múltiplas referências. Portanto, deveria ser tratada por teorias da complexidade e exercitada mediante uso de diversos instrumentos e a combinação de diferentes abordagens. A compreensão de todos esses aspectos é importante para não perder de vista que devem ser formativos os objetivos de uma avaliação educativa. Então, a avaliação deve ser, essencialmente, um processo social que põe em questão os sentidos da formação.</p>
<p>Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional – Adriana Roseli Wünsch Takahashi; Wilson Aparecido Costa de Amorim (2008)</p>	<p>A discussão sobre a retomada da Educação Profissional no Brasil, enquanto promotora da inserção no mercado de trabalho e da inclusão social, tangencia outros importantes tópicos, como o desenvolvimento da Economia Baseada no Conhecimento (EBC) e a difusão de um Sistema Nacional de Inovação. Nesse panorama, um pilar essencial é composto pelo setor educacional e, dentro dele, pelas universidades e a sua capacidade de criação e transferência de conhecimento para a sociedade como um todo. A tarefa posta para um dos segmentos do nível universitário – a Educação Tecnológica Superior – é o preenchimento ágil e de qualidade de lacunas de mão-de-obra surgidas no mercado de trabalho por conta da chegada e disseminação de novas tecnologias. Com tais considerações, este artigo se propõe a discutir o papel organizador do Estado e as políticas públicas implementadas nos últimos anos para a reformulação e expansão do sistema profissional de educação, em específico nos Cursos Superiores de Tecnologia. Por fim,</p>

	<p>busca oferecer referências para a organização de uma agenda de pesquisas com vistas à melhoria nas políticas públicas voltadas para essa área, bem como de suas formas de avaliação de impacto.</p>
<p>Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico – Alfredo Macedo Gomes (2003)</p>	<p>O artigo apresenta <i>modelo explicativo</i> que discute o potencial de formação dos processos de coordenação e controle disputados pelo Estado e setores constituintes da educação superior no Brasil (os setores federal e privado). A tese central é a de que a reestruturação do campo de ensino superior proposta pelos governos Fernando Henrique Cardoso redefine o potencial e os mecanismos de coordenação e controle das principais forças sociopolíticas e institucionais que constituem e/ou agem fortemente sobre as atividades e os destinos da educação superior no Brasil. À luz da análise empreendida, o autor propõe o modelo da “Metáfora da Flutuação”, que representa uma revisão do “Triângulo da Coordenação”, de Clark (1983), e destaca que a política de reforma oficial implicou o fortalecimento do potencial de coordenação e regulação do Estado, ao mesmo tempo em que aumentou o poder de coordenação do mercado e diminuiu a força coordenadora da comunidade acadêmica.</p>
<p>A expansão do ensino superior em administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias – Liliane Canopf; Rosane Calgaro Festinalli; Elisa Yoshie Ichikawa (2005)</p>	<p>Este artigo tem por objetivo propor um debate sobre o ensino superior, a partir da análise da expansão acelerada do número de instituições e cursos de graduação em Administração, na região Sudoeste do Paraná. Para tanto, teve como base a discussão acerca das mudanças ocorridas no papel do Estado, que culminaram na Reforma do Estado e Reforma da Educação no Brasil. A partir disso, expõe o panorama da expansão do ensino superior, com dados sobre as instituições da região como um todo e, mais especificamente, sobre os cursos de graduação em Administração. Foram pesquisadas todas as instituições de Ensino Superior da região Sudoeste do Paraná em funcionamento no ano de 2002. Os dados mostram que, nos últimos anos, houve acréscimo de 300% no número de</p>

	<p>instituições de ensino superior do Sudoeste do estado, o que é espantoso para uma região que vem sofrendo um decréscimo paulatino de sua população nas últimas décadas. Finalmente, o artigo se propõe a refletir se, em termos qualitativos, houve ganhos no sistema educacional como um todo ou um nivelamento por baixo, por meio da efetivação da lei de mercado na educação superior.</p>
<p>Política de avaliação da educação superior: controle e massificação – Alfredo Macedo Gomes (2002)</p>	<p>O artigo analisa a política de avaliação implantada pelo Ministério da Educação a partir de 1995, que se materializa por intermédio do Exame Nacional de Cursos (ENC) e da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação. O autor argumenta que <i>uma</i> política de avaliação não deve se caracterizar apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional. Dessa forma, o autor argumenta que <i>uma</i> política de avaliação nunca é destituída de vínculos estratégicos com a organização do sistema de ensino, com a sua dinâmica funcional e, igualmente, com os objetivos principais do projeto político para a área de educação que o grupo no poder busca realizar. Este é o caso da atual política de avaliação para o ensino superior brasileiro, que, por um lado, desempenha papel central na lógica organizativo-funcional do atual sistema de educação superior e, por outro, tornou-se o instrumento por excelência da política oficial para promover a massificação da educação superior via financiamento privado e desenvolver um moderno mercado da educação superior no Brasil.</p>
<p>O ensino superior como atividade empresarial e o cidadão mínimo no Brasil: o peso da mão liberal e a marca de uma aliança não visível.</p>	<p>Com a presente dissertação de Mestrado, o autor teve o objetivo de analisar o essencial das políticas destinadas ao Ensino Superior no Brasil, principalmente as implantadas no século XX e início do XXI, tendo em vista a</p>

Uma análise do ensino superior brasileiro a partir dos dilemas que envolvem as políticas públicas –  
Allan Aroni (2008)

persistência dos dilemas e desafios que permeiam os comportamentos e as ações sociais no país. Partiu da perspectiva de que o sistema de ensino enfrenta, de um modo geral, uma série de entraves institucionais, repercutindo na falta de qualidade da educação, na contenção e evasão dos estudantes, no baixo reconhecimento e remuneração dos profissionais da área, no oportunismo político que nada de positivo acrescenta ao país etc. Em termos bibliográficos, considerou as áreas de contato entre a sociologia, a ciência política, a filosofia, a economia e a física; no que diz respeito às políticas públicas, a importância da sociedade civil organizada, o liberalismo, a ciência etc. No aspecto documental, por sua vez, utilizou leis, decretos, relatos, enfim, registros que, quando observados conjuntamente, resultaram em evidências e hipóteses que se entrelaçam e que foram organizados em três momentos do trabalho. No primeiro, a consideração da “realidade” histórica, social, política e econômica em que as políticas para o Ensino Superior estão sendo implantadas, corroborando uma hierarquia social autoritária. No segundo, a necessidade de conceituar as políticas públicas num contexto de relativo avanço democrático, revelando estratégias destinadas a limitar a participação social no que diz respeito à deliberação sobre a destinação dos fundos públicos. No terceiro momento, a análise do conjunto das políticas adotadas, tendendo a reafirmar uma sociedade excludente e desigual. Concluindo, o enfrentamento das questões prementes para o Ensino Superior a partir do conjunto das políticas, que poderiam ser pensadas com a perspectiva da sociedade na qual estão inseridas, indicou uma continuidade de princípios e diretrizes, de cunho liberal, a ser superada. Sem a perspectiva de uma ruptura política profunda, o autor considera que a atualização, em termos de políticas educacionais, tem sido totalmente contrária às demandas que pautam o país. Na ausência de

	<p>uma transformação ampla desse quadro, a lógica que tem pautado as políticas no Brasil continuará respondendo a um projeto de país subordinado, contrário aos interesses da sociedade e, portanto, de nada adiantando tal ou qual política sem a consideração da “força das coisas” na sua totalidade e a sua aceitabilidade interna.</p>
--	---

Quadro 1 – Alguns trabalhos acadêmicos sobre educação superior referente ao período de 1994 a 2009

Conforme mostra o Quadro 1, os estudos que encontramos sobre educação superior a enfocam sob os mais variados ângulos, indo desde as principais políticas de avaliação e as transformações da educação superior brasileira, a partir de 1995, e os efeitos sobre a graduação, até as políticas destinadas à educação superior no Brasil, sobretudo as implantadas no século XX e início do XXI, abarcando os dilemas e os desafios que permeiam os comportamentos e as ações sociais no país. Entretanto, nenhum desses estudos enfoca apenas a gestão de um Presidente da República nem apresenta educação superior sob a ótica de mercado, de sua expansão com suporte teórico da Nova Sociologia Econômica (NSE). Os resultados corroboraram nossa decisão de pesquisar sobre o mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002, e nos conduziram para a definição da pergunta de pesquisa.

Nesse sentido, buscamos fundamento nos ensinamentos de Quivy e Campenhoudt (1998), segundo os quais, ao delinear uma linha de investigação, devemos começar com uma pergunta de partida que deixe claro exatamente o que queremos. Assim, formulamos, com o intuito de conduzir nosso trabalho, a seguinte pergunta de pesquisa: como ocorreu, no Brasil e em Santa Catarina, a expansão do mercado de educação superior no período de 1995 a 2002?

Como pressuposto para a pergunta de partida, temos que esse processo de expansão não ocorreu de forma livre e espontânea, mas foi resultado de uma política consciente e voluntária do Estado. De maneira geral, na história da educação brasileira, destacamos, por vezes, a presença do Estado atuando na expansão do setor privado na educação superior brasileira nas últimas décadas.

A respeito da importância da pesquisa, esta reside no fato de o tema ser atual, uma vez que as questões referentes ao mercado de educação superior são de interesse de economistas, administradores,

educadores e sociólogos, sendo que, já na apresentação do nosso projeto e na qualificação da tese, os membros da banca evidenciaram que o tema não foi estudado ainda com o referencial teórico da Nova Sociologia Econômica, o que confere ineditismo à pesquisa.

A importância da tese pode ser vinculada, ainda, à contribuição para o enriquecimento teórico da Sociologia, visto que os caminhos trilhados sobre a educação superior não se esgotam. Também destacamos a contribuição social que esta pesquisa poderá apresentar para o campo acadêmico e para a sociedade em geral no que concerne à expansão do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina no período de 1995 a 2002, principalmente no que tange à inclusão social das pessoas na educação superior, por intermédio das duas categorias administrativas existentes, quais sejam, instituições públicas e privadas.

Tendo, então, como base a questão-problema levantada, definimos, como objetivo geral, compreender a expansão do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002. Como objetivos específicos, delimitamos:

- Analisar o funcionamento e a regulação do mercado de educação superior no Brasil.
- Avaliar as transformações e o movimento do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002.

Quanto aos atores sociais que fizeram parte desta pesquisa, foram aqueles que desempenharam, no período enfocado, a função de Presidente da República, de Ministro da Educação e de Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação (MEC), no Brasil, respectivamente, Fernando Henrique Cardoso (FHC), Paulo Renato de Souza e Eunice Ribeiro Durham.

A escolha dos atores sociais deve-se ao fato de que os mesmos fizeram parte do processo de modificações ocorridas no MEC no período mencionado, além de que, atualmente, dar voz aos envolvidos é um procedimento importante nas investigações científicas. (BOURDIEU, 1999).

Como instrumento de coleta de dados, optamos pela entrevista, uma das técnicas de coleta de dados mais usadas nas ciências sociais. (DENCKER, 2000; GIL, 1999). A entrevista é uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas e que, com uma estruturação previamente determinada, é realizada com a intenção de obter informações de pesquisa. (HAGUETTE, 1997), sendo que o pesquisador deve planejá-la

delineando o objetivo a ser alcançado e cuidando de sua elaboração, desenvolvimento e aplicação. As entrevistas podem ser estruturadas, com perguntas definidas, ou semiestruturadas, permitindo maior liberdade ao pesquisador. (DENCKER, 2000).

Optamos pela entrevista semiestruturada e, para realizá-la, utilizamos um tópico-guia, o qual, segundo Bauer e Gaskel (2002), é formado por títulos de parágrafos que funcionam como lembretes para o pesquisador no momento da entrevista. O tópico-guia que utilizamos encontra-se no Apêndice A.

Para marcar a entrevista com os atores sociais da pesquisa, utilizamos o correio eletrônico, por meio do qual enviamos uma mensagem para o endereço eletrônico da secretária do professor Fernando Henrique Cardoso, no Instituto Fernando Henrique Cardoso (IFHC)<sup>3</sup>, em São Paulo, SP, para a secretária do professor Paulo Renato de Souza, em sua empresa de consultoria<sup>4</sup>, também em São Paulo, e para a secretária da professora Eunice Ribeiro Durham, em sua sala no Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (NUPPs)<sup>5</sup>, na Universidade de São Paulo (USP), igualmente em São Paulo.

A princípio, foi sinalizada positivamente a entrevista com o professor Paulo Renato de Souza, mas, por incompatibilidade de horários, agendamos e realizamos, primeiramente, a entrevista com o professor Fernando Henrique Cardoso, o qual nos recebeu prontamente no dia 8 de julho do ano de 2009, às 16 horas, no IFHC. Após a realização dessa entrevista, recebemos uma ligação da secretária do professor Paulo Renato de Souza, que agendou o nosso encontro com o ex-Ministro da Educação para as 18 horas do mesmo dia, em sua empresa de consultoria. No que se refere à entrevista com a professora Eunice Ribeiro Durham, a realizamos no dia 22 de dezembro de 2009, às 14 horas, em São Paulo, em sua sala no NUPPs.

Antes de realizar as entrevistas com os professores Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato de Souza, a eles explicamos que seguiríamos um tópico-guia e que, conforme o andamento das entrevistas, outras perguntas poderiam ser feitas. Solicitamos

---

<sup>3</sup> Inaugurado em 2004, o Instituto é um centro de memória histórica do ex-Presidente. Também é o local onde ocorrem os debates sobre a democracia e o desenvolvimento.

<sup>4</sup> Inaugurada em 2003, a Paulo Renato Souza Consultores é uma empresa dedicada ao assessoramento a clientes privados, públicos e entidades não-governamentais em assuntos estratégicos e econômicos do setor educacional.

<sup>5</sup> É um núcleo que se dedica ao estudo e análise de programas de políticas públicas sob o ângulo da relação entre governança democrática, cidadania e desigualdades.

autorização por escrito para gravá-las, o que foi prontamente atendido (Apêndices B e C). Para a gravação, utilizamos uma Câmera Digital Sony T90 - Cyber Shot. Executadas as duas entrevistas, as quais duraram em torno de uma hora e quarenta e cinco minutos, fizemos a transcrição das mesmas, conforme consta nos Apêndices D e E. No que se refere à entrevista com a professora Eunice Durham, esta não autorizou a gravação, conforme Apêndice F. Em virtude disso, durante a entrevista, foram feitas, pela esposa do pesquisador, anotações das perguntas e das respostas, as quais, em seguida, foram adequadas ao padrão das demais entrevistas, conforme Apêndice G.

Cabe ressaltar que, durante a realização das entrevistas, adotamos os seguintes procedimentos: a) primeiro, expusemos, aos atores sociais entrevistados, o teor de nossa pesquisa e a forma como seria utilizada a entrevista, no caso, como referência no corpo da tese; b) procuramos obter e manter a confiança dos entrevistados; c) buscamos deixar o entrevistado à vontade, nos dispendo mais a ouvir do que a falar; d) mantivemos o controle da entrevista, no sentido de manter o foco nos temas em questão, cuidando ao emitir opinião quando questionados; e) iniciamos pelas perguntas que apresentavam menos possibilidade de provocar recusa.

Como referencial teórico, utilizamos o disposto pela Sociologia Econômica e, em particular, os trabalhos dos sociólogos que fazem uso da abordagem política da Nova Sociologia Econômica, Pierre Bourdieu e Neil Fligstein, os quais discutem, de forma inovadora, as questões referentes à emergência e à regulação do mercado.

Quanto aos dados secundários, os obtivemos por meio da consulta a documentos das ações oficiais e não-oficiais, publicações técnicas, artigos de jornais e revistas, leis, portarias e resoluções do Ministério da Educação. Um resumo dos documentos e materiais obtidos e analisados pode ser visualizado no Quadro 2.

<b>Fonte</b>	<b>Documentos e materiais</b>
Jornais e revistas	Reportagens em jornais e em revistas sobre a educação superior
Documentos do MEC e órgãos reguladores	Constituição de 1988 LDB nº 9.394/1996 Decreto Ministerial nº 3.860/2001 (Institui o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEns) Lei nº 10.861, de 14/04/2004 (Institui o Sistema Nacional de

	Avaliação da Educação Superior – SINAES) Decreto Ministerial nº 5.773/2006 (Decreto-ponte) Portaria MEC nº 300, de 30/01/2006 (Aprova o Instrumento de Avaliação Externa de IES SINAES) Portaria Ministerial nº 1.027, de 15/06/2006 (Institui o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASIS) Portaria MEC nº 1.751, de 27/10/2006 (Divulgação do Novo Banco de Avaliadores) Resolução CNE/CES nº 2, de 18/06/2007 (Dispõe sobre Carga Horária Mínima de Cursos) Fotos de congressos, capacitação de avaliadores e pesquisadores institucionais Artigos científicos publicados sobre a educação superior Slides de apresentações e reuniões
--	--

Quadro 2 – Resumo dos documentos e materiais obtidos e analisados

Além dos documentos e materiais mencionados, subsidiaram esta tese, entre outros, os estudos de Raud-Mattedi (1999), Rodrigues (2005), Chesnais (1998), Souza (2005), Goularti Filho (2002) e Monteiro (2004).

Ainda a respeito do suporte teórico, cabe frisar que a Sociologia Econômica revela que os mercados se constroem por intermédio das interações entre os atores sociais e as instituições, criando uma rede de relações sociais. Nesse sentido, fortalece nossa compreensão de que os mercados são construídos socialmente, por intermédio de formas peculiares de interação social, formuladas pelos atores e instituições para manutenção ou construção de conhecimentos. Logo, quando ocorre uma relação mercantil, esta não se desfaz no ato da troca, haja vista que está intrinsecamente ligada à reprodução das instituições sociais. “Dito de outra forma, a confiança, baseada em relações pessoais contínuas e duráveis, representa a condição de possibilidade da troca mercantil concreta”. (CHANTELAT, 2002, p. 522).

Do ponto de vista dos economistas, o mercado é o equilíbrio entre a oferta e a demanda, sem ocorrer alguma relação entre os indivíduos, sem nenhuma influência moral, religiosa ou legal (STEINER, 2006). Já do ponto de vista de Weber (*apud* RAUD, 2005, p. 129), o mercado é

o resultado de duas formas de interação social – a troca, que está simultaneamente orientada para o parceiro e para os concorrentes, e a competição

(luta sobre os preços entre o cliente e o vendedor e entre concorrentes, tanto vendedores como clientes). Estabelece-se então uma idéia fundamental em relação à visão econômica do mercado, qual seja, a noção de luta e, conseqüentemente, de poder, que introduz uma dimensão política no coração de um fenômeno econômico. No mercado, encontram-se em conflito interesses opostos, e a troca efetivada representa uma situação de equilíbrio.

O exposto sobre mercado não quer dizer, entretanto, que, para a Sociologia Econômica, a conceituação de mercado seja igual. Um dos seus focos é revelar as relações sociais que existem entre os atores envolvidos nos mercados. Assim, os atores estão em constante interação e, por vezes, sujeitam-se e acordam benefícios e perdas, das financeiras às pessoais, o que não caracteriza que essas relações vertam somente para o interesse mercantil, historicamente, a barganha.

A Sociologia Econômica busca investigar os fenômenos econômicos, servindo-se de instrumentos que foram criados no decorrer do desenvolvimento da Sociologia. Portanto, na Sociologia Econômica, temos a possibilidade de analisar as relações econômicas do ponto de vista de seu contexto social nos mercados, e não num único mercado, porque não existe um único mercado. O que existem são vários mercados, que são edificados por intermédio da busca constante de estabilização das relações sociais, ou seja, os atores buscam relações e fecham acordos superiores às prescrições ditas “normais”, como, por exemplo, a ética e a lei.

Por conseguinte, é perceptível, nos mercados, que não existem leis universais e que eles, os mercados, não são pontos neutros de equilíbrio entre oferta e procura; enfim, o mercado é “um *mercado de encontro*, no sentido de que as interações concretas entre os indivíduos estão no centro dessa iniciativa.” (STEINER, 2006, p. 37, grifo do autor).

Em linhas gerais, os mercados necessitam de instituições, sendo uma delas o Estado, que garantam o funcionamento das suas regras formais e informais e, conseqüentemente, sua existência e construção social. No interior dos mercados, são construídos campos<sup>6</sup>. No entanto,

---

<sup>6</sup> Subsistema social ou espaço estruturado de posições, onde os diferentes agentes lutam, tendo em vista a apropriação do capital específico ao campo e/ou a redefinição desse capital.

como o capital está distribuído de maneira desigual no seio de determinado campo, há relações de poder históricas (dominantes e dominados), existindo, para além dessas lutas, uma “cumplicidade objetiva”, sendo que todos os agentes têm interesse na existência desse campo. Assim, embora haja uma autonomia relativa, mundos sociais com suas próprias regras do jogo e objetivos, o resultado das lutas externas ao campo influencia as relações de poder internas. Nesse contexto, cada agente do campo caracteriza-se por sua trajetória social, seu *habitus*<sup>7</sup> e sua posição no campo. Conforme sustenta Steiner (2006, p. 47), “fatores relacionais, políticos, culturais, etc. intervêm largamente na formação dos mercados, paralelamente a fatores propriamente econômicos”.

Nesse passo, a Nova Sociologia Econômica empenha-se em desvendar as condições de funcionamento do mercado, como são formadas as instituições e como as relações sociais dos atores influenciam os resultados das ações econômicas.

Vale lembrar que a corrente teórica da Sociologia Econômica ajuda a elucidar os mercados partindo do fato de que os atores negociam, assinam contratos formais e acordam verbalmente, de que há embates e também convergências, enfim, os atores disputam, respeitando ou não o Estado. Logo, é possível compreender o mercado como socialmente construído, tanto da educação superior no Brasil como, especificamente o do Estado de Santa Catarina, porque os legítimos atores disputam nesse campo.

É fundamental não perder de vista que todas as políticas educacionais que o governo federal adota, de uma maneira geral, se refletem nos estados brasileiros, como em Santa Catarina, por exemplo, escolhido por nós para ser compreendido no que tange à educação superior no período de 1995 a 2002.

A saber, Santa Catarina está localizada numa posição estratégica no Mercosul<sup>8</sup>. Situada na Região Sul do Brasil, ao norte faz divisa com o estado do Paraná, ao sul, com o estado do Rio Grande do Sul, a leste, com o Oceano Atlântico e a oeste, com a República Argentina (Figura 1).

---

<sup>7</sup> É a subjetividade socializada, histórico cujas categorias são o produto da história coletiva e individual.

<sup>8</sup> Mercosul – Mercado Comum do Sul – é um bloco econômico criado em 1991, pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, baseado no Mercado Comum Europeu, com o objetivo de reduzir ou eliminar impostos, proibições e restrições entre seus produtos.



FIGURA 1: Mapa interativo do Estado de Santa Catarina  
Fonte: Governo do Estado de Santa Catarina (2009).

O estado de Santa Catarina, em 2006, foi considerado o quarto melhor do país no índice de desenvolvimento, perdendo apenas para São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, pelo índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM) (FIRJAN, 2009), efetuado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), que leva igualmente em conta as três áreas de desenvolvimento humano: Emprego & Renda, Educação e Saúde. Na área educacional que nos motivou a realizar a tese, Santa Catarina encontra-se em terceiro lugar no país, fato que corrobora a importância dessa área para o mercado.

Em linhas gerais, a relação entre a educação superior e o Estado e mercado encontra-se ilustrada na Figura 2.

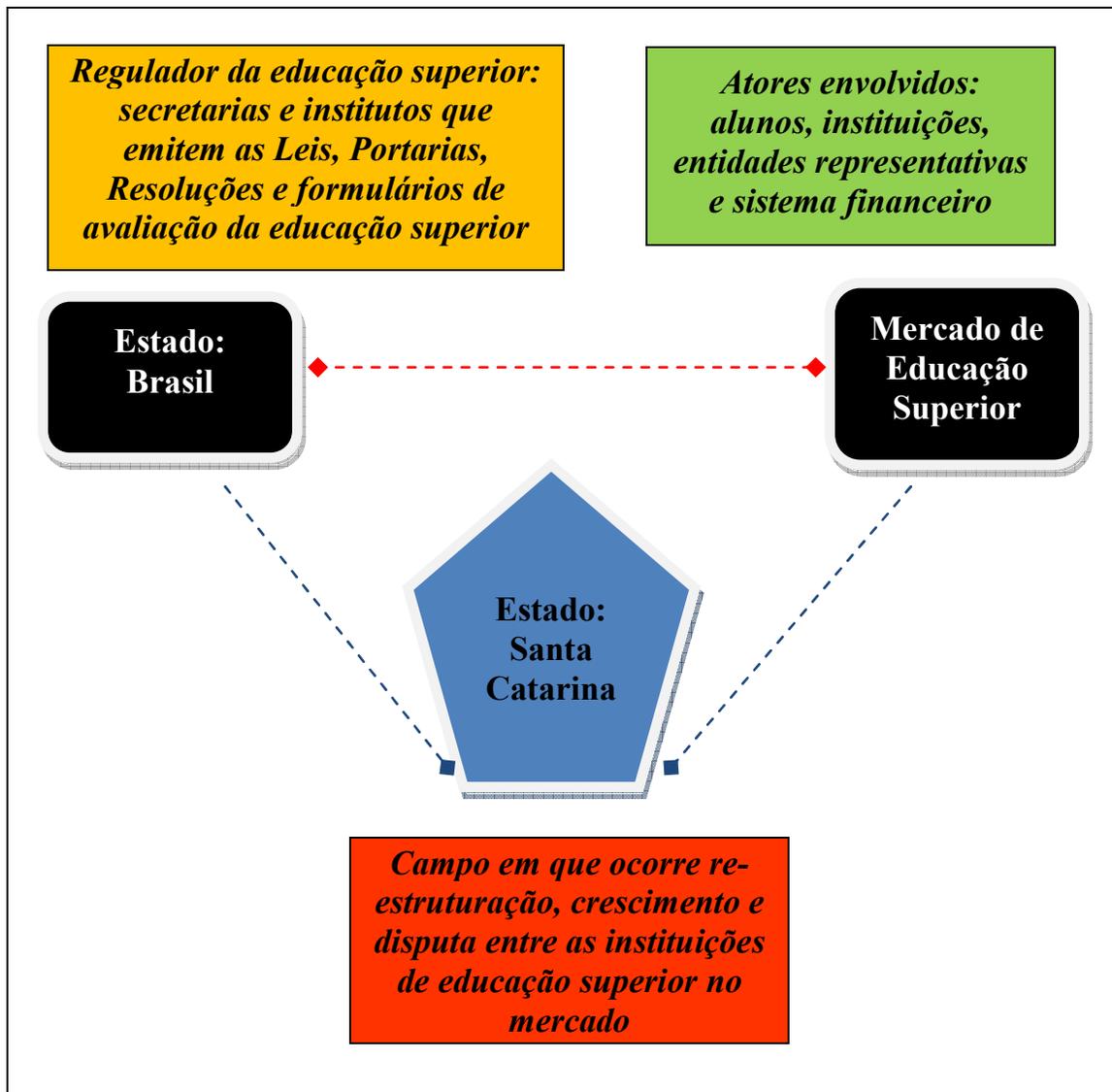


FIGURA 2: Relação entre os atores envolvidos na construção do mercado de educação superior

Conforme mostra a Figura 2, o Estado brasileiro (Governo Federal) é o regulador do mercado de educação superior, com suas secretarias e instituto de pesquisa e avaliação que, por sua vez, influenciam, ditam as regras quanto à forma como deve ocorrer o processo de abertura ou estagnação desse mercado. Outrossim, vemos, também, que fazem parte do mercado de educação superior os alunos, as entidades representativas das instituições e o sistema financeiro, os quais se relacionam nesse campo.

A respeito da educação, vemos, ao longo do tempo, que a mesma exerce uma função cultural, social e histórica importante para o

funcionamento da sociedade. A saber, a educação produziu e atendeu aos interesses de diversas culturas. Isso pode ser identificado na antiguidade, nos tempos medievais e nos tempos modernos e continua, ainda, no hodierno, com o processo de globalização. No entanto, a educação passou por inúmeras mudanças, tanto na esfera institucional, quanto pedagógica, curricular e ideológica.

No Brasil, a década de 1970 se caracterizou como o limiar das mudanças na configuração da educação superior, período no qual várias instituições passaram por processo de aquisição ou de incorporação.

O período que subsequiu a referida década foi marcado por índices altos de inflação, endividamento público, câmbio desvalorizado, crise em vários setores industriais, principalmente no têxtil, fatos que repercutiram no setor educacional nacional, mormente na educação superior. A respeito, aduz Monteiro (2004, p. 1-2) que

a sociedade brasileira chegou aos anos 1980 ainda marcada por imensas desigualdades econômicas e traumatizada pelos sucessivos regimes de exceção, particularmente pela experiência da ditadura militar. Ao mesmo tempo em que o modelo do nacional-desenvolvimentismo se viu deslegitimado por não ter resolvido o problema da exclusão social, em sua versão derradeira, com os governos militares, criou uma espécie de desconfiança em relação às instituições do Estado, que passaram a ser percebidas como inerentemente corrompidas, seja pela arbitrariedade e violência dos instrumentos de repressão, seja pelos mecanismos clientelistas da relação entre o Estado e os demais atores sociais. A crescente inflação, o alto endividamento, as desvalorizações cambiais e a defasagem tecnológica completavam o cenário da crise dos anos 1980.

Assim, nos anos de 1980, tivemos, por vezes, queda e, em outros momentos, pequeno crescimento no número de alunos matriculados na educação superior, conforme aponta a Tabela 1. Houve uma diminuição na demanda pela educação superior no país “e, quando o financiamento do ensino público dá sinais de esgotamento, a natureza da relação

complementar entre os setores público e privado de ensino começa a ser questionada”. (SAMPAIO, 2000, p. 74).

**Tabela 1 - Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa  
Brasil 1980-1990**

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	<b>1.377.286</b>	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	<b>1.386.792</b>	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	<b>1.407.987</b>	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	<b>1.438.992</b>	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	<b>1.399.539</b>	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	<b>1.367.609</b>	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	<b>1.418.196</b>	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	<b>1.470.555</b>	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	<b>1.503.555</b>	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	<b>1.518.904</b>	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	<b>1.540.080</b>	308.867	194.417	75.341	961.455

Fonte: INEP (2008).

Avaliamos, também, nos dados apontados na Tabela 1, que ocorreu um aumento de 8,63% do número de matrículas na educação superior – de 1980 (885.054) para 1990 (961.455), no setor privado –, e que, em 1985 (1.367.609), houve a maior queda nesse número.

Ademais, a partir dos anos de 1980, ocorreu queda e estabilidade na evolução do número de instituições de ensino, tendo crescimento a partir de 1980, principalmente nas instituições de educação superior privadas, conforme mostra a Tabela 2.

**Tabela 2 - Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1990**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
1980	<b>882</b>	56	53	91	682
1981	<b>876</b>	52	78	129	617
1982	<b>873</b>	53	80	126	614
1983	<b>861</b>	53	79	114	615
1984	<b>847</b>	53	74	111	609
1985	<b>859</b>	53	75	105	626
1986	<b>855</b>	53	90	120	592
1987	<b>853</b>	54	83	103	613
1988	<b>871</b>	54	87	92	638
1989	<b>902</b>	54	84	82	682
1990	<b>918</b>	55	83	84	696

Fonte: INEP (2008).

No fim da década de 1980 e início da década de 1990, um dos aspectos críticos do estabelecimento de uma estratégia nacional de desenvolvimento no Brasil foi, além da falta de uma política estatal mais efetiva e de longo prazo que favorecesse a empresa privada nacional no processo de desenvolvimento industrial, o protecionismo tarifário generalizado que, sem tempo determinado para acabar, não estimulava o processo de aprendizagem das empresas nacionais. Isso ocorreu, porque não foi acompanhado por um processo concomitante de geração de exportações e de desenvolvimento tecnológico. Em outras palavras, o processo de substituição de importações, no Brasil, não requereu a absorção e o desenvolvimento tecnológico, contribuindo para incutir no empresariado industrial brasileiro uma mentalidade protecionista, que encarava o protecionismo como um fim e não como um meio para que, num determinado horizonte de tempo, fosse implantada uma indústria eficiente e competitiva, voltada tanto para o mercado interno, quanto para o mercado internacional.

Em resumo, na década de 1980, vários países renegociaram suas dívidas assumidas com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Entre eles, Bolívia (1985), México (1988), Argentina (1989) e Brasil, a partir da eleição, em 1989, do Presidente Fernando Collor de Mello.

Ao mesmo tempo em que as bases do nacional-desenvolvimentismo perderam legitimidade, ganhou força, no cenário internacional, o discurso da globalização, segundo o qual o contexto nacional – nos âmbitos da política, da economia e também da cultura – estaria perdendo espaço para uma verdadeira integração global, lastreada pelas novas tecnologias de informação e ideologicamente sustentada pelo fim da polaridade entre os blocos capitalista e socialista. Com o fim dessa polaridade, estaríamos assistindo ao virtual fim das ideologias e da história – em última instância, ao fim da política. [...] a adoção das chamadas políticas neoliberais, e especialmente a desregulamentação da economia, obedeceu a uma certa seletividade, tendo impactado de diferentes formas os diversos setores da economia. (MONTEIRO, 2004, p. 02).

A respeito da globalização, vale ressaltar que esse termo está sendo utilizado pelas grandes instituições econômicas internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sua expressão nos remete para sua função, ou seja, de ser uma

nova configuração do capitalismo, nascida da liberalização e da desregulamentação, ante a qual os países e os ‘agentes econômicos’ não ‘globalizados’ – empresas outras que não as transnacionais e as famílias outras que não aquelas que vivem da renda que extraem de ativos financeiros – deverão aprender a se conformar. O paradoxal é que esta posição é tomada por economistas, funcionários daquelas organizações, que se formaram segundo a economia dominante neoclássica e, portanto, são desprovidos de instrumentos teóricos adequados para pensar a economia mundial enquanto sistema. (CHESNAIS, 1998, p. 25).

O fenômeno da globalização tem contribuído para que o mundo se torne mais competitivo. É cada vez maior o uso de tecnologias, a criação de novos produtos e o acesso das pessoas ao conhecimento, aumentando, ainda mais, a competitividade entre as pessoas e as empresas. Por inúmeras vezes, as instituições de ensino fornecem as condições necessárias para o enfrentamento entre pessoas ou empresas nos diversos campos do mercado, por vezes contribuindo para o crescimento econômico de um país.

Da história da década de 1990 fez parte a adoção de medidas neoliberais<sup>9</sup>, visto que o discurso da globalização, termo utilizado mundialmente, e da modernização, terminologia utilizada no Brasil, foi adotado pelo Presidente Fernando Collor de Mello. Conseqüentemente, as empresas começaram a exigir profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Nesse passo, passou a pertencer às escolas a formação de profissionais diferenciados para atender ao mercado em face da inclusão do Brasil na economia mundial.

A década de 1990 iniciou seguindo os processos de liberalização, de desregulamentação e de mundialização financeira, e o governo, por intermédio dos burocratas da educação, imaginavam que, no Brasil, não haveria um aumento nos números da educação superior.

Nessa esteira, os fundamentos da transformação política no Ministério da Educação começaram a ser implementados seguindo o discurso da globalização.

Assim, ao mesmo tempo, assistimos ao limiar da adoção de políticas neoliberais na passagem do Governo Itamar Franco, que foi o Presidente após o *impeachment* de Fernando Collor de Melo, para o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Logo no início da sua gestão, mais precisamente em 1995, Fernando Henrique Cardoso empossou, como Ministro da Educação, o professor Paulo Renato de Souza que, por intermédio de uma Medida Provisória, extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Lei nº 9.131/95.

Segundo Paulo Renato de Souza, quando assumiu o Ministério da Educação, a meta para a educação superior era

---

<sup>9</sup> Alguns autores chamam de neoconservadorismo. Para uma análise melhor, ver Coggiola e Katz (1996).

*criar um sistema de avaliação, vincular recursos destinados às federais, por exemplo, à avaliação, e, também, possibilitar a ampliação do segmento particular, as universidades privadas, mas com regras de avaliação. Isso estava claro na proposta. Quando entramos no Ministério o propósito era esse. No entanto, quando se chega ao Ministério o impacto é muito grande porque embora tivéssemos clara a prioridade para o ensino fundamental, fomos envolvidos em uma série de questões que diziam respeito ao ensino superior e precisamos resolver as demandas mais urgentes. (ENTREVISTA)<sup>10</sup>.*

Quanto ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas adotadas se voltaram, no seu primeiro mandato: (1) ao resgate da imagem de um país para investimentos externos; (2) à inserção do Brasil no mercado internacional; (3) ao estabelecimento de parcerias econômicas que permitissem um desenvolvimento significativo da economia brasileira; e (4) à política de formação de profissionais para atender às novas demandas do mundo do trabalho, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 –, de dezembro de 1996.

A LDB/96, a qual vigora até o momento, determinou os níveis escolares e as modalidades de ensino no Brasil, além de que passou a regular todo o processo de avaliação (credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento) dos cursos das instituições de educação superior. Vale lembrar que a primeira versão da LDB foi criada em 1961, para normatizar a autorização e o reconhecimento das Instituições de Educação Superior.

Ao contrário da característica necessária às universidades brasileiras, desde a primeira, criada em 1920, a universidade de campo foi abolida pela LDB de 1996, que facultou a existência de universidades especializadas por campo do saber. Além disso, outro elemento até então exclusivo da universidade foi alterado: a autonomia. Nesse sentido, a LDB de 1996 permitiu que fosse estendida a instituições que comprovassem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, constatada em avaliação pelo Poder Público, conforme aponta Cunha (2003, p. 41):

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

Diferentemente da primeira LDB (de 1961), a de 1996 tratou detalhadamente da autonomia universitária, estabelecendo, em dois artigos, contendo cada um numerosos itens, o que esse tipo de instituição poderia fazer. Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de educação superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado.

Quando se tornou pública e aceita a nova LDB de 1996, contribuiu significativamente para o discurso, a adoção e a implementação, pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, daquilo que se chamou a “Década da Educação”. Nesse momento, o governo vislumbrou metas para dez anos, aumentando o contingente de cursos de educação superior, nas modalidades presencial e a distância, fato que se tornou “a menina dos olhos” para o mercado, principalmente para o setor privado. Assim, vários empresários e educadores puderam juntar forças e abrir uma instituição de educação superior.

Conforme o exposto, a versão da LDB nº 9.394/96, no governo FHC, pela primeira vez, regeu sobre a criação de instituições privadas para a realização de cursos. A partir daí, o sistema federal de educação superior passou a integrar as IES mantidas pela União e as criadas e mantidas pela iniciativa privada. Vários decretos surgiram em prol da ampliação e regulação do sistema de educação superior no país. (BARREYRO, 2008).

No que tange ao Ministério da Educação, o programa Acorda, Brasil! Está na Hora da Escola!, lançado em março de 1995 e aplicado até o final do governo FHC, foi um dos instrumentos de ação, focando a revitalização da educação no país. O objetivo desse programa

era incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público em todos os níveis de governo em favor da educação. Empresas públicas e privadas, entidades sociais, fundações empresariais. ONGs, organismos nacionais e internacionais foram convidados a assumir sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento de ações

destinadas à melhoria da educação, fossem elas programas educacionais, intercâmbios de experiências, premiações de boas práticas, repasse de tecnologia e equipamentos, capacitação, valorização do professor, seminários e outros eventos. (SOUZA, 2005, p.71).

O programa de expansão educacional ocorreu nos seus mais variados níveis, alavancando o mercado de educação, tornando as faculdades competitivas e atentas à demanda de diplomas, principalmente das classes C e D<sup>11</sup>.

Por conseguinte, nessa vereda, todos os estados brasileiros vivenciaram, em algum momento, mudanças na educação superior. No estado de Santa Catarina não foi diferente. Apesar de ser um estado com uma economia industrial concentrada em diversos polos, muitos municípios desenvolveram vocações diferenciadas, fortificando vários segmentos de atividade. Nesse sentido, o setor educacional passou a ser exigido pela sociedade que, na busca por responder rapidamente à pressão das empresas, fez com que as pessoas procurassem capacitação na educação superior. Logo, houve um movimento político e empresarial de articulação para que o mercado se expandisse, conforme passamos a expor nesta tese que, estruturada em cinco capítulos, apresenta a pesquisa que realizamos com o objetivo de compreender a expansão do mercado de educação superior no período de 1995 a 2002 no Brasil e em Santa Catarina.

Iniciamos a tese com a Introdução, na qual apresentamos os caminhos trilhados para a escolha do tema, os objetivos e a relevância da pesquisa, como também os procedimentos metodológicos adotados. Na sequência, temos o Capítulo I, no qual apresentamos uma breve trajetória histórica da educação superior no Brasil; o Capítulo II, que contém o referencial teórico da Sociologia Econômica e da Nova Sociologia Econômica, bem como as ideias principais que serviram para o desenvolvimento da tese: as teorias de Neil Fligstein e de Pierre Bourdieu; o Capítulo III, em que discorremos sobre o limiar de uma *Belle Époque*, ou seja, sobre os anos de 1990 e a abertura econômica a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual pode ser

---

<sup>11</sup> Sobre as teorias de classe existem várias teorias, dentre elas, as de Karl Marx, Max Weber, Erik Olin Wright, John Goldthorpe e John Westergaard. No trabalho utilizamos esses que são comumente utilizados no mercado de educação superior brasileiro.

considerado o período de grande apogeu para a abertura de novas instituições de educação no Brasil, conforme os números apresentados. Nesse capítulo, igualmente fazemos uso dos depoimentos dos atores sociais para corroborar ou não as discussões apresentadas, como também apresentamos uma breve reconstituição histórica do estado de Santa Catarina, os números de instituições, cursos, matrículas e concluintes presenciais das instituições públicas e privadas no período de 1995 até 2002. No Capítulo IV, trazemos as Considerações Finais e Recomendações para futuros trabalhos; após, as Referências e os Apêndices.

A seguir, passamos para o Capítulo I, que apresenta uma breve trajetória histórica da educação superior no Brasil.

## 1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As estruturas políticas, sociais, religiosas e econômicas sempre estiveram relacionadas com educação, uma vez que as instituições de ensino legitimam e também questionam tais estruturas. Assim, duas palavras-chave são fundamentais para que entendamos o surgimento da educação na história mundial: Trabalho e Cultura.

Na Antiga Grécia, o trabalho era tratado de forma repugnante, sendo exercido, principalmente, pelos escravos, que também não eram considerados cidadãos. (POCHMANN, 2004).

Em latim, a origem do termo trabalho esteve associada ao *tripalium* que expressava tanto uma espécie de canga usada sobre animais que puxavam o arado ou carroça ou um instrumento de tortura. Nesse contexto, o exercício do trabalho era um constrangimento.

Foi somente no segundo milênio que o trabalho encontrou condições favoráveis para sua valorização, até, então, alcançar o estágio de requisito de cidadania a partir de século XX. Tudo parece ter começado ainda no primeiro milênio, através dos Atos dos Apóstolos, quando o termo trabalho foi associado originalmente à ética cristã clássica (ganharás o teu pão com o suor do teu rosto). (POCHMANN, 2004, p.17-18).

A noção de trabalho humano pode ser vista como algo penoso, por exemplo,

na formação cultural cristã, pela condenação de Adão no Velho Testamento, e gratificante, expresso pela interpretação humanista do trabalho como *mimesis* do ato divino de criação. (LIEDKE, 2002, p.344)

Em referência ainda ao trabalho, maior repercussão ocorreu no Protestantismo, com Lutero e Calvino, quando a ética do trabalho foi valorizada, conforme aponta Weber (2002). Assim, o trabalho pôde ser

compreendido como uma transformação resultante da ação do homem sobre o meio, no qual o homem desafia os determinismos da natureza em busca de sua liberdade. Portanto, o homem se realiza com o trabalho, e o trabalho, por sua vez, serve para aflorar as potencialidades humanas. Com o trabalho, o homem elabora as relações sociais, institui comportamentos e cria verdades. Assim, a partir do século XIII e XIV, o trabalho “passou a ser identificado a fonte de cultura e a de toda a riqueza, pois transformaria na mediação básica que permitiria ao homem transformar tanto a natureza quanto a si próprio”. (POCHMANN, 2004, p. 18).

No que se refere à cultura, por sua vez, segundo DaMatta (1986), é por meio dela que nos fazemos humanos. Com ela, nos criamos em comunidade de língua, costumes, valores e moral, bem como realizamos nossa adaptação ecológica ao ambiente em que vivemos. Enfim, ganhamos nossa identificação étnica.

A cultura pode ser entendida como uma criação humana que tem por objetivo satisfazer as necessidades humanas. Então, as normas de comportamento, as crenças, as noções de moral, de certo e errado, nada mais são do que invenções humanas que visam satisfazer uma determinada sociedade num determinado momento. A cultura é, portanto, a transformação que o homem exerce sobre a natureza, mediante o trabalho, os instrumentos.

O conceito de cultura, ou a cultura como conceito, então, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos. Precisamente porque diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando de estabelecer hierarquias em que inevitavelmente existiriam sociedades superiores e inferiores. Mesmo diante de formas culturais aparentemente irracionais, cruéis ou perversas, existe o homem a entendê-las – ainda que seja para evitá-las, como fazemos com o crime – é uma tarefa inevitável que faz parte da condição de ser humano e viver num universo marcado e demarcado pela cultura. Em outras palavras, a cultura permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos. (DaMATTÁ, 2008, p. 4).

Dando prosseguimento, no Brasil, a educação, de um modo geral, teve início com o modelo jesuítico, que chegou ao país em 1549, com subsídios do Estado. Sua missão era converter os nativos e apoiar religiosamente os colonos. Entre os vários resquícios que ficaram desse modelo, podemos assinalar a aula expositiva, ainda hoje presente entre nós.

Ademais, foi no final do século XVI e início do século XVII que a Companhia de Jesus resolveu instituir os ensinos secundário e superior no Brasil, objetivando, fundamentalmente, a formação de líderes leigos (os professores) e a instrução humanística para a elite brasileira.

Cabe destacar que, enquanto, no Brasil, até 1572, eram criados cursos, como os de artes e teologia, no Colégio dos Jesuítas, na Bahia, se estruturaram, em outros países, as primeiras instituições de educação superior, entre os séculos XI e XV. Assim, exatamente em 1538, na América, em São Domingos, a primeira instituição de educação superior foi criada pela colonização espanhola. Em prosseguimento, no ano de 1553, no México, tivemos a criação da segunda universidade; em seguida, no Peru, em São Marcos; no Chile, em São Felipe; na Argentina, em Córdoba etc., totalizando “26 ou 27 universidades na América Espanhola. No Brasil, nenhuma”. (CUNHA, 2007, p. 15). Reforçamos, ainda, a ideia de que era visto como problema o fato de o Brasil ter sido colonizado pelos portugueses, os quais bloqueavam o desenvolvimento da educação superior no Brasil. Também lembramos que a colônia outorgava bolsas para brasileiros estudarem em Coimbra, Portugal.

Em contraposição a esse argumento do não-interesse dos portugueses de criar universidades no Brasil, Cunha (2007, p. 16) sustenta que é exagerado, pois se

o intuito metropolitano de monopolizar o ensino superior fosse assim tão forte, não teriam sido criados tantos cursos de Filosofia e Teologia nos colégios dos jesuítas, chegando a existir até mesmo um curso de Matemática; não teriam sido reformados os cursos de Filosofia e Teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro, e o de Filosofia no seminário de Olinda, ambos em fins do século XVIII, inseridos, justamente, num momento de reforço dos laços coloniais. (CUNHA, 2007, p. 16).

As instituições superiores aqui criadas pelos portugueses foram, em comparação às portuguesas, totalmente inferiores. De acordo com Anastasiou (2009), as escolas

superiores aqui estabelecidas foram cópias pioradas das escolas portuguesas. [...] os modelos escolares portugueses, comparados com os europeus de sua época, revelavam-se defasados e superados, permanecendo fiéis ao modelo medieval de ensino, baseado unicamente na dedução filosófica, em princípios apriorísticos e tomando como método de ensino os elementos do modelo jesuítico. A mudança de regime político, do final do século passado, em nada alterou o quadro do ensino superior brasileiro, pois a dependência econômico-cultural do país ao exterior permaneceu, sem interferir na distribuição das riquezas e poder internos, conservando os privilégios das classes abastadas. E o ensino superior conservou as características do modelo inicialmente implantado.

Nas instituições de ensino criadas no Brasil, no final do século XVI e início do século XVII, estava presente o estudo da literatura e da retórica, segundo o modelo clássico greco-romano. Assim, tínhamos a transformação das instituições jesuítas que, depois de quase 40 anos, passaram a ser chamadas de colégios (*Ratio Studiorum*), para o ensino de letras e artes liberais. A pedagogia *Ratio Studiorum* assentava-se na unidade do professor, da matéria e do método. Dos ensinamentos de Cunha (2007, p. 28), extraímos a seguinte explicação:

O princípio da unidade de professores determinava que um mesmo mestre acompanhasse um grupo de alunos no estudo de cada matéria, do início ao fim. Todos os professores deveriam seguir o mesmo método de ensino, completando-se esse princípio com o da organização das matérias de modo que explorasse, ao máximo, o pensamento de poucos autores (sobretudo Aristóteles e Tomás de Aquino) preferivelmente ao de muitos. O cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança nos estudos era uma das

principais preocupações dos professores, tendo uma vista facilitar o próprio ensino e, também, desenvolver atitudes consideradas essenciais tanto ao possível futuro sacerdote quanto ao cristão leigo.

Podemos registrar, também, que as instituições jesuíticas encarregavam-se de instruir a elite brasileira, enquanto outras ordens religiosas, como a dos franciscanos, empenhavam-se em ensinar tarefas manuais aos índios, negros e pobres. Isso evidencia certa distinção na formação dos estudantes. A primeira possuía um compromisso maior com a camada dominante, e a segunda exercia a tarefa de criar e manter uma camada dominada. Assim, esse fato, por si só, já classificava as instituições jesuítas como as melhores da época, acirrando a disputa por uma vaga.

Aos jesuítas coube, praticamente, o monopólio do ensino escolar no Brasil durante tempo razoável. Algo em torno de duzentos anos. Durante esse tempo, eles fundaram vários colégios com vistas à formação de religiosos. Ainda que os filhos da elite da colônia não quisessem, todos eles, se tornar padres, tinham que se submeter a tal ensino. Eram os únicos colégios existentes. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 25).

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, mas, antes, criaram cursos superiores no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, Minas Gerais, em 1750. Assim, o “*Ratio Studiorum*, o Plano de Estudos dos jesuítas, reinava absoluto, e o faria por séculos, mesmo após a expulsão dos seus criadores (1759) e o desmantelamento do sistema educacional colonial”. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 48).

Em momento posterior, a educação superior não ancorada na religião teve seu início, no Brasil, com a transferência da sede do poder metropolitano para o Estado brasileiro. Assim, em 1808, tivemos a emergência de experimentar modificações na educação superior herdada da Colônia.

Logo, foram criados cursos superiores no Rio de Janeiro, destinados a preparar burocratas e profissionais liberais para atender às

demandas do Estado. Entre os cursos criados, se encontrava o de Matemática, voltado para a engenharia militar e civil. Os demais cursos eram dirigidos para a formação de profissionais não militares, como, por exemplo, Química, Agronomia, Desenho Técnico, Arquitetura e Economia Política. Aliás, os cursos de Direito já existiam, completando “esse elenco pela formação dos especialistas nas atividades mais numerosas da burocracia do Estado, os da legislação (elaboração e interpretação), da diplomacia e da administração”. (CUNHA, 2007, p. 64).

Por conseguinte, não era somente o Estado que necessitava de profissionais formados para atender a sua burocracia. Também o comércio precisava de profissionais para ajudar a produzir e vender os bens simbólicos para as classes dominantes. Devido a isso, além do curso já criado de Arquitetura, foram criados cursos de História, Música e Desenho.

Mais especificamente sobre a re-estruturação da educação superior no Brasil, a partir de 1808, cabe, por oportuno, destacar que

os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocassem dos cursos de Filosofia, controlados pela Igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica, que dela se separou. Com a importância dos livros-texto daquelas ciências, e com o retorno dos brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte), o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. (CUNHA, 2007, p. 64).

Como podemos notar, os filhos das classes dominantes que foram estudar fora do país começaram a retornar. Entretanto, a re-estruturação da educação superior ficou indigitada para os estabelecimentos isolados. Ocorreram discussões para unificação dos estabelecimentos e criação de uma universidade, mas não passaram de tentativas e ideologias. Nada de concreto foi realizado.

Ademais, a partir de 1860, cresceu a corrente que apregoava a liberdade no ensino, contrariando a Igreja Católica. “A partir da década de 1870, maçons, liberais, conservadores e positivistas convergiam na

aspiração genérica da liberdade de ensino superior, por razões ideológicas ou de conveniência prática”. (CUNHA, 2007, p.83).

Por sua vez, o Estado, que mantinha o Catolicismo como religião oficial, passou por transformações a partir do momento em que o papa Pio IX, em 1874, começou a defender a liberdade de ensino, contrariando seus maiores opositores – os maçons e os positivistas –, ou seja, a

liberdade de ensino passou a ser vista pela Igreja como vantajosa por lhe propiciar desligar-se da ingerência do Estado e, também, por lhe proporcionar um meio vantajoso para competir com iniciativas particulares, confessionais ou não. [...] O Estado detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões, conforme certas doutrinas e práticas (a alopatia, no caso), e garantia os interesses de poder, remuneração e prestígio de certo grupos corporativos. Essa era a razão por que o Estado não liberava o ensino superior (capaz de distribuir privilégios) aos particulares. (CUNHA, 2007, 83-86).

A princípio, a partir de 1879, os exames realizados nos liceus (ensino secundário) passaram a ser reconhecidos. A partir disso, puderam ser vinculados os exames preparatórios ao curso secundário, promovendo a introdução ou preparação para os jovens receberem o ensino mais completo, que era conferido como privilégio e *status* para somente aqueles que frequentavam a educação superior.

De fato, o Império sofreu pressão da demanda, defrontando-se com aqueles que desejavam manter a ordem vigente, ou seja, “[...] essa expansão do acesso ao ensino superior limitava a sua capacidade de reproduzir a discriminação social pela seleção de poucos, dentro da parcela da população que ansiava por ascensão”. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 78).

No caso presente, podemos afirmar que, no Império, ocorreram várias reformas curriculares, que oscilavam conforme a

acentuação da formação literária dos alunos em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento

do cultivo das humanidades. Tal oscilação se deveu às disputas do ideário positivista contra o ideal humanista de herança jesuíta. Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que caía nas graças e gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se para uma grade curricular de cunho mais literário. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 30).

A educação superior privada no Brasil teve seu início somente a partir da República, com a Constituição de 1891 que permitiu a criação de instituições privadas.

Essas instituições eram de confissão católica ou criadas pelas elites locais (às vezes com o apoio de governos estaduais ou exclusivamente pela iniciativa privada). A criação de escolas superiores livres por particulares permitiu maior desenvolvimento do ensino superior. Assim, se em 1880 havia 2 mil e 300 estudantes, em 1915 somavam mais de 10 mil matrículas. Em 1930, havia quase 20 mil alunos. Entre 1892 e 1910, foram criadas 27 instituições de ensino superior. (BARREYRO, 2008, p. 15).

Em linhas gerais, compreendemos que a educação superior, no Brasil, até o final do século XIX, esteve pautada pelas instituições isoladas, não havendo, ainda, universidades. Ademais, era visível a discriminação social, pois eram as classes dominantes que frequentavam as instituições superiores, acontecendo mudanças somente a partir de 1889, quando Rui Barbosa propôs mudanças no modelo de substituição dos exames. A saber, isso reconduzia as instituições ao seu papel social, que era possibilitar o acesso das pessoas à educação superior, especialmente daquelas que estavam imputadas de fazer um curso superior.

Conforme aduzido anteriormente, a controvérsia que existia entre os liberais – favoráveis à criação de universidade –, e os positivistas – contrários –, adiou o surgimento da primeira universidade no Brasil.

Essa realidade se viu alterada a partir da aprovação da Lei Orgânica da Educação Superior, em 1911, que tinha como foco controlar a eventual criação de faculdades com ensino de péssima qualidade. (BRASIL, 2009). Com “[...] a sanção de legislação complementar, em 1915, foram criados os exames ‘vestibulares’ para seleção mais efetiva dos candidatos”. (BARREYRO, 2008, p. 15).

Dado o exposto, mesmo com a oposição dos positivistas, no limiar do século XX, tivemos a criação, em 1920, da Universidade do Rio de Janeiro, que era uma reunião de várias instituições isoladas. A segunda foi a Universidade de Minas Gerais, em 1927, e a terceira, a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1932.

Essas primeiras universidades respondiam aos anseios de uma elite intelectual laica que, nelas, aspirava à pluralidade; à autonomia pedagógica, administrativa e financeira para deixar de depender do Estado; à construção de teatros, museus e institutos de pesquisa; à criação de espaços que favorecessem o “espírito universitário”; à relação mais estreita entre cursos, professores e alunos; ao incentivo à pesquisa e extensão. (CUNHA, 2007).

A história do Brasil começou a seguir um novo rumo com a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à chefia do governo provisório, terminando somente em 1945, quando foi deposto.

De modo geral, a partir da Revolução de 1930, a economia brasileira começou a passar por profundas modificações, essencialmente porque o Estado assumiu o papel de intervir intensa e sistematicamente na economia, chegando ao ponto de suspender o pagamento da dívida externa por dois anos, fomentando a industrialização do país. Logo, no campo da política educacional, prevaleceu um regime estrutural autoritário junto com uma demanda maior de escolarização.

Com o objetivo de fazer com que a educação superior no país evoluísse, a partir da Revolução de 1930, tivemos o aperfeiçoamento da regulação da educação superior, essencialmente no ensino privado, fato que corrobora o que constava na Primeira Constituição da República: a manutenção da abertura da educação superior à iniciativa privada. “Foi nesse cenário maior de disputa pelo controle da educação superior entre elites laicas e católicas, sob uma moldura legal centralizadora – como a legislação de 1931 – que se consolidou o ensino superior privado no País”. (SAMPAIO, 2000, p. 46).

Outro aspecto a ser mencionado é que, a partir do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foi instituído, no mesmo ano do Decreto,

o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispôs sobre a organização da educação superior no Brasil e adotou o regime universitário, o qual

organizava o ensino superior no país permitindo as formas de universidade e instituto isolado. As universidades poderiam ser mantidas pelo governo federal ou pelas estaduais, portanto oficiais, ou ‘livres’, mantidas por fundações ou associações particulares. O ensino continuava sendo pago nos estabelecimentos oficiais. Essa ‘matriz de origem’ do ensino superior (universidade – instituto isolado; poder público – iniciativa privada) mostra duas características importantes do sistema que são relevantes até hoje. (BARREYRO, 2008, p. 16).

Na sequência, outros decretos foram publicados, como, por exemplo, o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que resolveu sobre a organização do ensino secundário; o Decreto nº 20.158, de 30 de julho de 1931, que regulou o ensino comercial, normatizou a profissão de contador e deu outras providências; e, por último, o Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1931, que tornou consistentes as disposições sobre o ensino secundário. (FADEPI, 2009).

Em seguida, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que sujeitava a capacidade de intervir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O Manifesto – escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles – tornou-se o ponto central do desejo de renovação do ensino no Brasil.

Em 1934, a segunda Constituição da República remeteu, pela primeira vez, à importância da educação como um direito de todos, precisando ser ministrada pela família e pelo poder público. Nesse mesmo ano, ocorreu a criação da Universidade de São Paulo. Em 1935, foi criada, por intermédio do Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Ambas as Universidades (USP e UDF) tiveram professores franceses no seu quadro docente, conforme também encontramos nas palavras do ex-Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso:

*Entrei em 48, 49 na universidade. Os professores, muitos eram estrangeiros. No meu caso no 2º ano da faculdade todos davam aula em francês, todos eram franceses e o número de alunos era mínimo, era uma elite. Ah, o nível muito elevado. Ah tá, tem que ser! Importavam professores da Sorbonne, sei lá da onde. Chegavam aqui, falar com pessoas que entendiam francês... entendeu? O nível era elevado. Mas para quantos? Era uma coisa muito fechada. Bom, e muito elitista. (ENTREVISTA)<sup>12</sup>.*

No ano de 1937, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, chamado, inicialmente, de Instituto Nacional de Pedagogia. A partir de 1938, o órgão iniciou, efetivamente, seus trabalhos, logo após a publicação do Decreto-Lei nº 580,

regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão, o professor Lourenço Filho. (INEP, 2009).

Sampaio (2000) assinala que, no período que vai de 1933 até o limiar de 1945, houve um crescimento pouco elevado, porém, contínuo, na educação superior privada.

No ano de 1940, a despeito da diminuição da participação das matrículas do setor privado em relação ao total de matrículas no sistema, houve aumento na proporção das instituições particulares no conjunto dos estabelecimentos de ensino superior. Em 1945, a participação das matrículas no ensino privado chegava a quase 50% em um sistema que contava com cerca de 40.000 estudantes. Comparando com o número de estabelecimentos privados existentes, pode-se inferir que as instituições de ensino superior nesse

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

período eram, efetivamente, de pequeno porte. (SAMPAIO, 2000, p. 46-47).<sup>13</sup>

Do ano de 1945 até 1964, ocorreu um crescimento no número de matrículas na educação superior: de 27.253, em 1945, para 142.386, em 1964. (MEC, 2007).

Por sua vez, as instituições privadas também cresceram; entretanto, não acolheram um relativo percentual das matrículas privadas no período mencionado no parágrafo anterior, por dois motivos: a) criação de universidades estatais que incorporaram algumas instituições privadas; b) federalização de algumas dessas universidades e também a incorporação de instituições privadas na rede federal. (MATTOS, 1983, *apud* SAMPAIO, 2000).

Ainda no mesmo período – de 1945 até 1964 –, tivemos o estabelecimento das instituições católicas, reconhecidas pelo Estado como universidades em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.681, de 15 de janeiro.

Ao contrário das duas últimas décadas da Primeira República, quando o governo federal desincentivava a criação de universidades pelos governos estaduais e por particulares, durante a era Vargas houve decidido apoio a criação da Universidade Católica, uma instituição particular. Para esse apoio concorreu, certamente, o pacto informal de ‘colaboração recíproca’, proclamada do lado do Estado pelos discursos de Francisco Campos e Capanema; pela política favorável ao ensino religioso, isto é, da religião católica, nas escolas estatais; pelo favorecimento do ensino secundário particular, que passou a ser predominantemente ministrado por colégios católicos; pela distinção de líderes católicos no aparelho educacional estatal, como a nomeação de Alceu de Amoroso Lima para reitor e liquidante da Universidade do Distrito Federal, após a saída de Anísio Teixeira da Diretoria de Educação. Do lado da Igreja, a difusão da ideologia da ordem, na

---

<sup>13</sup> Optamos por manter a informação sobre esse período – 1945-1975 – na análise de SAMPAIO (2000), que relata a falta de estatísticas oficiais dos estabelecimentos públicos e privados de nível superior.

versão corporativa, reforçava a doutrina do Estado Novo, contribuindo para a produção de sua legitimidade. (CUNHA, 2007, p. 282).

Frisamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina e organiza o sistema de educação brasileiro, como a autorização e reconhecimento dos cursos, com base nos princípios presentes na Constituição, foi citada, inicialmente, na Constituição de 1934. Contudo, somente foi criada em 1961, sofrendo alterações no ano de 1971, vigorando até a última versão de 1996, que nos rege até o momento.

Também no ano de 1961, tivemos a criação da Universidade de Brasília, que foi fundada “a partir de um plano definido de unidades, institutos, centros e faculdades, e não da integração de instituições isoladas como a criação de universidades até então”. (BARREYRO, 2008, p. 18).

Em momento posterior, a partir do golpe do Estado e da instalação do governo militar, prevaleceu, na educação brasileira, o incremento da produtividade das indústrias, aumento do grau de racionalidade técnico-profissional e do resultado, alicerçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. (BRASIL, 1996a).

Nessa esteira, ocorreram muitas discussões a respeito da política educacional nacional. Podemos mencionar o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado em Salvador, na Bahia, no ano de 1961, com participação maciça da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nesse seminário, foi desenvolvida a Carta da Bahia, que definiu a reforma educacional e cuja implementação ocorreu somente em 1968, ano em que tivemos a instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5)<sup>14</sup>.

Mas essa reforma continuou a manter o sistema de estabelecimentos isolados, apesar de manifestar que a universidade era o modelo desejável para o Ensino Superior. A Lei de reforma universitária trouxe mudanças como: a unificação do vestibular; criou carreiras de curta duração; instituiu um ciclo geral e estabeleceu a matrícula

---

<sup>14</sup> O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, foi publicado durante o governo do general Artur da Costa e Silva, servindo de base jurídica ao endurecimento do regime autoritário. A partir dessa data, a repressão política não teve mais freios. O AI-5 só foi revogado em 1979, no governo do general Ernesto Geisel.

por disciplinas em forma de créditos; implementou o sistema de pós-graduação para formar cientistas e professores; extinguiu a cátedra e incorporou os departamentos como forma de organização das instituições; criou a carreira docente baseada em títulos e méritos e determinou o princípio da dedicação exclusiva. Assim, a reforma universitária recuperou algumas reivindicações dos estudantes na década anterior, mas sua lógica foi estabelecida de acordo com o modelo socioeconômico do governo que precisava ampliar o acesso ao ensino superior. (CUNHA, 1983 *apud* BARREYRO, 2008, p. 19).

Mister se faz ressaltar que o governo militar era alicerçado num modelo econômico tradicional e centralizador de capital. Em busca de sua abertura para o mundo, procurava criar uma educação voltada para a qualificação da sua mão-de-obra, qual seja, aquela que venderia sua força de trabalho e também seria alienada pelos bens de consumo duráveis.

Somente a partir do final dos anos 50, parcelas maiores da população brasileira passaram a ter acesso ao ensino superior. O começo da expansão do sistema foi uma consequência da modernização econômica decorrente da industrialização, do acelerado processo de urbanização e das novas demandas surgidas com a ascensão das massas ao cenário político nacional. Liderada por professores e estudantes, a luta por aumento do número de vagas e pela reforma universitária teve forte impulso no período imediatamente anterior a 1964. No entanto, coube ao regime militar fazer a reforma universitária, em 1968, em conjuntura extremamente desfavorável ao incipiente movimento popular que preconizava mudanças no ensino superior brasileiro como uma das reformas de base. Essa reforma, apesar de adotar na legislação o modelo universitário centrado na pesquisa e na pós-graduação, foi seguida de uma grande expansão no ensino privado, sobretudo na forma de instituições isoladas de ensino. (SOUZA, 2005, p.27).

Nesse momento, a chance de cursar uma instituição de educação superior interessava as famílias de menor renda. Nesse sentido, o governo militar viu nessa necessidade das famílias a oportunidade para valorizar a educação superior.

O ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico, associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 178).

Com o objetivo de compreendermos a questão da reprodução, trazemos os ensinamentos do sociólogo francês Pierre Bourdieu<sup>15</sup>, que aduz, em seus trabalhos, o tema do papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

O sistema educacional, na teoria de Bourdieu, está imbuído de ações, de prerrogativas que legitimam a desigualdade social. “Para Bourdieu, é preciso conhecer os mecanismos tácitos da dominação e da manutenção das hierarquias sociais que produzem tanto as exclusões como as prerrogativas de poder”. (PEREIRA, 2007, p.6). Nesse sentido, a educação não consegue cumprir seu papel de transformar e democratizar as sociedades. De acordo com Bourdieu (1998, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Desse ensinamento do autor, extraímos que a escola deixa de ser uma entidade imparcial, tornando-se não neutra em relação ao conhecimento escolar. Bourdieu (1998) assinala que aquilo que as

---

<sup>15</sup> Sociólogo e antropólogo francês, nasceu em Denguin, no dia 1º de agosto de 1930. Faleceu em Paris, no dia 23 de janeiro de 2002, aos 71 anos de idade.

instituições exigem dos alunos são, a princípio, o *habitus* da cultura dominante.

Oportuno se torna esclarecer que *habitus* são, de acordo com os ensinamentos de Bourdieu (1998), disposições inculcadas pelas práticas familiares e sociais, que agem como automatismos nas maneiras de agir e designam o comportamento regular, sem ser conscientemente coordenado e regido por alguma regra. O *habitus* assegura a interiorização da exterioridade, ajustando a ação do agente à sua posição social. O centro das experiências infantis ocupa um lugar determinante na constituição do *habitus*. As disposições assim produzidas são igualmente estruturadas, refletindo, inevitavelmente, as condições sociais no interior das quais foram adquiridas. Sendo duráveis, estão enraizadas no corpo de tal maneira que perduram ao longo da existência dos indivíduos e operam quase que inconscientemente, tornando-se dificilmente acessíveis a uma reflexão e a uma transformação consciente. Essas disposições são generativas e transferíveis, pois podem engendrar uma multiplicidade de práticas e de percepções em outros campos.

Em termos de capital escolar, o que ocorre é a distribuição diferenciada dos diversos capitais (econômico, cultural e linguístico) que contribuem com a legitimação e reprodução da posição que a pessoa ocupa no espaço social.

Consoante a lição de Bourdieu, compreendemos que, a partir do momento em que a educação superior tornou-se estratégica para a reprodução e ampliação da classe média, o investimento na carreira escolar prende-se ao retorno financeiro que será obtido com o título escolar. Sendo assim, as classes médias, em oposição às populares, investiram mais na escolarização dos seus filhos, principalmente porque já obteriam vasto número de capitais para apostar, uma vez que possuíam capacidade para fazer novas apostas, sempre no esforço de manter ou ascender socialmente.

No regime militar (1964-1985), a busca constante por melhoria na economia e, com isso, a emergência das camadas médias, contribuiu para o surgimento de uma clientela

ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus propostos, que ocupavam os postos diretivos

dos sistemas de educação, nos níveis federal, estadual e municipal. (CUNHA, 2007, p.812).

A par disso, durante os anos compreendidos entre 1968 e 1980, a educação superior brasileira sofreu mudanças expressivas. A mais relevante foi a expansão desse setor que contava com 278.295 matrículas nas instituições de educação superior, em 1968, e atingiu 1.377.286, em 1980, o que significa um crescimento de 394,90%.

Essa expansão foi realizada predominantemente pela iniciativa privada, não confessional, com o apoio do Estado e fora dos grandes centros urbanos, produzindo-se um ‘sistema dual’: as grandes universidades e as faculdades isoladas interioranas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiam o diploma que lhes permitiria sua ascensão social. Surgiram, assim, os empresários do ensino superior, oriundos de instituições privadas de 1º e 2º graus, transformando suas associações com um novo objetivo. (SILVA, JR.; SGUISSARDI, 2001 *apud* BARREYRO, 2008, p. 19).

O período do governo militar, com seu projeto de modernização, orientou o crescimento na educação superior. Entretanto, na política econômica, tivemos aspectos diferentes. Enquanto eram valorizados, ao máximo, os empregos nos postos mais altos da administração de empresas e nas áreas de publicidade, comprimiam-se os salários dos trabalhadores de baixa qualificação, com reajustes inferiores aos índices de inflação. Também não mereceram a devida atenção os programas sociais relacionados com saúde, educação, habitação popular etc. Em consequência, acentuou-se a contradição entre o crescimento econômico e o avanço social, de um lado, e, de outro, o comprometimento da qualidade de vida da população. Outro aspecto negativo diz respeito à violenta agressão ao meio ambiente e a sua conseqüente degradação, sobretudo na década de 1970.

Segundo Brum (1988), os dados divulgados do censo de 1970 revelaram que a concentração de renda era ainda maior do que se imaginava, sendo que o próprio Presidente Médici reconhecia: “A economia vai bem, mas o povo vai mal”. Ainda o mesmo autor elucida

que até o então presidente do Banco Mundial, Robert McNamara, acusava “o Brasil de haver negligenciado o bem-estar dos pobres no seu processo de crescimento”, além de que a oposição ao regime militar usava as brechas da censura para atacar a tendência ao agravamento das desigualdades sociais. (BRUM, 1988).

A concentração da economia e da renda deu-se em três dimensões principais: concentração regional, com regiões mais ricas e dominantes e regiões mais pobres e dominadas economicamente; concentração em grandes unidades produtoras ou de comércio (indústrias, bancos, redes de lojas e de supermercados), com grande poder na formação de preços e no controle do mercado; e concentração pessoal, com indivíduos relativamente mais ricos e a maioria da população proporcionalmente mais pobre.

Em decorrência, aprofundou-se a concentração econômica em favor do Sudeste, bem como a oligopolização da produção e do mercado. Os oligopólios, ou seja, alguns poucos grandes grupos econômicos multinacionais e nacionais passaram a controlar a economia do país – setores financeiro, industrial e comercial.

Assim, o modelo de desenvolvimento vigente no país, ao longo do ciclo militar, manteve a característica concentradora, porque beneficiou a grande empresa em detrimento da média e da pequena; estimulou a fusão de empresas industriais, comerciais e financeiras; favoreceu a concentração da propriedade da terra e viabilizou a grande e a média empresa rural em detrimento de pequena propriedade familiar; possibilitou mais rápida expansão econômica nos estados e nas regiões mais ricas, deixando os demais em segundo plano, em detrimento dos ganhos do trabalho; possibilitou o aumento da renda dos ricos e penalizou os pobres, agravando as desigualdades sociais históricas.

Por fim, foi no fortalecimento do regime militar e na internacionalização da economia que ocorreu a privatização da educação superior, possibilitando que essa pudesse ser ministrada em estabelecimentos isolados.

O regime militar (1964/1985) favoreceu enormemente a iniciativa privada no campo educacional. Não porque as Forças Armadas fossem espontaneamente privatistas, mas sim, porque os agentes e colaboradores do golpe de Estado de 1964 fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB), de orientação privatista, que deu origem à Lei n. 4.024, de dezembro de 1961. A estruturação dos sistemas de ensino previstos pela primeira LDB favoreceu os interesses privados, por atribuir aos conselhos de educação (o federal e os estaduais) importantes competências antes concentradas nos detentores dos cargos executivos. Os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo Presidente da República e pelos governadores dos estados, recaíram em pessoas escolhidas mediante pressão e articulação privadas. Complementarmente, esses conselheiros ficaram expostos a pressões e atrativos de diversas espécies. Além disso, divididos os centros de tomada de decisão, tornou-se mais difícil a resistência às pressões e aos atrativos das instituições privadas de ensino. (CUNHA, 2007, p. 812).

Conforme sustenta Fiori, o Estado autoritário deixou marcas ruins para a sociedade, tanto no campo político como no

[...] *baixo índice de participação* e controle da população sobre o exercício da autoridade pública em todos os níveis; de *baixo grau de institucionalização* e de *escassíssima experiência e flexibilidade*, sobretudo das elites, para a aceitação dos conflitos e o exercício da convivência política entre os 24 estados que compõem a federação brasileira. Isso dá uma dimensão aproximada do que tem sido o *desafio da construção das condições democráticas de governabilidade*, simultaneamente à administração da crise econômica e o esboço coletivo do horizonte final dessa nova ruptura-transição pelo Brasil (FIORI, 1996, p. 147, grifos do autor).

Com a promulgação da Lei nº 5.540/68<sup>16</sup>, mesmo após ter sofrido várias alterações, seguiu-se uma das tendências do regime pós-64: privatização “do ensino ou da desobrigação do Estado, em termos financeiros, com a educação superior, mas contrariava a tendência à centralização do poder e ao controle político da educação”. (SGUISSARDI, 1985, p. 69).

Como podemos notar, prevaleceram, após a Lei nº 5.540/68, os interesses do setor privado, que se organizou objetivando a obtenção do lucro e a acumulação do capital, em face, principalmente, da demanda reprimida que não teve acesso à educação superior pública e do crescimento de instituições de segundo grau.

Durante a década de 1970, as atividades acadêmicas ocorrem numa conjuntura de controle ideológico e institucional de um governo forte, porém ilegítimo, com assessorias jurídicas e de inteligência centralmente subordinadas. Com esse modelo de modernização perversa, os militares e seus colaboradores no campo da educação celebram a reincorporação da universidade ao Estado. (ALMEIDA FILHO, 2009).

Em momento posterior, mais precisamente a partir da segunda metade da década de 1970, ocorreram, gradualmente, modificações no setor privado. Conforme sustenta Sampaio (2000, p. 76),

Em um primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federação de escolas ou escolas integradas, mediante processos de fusão de escolas isoladas ou de incorporação de um ou mais estabelecimentos. Em termos legais, para mudar sua natureza institucional – ou seja, passar a ser uma federação de escolas ou escolas integradas, o estabelecimento precisa da autorização e posterior reconhecimento do Conselho Federal da

---

<sup>16</sup> Proposta do professor Rudolph Atcon, assessor americano (re)contratado pelo MEC em 1965. Essa lei fixa normas de organização e funcionamento da educação superior e sua articulação com a escola média.

Educação<sup>17</sup>. Em certo sentido, trata-se de uma versão do setor privado das experiências já consolidadas de aglutinação de instituições, públicas e particulares, que ocorreram, em diferentes períodos, no âmbito do setor público de ensino superior. Embora não possuam *status* de universidade nem a autonomia que a define, as federações de escolas tendem a rivalizar-se com as instituições universitárias em números de alunos.

Consideramos oportuno ressaltar que a década de 1970 ficou marcada pelo crescimento desordenado da educação superior, não se sujeitando às regras de qualidade nem aos mecanismos de avaliação.

Explora-se a demanda e multiplicavam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade. O governo não se preocupava em instituir mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle. A autorização para a criação de faculdades e para o funcionamento de cursos eram atos meramente burocráticos e cartoriais, reduzidos à apresentação de papeis e carimbos e verificações *in loco* apenas antes do funcionamento da instituição, quando tudo não passava de promessas e boas intenções. (SOUZA, 2005, p. 27).

Dando prosseguimento, a partir dos anos de 1980, iniciou-se um novo período econômico, chamado de neoliberal. Com a eleição de Fernando Collor de Melo para Presidente, ocorreu um consenso dos governantes quanto à adoção das políticas de estabilização e reformas estruturais neoliberais, com base nas propostas criadas pelo Consenso de Washington<sup>18</sup>, face o esgotamento do modelo de desenvolvimento adotado no país desde a década de 1950 que apontou para a necessidade

---

<sup>17</sup> Durante o período analisado (1980-1994), o órgão foi o Conselho Federal da Educação, extinto em 1994.

<sup>18</sup> Foi organizado pelo Institute For International Economics, entidade de caráter privado, por meio de diversos economistas latino-americanos de perfil liberal e de funcionários do FMI, BID, entre outros, que alinharam suas ideias e começaram a determinar um novo padrão, modificando o cenário político, econômico e administrativo do mundo.

urgente de um programa de ajuste macroeconômico e de re-estruturação produtiva. (FIORI, 1993).

Os economistas costumam batizar a década de 1980, no Brasil, como a década perdida, principalmente pela estagnação da economia gerada por governos mal administrados que não encontraram o rumo certo para o país, o qual se encontrava envolto em processos de re-estruturação da economia com pacotes econômicos paliativos que o transformaram num caos e dependente do financiamento externo. O processo de abertura econômica e política, no cenário nacional, começou no limiar da década de 1990, quando da eleição do primeiro Presidente eleito pelo povo, pós-regime militar.

O processo de abertura foi sobremaneira tumultuado por pacotes econômicos ditos como salvadores da pátria. Porém, não era fácil a compreensão da situação em que nos encontrávamos, pois vivíamos em épocas cujas mais altas taxas de inflação mundial se encontravam no Brasil. O governo utilizou formas pouco ortodoxas (não do ponto de vista da ortodoxia econômica) para fomentar a modernização dos parques fabris brasileiros, bloqueou os capitais especulativos e abriu o mercado de forma não convencional, baixando as tarifas de importação a níveis mundiais. O jargão utilizado pelo governo em curso era “quem não tem competência não se estabeleça”, não levando em conta que o país não tinha capacidade tecnológica desenvolvida para competir com mercados mais capazes, com mão-de-obra especializada, muitas vezes com menor custo, homem, máquina e hora, e, ainda, com altos percentuais de produtividade.

A partir da queda do Presidente Fernando Collor de Mello e posse de seu vice, Itamar Franco, em 1992<sup>19</sup>, as características adotadas foram margeando o discurso de abertura neoliberal, com a implantação de um sistema econômico baseado em políticas determinadas pelo Consenso de Washington, o qual todos os países deveriam seguir e cujo documento deveriam pôr em prática.

Com o documento que se configurava como modelo de estrutura, os neoliberais começaram a fomentar que, na nova década, no novo milênio, os países que quisessem se engajar no conceito de países desenvolvidos deveriam seguir o documento. Caso contrário, seriam afastados, ou seja, jogados à própria sorte. As principais características do documento elaborado eram:

---

<sup>19</sup> Foi presidente do Brasil de 29 de dezembro de 1992 até 1º de janeiro de 1995.

- a) Nações com políticas fiscais responsáveis, estruturadas por governos responsáveis, que se curvam aos acordos internacionais, mesmo após sucessões, sem a permissão de questionamentos quanto à forma;
- b) Focalização das atuações dos governos com seus gastos voltados em áreas como: educação, saúde e infraestrutura;
- c) Reformas tributárias;
- d) Liberalização dos mercados financeiros, afastamento de toda e qualquer intenção de intervenção do estado no setor;
- e) Taxas de câmbio competitivas;
- f) Liberalização sistemática do comércio;
- g) Privatizações, descentralização do estado e suas políticas de atuações;
- h) Desregulamentação, redução da legislação e controle do processo econômico nas relações trabalhistas. (MARTIN; SCHUMANN, 1998).

Os meandros do documento serviam, apenas, para regular a disposição dos defensores do sistema capitalista de afastar totalmente o poder do Estado regulador em países subdesenvolvidos.

O documento tinha seu ponto alto de comprometimento na liberalização da atuação nos setores financeiros, promovendo uma política de igualdade entre os capitais nacionais e estrangeiros, sem discriminação tributária e, principalmente, com o afastamento do Estado. As políticas fortes de abertura continuaram com a eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimentos do capital internacional e privatizações e promovendo a venda de empresas estatais. Outro ponto forte foi a desregulamentação, com a redução da legislação de controle nos processos econômicos do setor relacionado ao trabalho.

O documento provocou malefícios, sobretudo nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, que deveriam segui-la à risca, não por motivação própria, mas pressionados por um modelo de crescimento e de desenvolvimento. Os países podiam, em troca, acessar os empréstimos internacionais e serem indicados para o direcionamento de aplicação de capitais estrangeiros garantidos, o que geraria políticas e garantias da não-quebra de contratos e restituição do capital aplicado.

Portanto, o Consenso de Washington foi, resumidamente, um fenômeno dos anos de 1980, implementado para superação da crise da dívida externa, e Washington, ou seja, o governo americano,

o FMI, o Banco Mundial e os *'think tanks'* daquela cidade conceberam uma estratégia de ajuste fiscal, de ajuste das contas externas e de reformas orientada para o mercado. Essa estratégia podia ser resumida em dez pontos, entre os quais estavam o ajuste fiscal, o ajuste das contas externas, a privatização e as reformas comercial, tributária, previdenciária e trabalhista. (BRESSER-PEREIRA, 2006).

Dos ensinamentos de Fiori (1993), extraímos que Fernando Collor de Mello instaurou um vasto programa de “estabilização” e de reformas institucionais de cunho liberalizante. Entre as medidas adotadas e compostas no programa econômico do governo de Fernando Collor de Mello, destacamos: reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; renegociação da dívida externa; abertura comercial; liberação dos preços; desregulamentação salarial; e, sobretudo, prioridade absoluta para o mercado como orientação e caminho para uma nova integração econômica internacional e modernidade institucional. (FIORI, 1993).

Fernando Collor de Mello intensificou o movimento de abertura comercial e financeira, subordinando cada vez mais a política econômica e monetária brasileira aos interesses do grande capital transnacional (desmobilizando o setor público), tendo como seus legítimos representantes os organismos financeiros internacionais, como o FMI e o BID.

Com relação, ainda, ao Estado brasileiro, Pochmann (2001) afirma que o seu papel de agente na adoção de medidas que gerassem o desenvolvimento socioeconômico do país não foi desempenhado com mais intensidade. Assim, o Estado afastou-se “rapidamente da função de produção de bens e serviços. Em contrapartida o setor privado passou a ser o principal centro promotor da dinâmica econômica nacional”. (POCHMANN, 2001, p. 28).

Nesse sentido, a partir dos anos de 1980, as empresas brasileiras buscaram espaço no mercado internacional, adotando estratégias de internacionalização e competitividade, entre as quais se encontravam: exportação, condicionando vantagens competitivas; manutenção dos produtos; criação de filiais e serviços pós-venda no exterior; e formação de alianças para atingir a expansão internacional visando ao crescimento da empresa. (ARRUDA; GOULART; BRASIL, 1996).

Com efeito, a estagnação da renda *per capita*, alta taxas de inflação e queda do regime autoritário atingiram, de forma hostil, as empresas nacionais, inclusive as instituições de educação superior, que tiveram que se adequar à nova realidade do mercado interno, principalmente pela demanda de mão-de-obra qualificada, para se desenvolverem.

Assim, conforme aponta a Tabela 3, entre os períodos de 1974 a 1983 e de 1984 a 1993, ocorreu um crescimento no número de instituições de educação superior no Brasil.

**Tabela 3 - Crescimento das IES no Brasil entre os anos de 1974 e 2003**

Período	Evolução das IES		
	Total	Públicas	Privadas
1974-1983*	3,11%	20,59%	-2,54%
1984-1993	3,07%	-7,14	7,06%
1994-2003	118,45%	-5,05%	160,98%

Fonte: INEP (*apud* ALFINITO, 2007, p. 11).

\* Dados baseados nas estatísticas do século 20 do IBGE.

Conforme é possível visualizar na Tabela 3, no período de 1974 a 1983, houve um crescimento de 3,11% e, de 1984 a 1993, de 3,07%, ocorrendo o grande diferencial de 1994 até 2003: 118,45%, ficando, proporcionalmente, -5,05% de crescimento das instituições públicas e 160,98%, de privadas.

No governo Fernando Henrique Cardoso, período de 1995 a 2002, as políticas sociais, entre elas, a educacional, buscavam compensar os efeitos da revolução tecnológica e da economia neoliberal provocadas por esse governo, tornando-se imprescindível a sua ampliação para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais de bens e serviços garantidos pelo Estado.

Nos anos 1990, as heterodoxias e pirotecnias da era Collor produzem a quase falência do sistema de pesquisa e pós-graduação das universidades (um dos poucos legados positivos da época

militar) que, na complexidade do governo Itamar, apenas parcialmente se recupera. Em seguida, o mandato presidencial de um prestigiado acadêmico demonstra opção preferencial pelo setor empresarial de ensino, impondo às universidades federais o maior desinvestimento de sua curta história, além de um estrangulamento burocrático que permite ao governo de então supostamente demonstrar a ineficiência da instituição pública. (ALMEIDA FILHO, 2009).

Ao contrário do exposto por Almeida Filho, no final

desse ciclo, emerge no Brasil um modelo, projetado pelos tecnocratas dos governos militares, de universidade estatizada, alienada da sociedade, sem autonomia administrativa e orçamentária, travada pela cultura do serviço público, controlada da mesma maneira que outras agências governamentais. (ALMEIDA FILHO, 2009).

O “Programa Mãos à Obra Brasil”, do Governo Fernando Henrique Cardoso, era ambicioso e buscava a internacionalização do país.

O projeto de um novo modelo de desenvolvimento deve ter, necessariamente, uma dimensão internacional. Isto porque a economia mundial é hoje, fundamentalmente, caracterizada pela internacionalização dos processos de produção e comercialização: da matéria-prima à concepção do produto, da manufatura e decisões sobre o emprego de novas tecnologias e materiais às estratégias de marketing. Fluxos de capitais e de mercadorias, assim como a difusão de ciência e tecnologia, ultrapassaram, hoje, todas as fronteiras nacionais e se tornaram em grande parte operações intra-empresas. Essas realidades não podem ser ignoradas. Por isso, a proposição de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil exige, inevitavelmente, a definição dos modos de sua inserção na economia internacional. Num

contexto marcado pelo avanço da globalização, essa inserção terá impacto decisivo sobre o desenvolvimento interno do país. Ela tanto poderá auxiliar a alavancagem do desenvolvimento como, inversamente, gerar custos e ônus que venham a dificultar ou distorcer a retomada do crescimento. (CARDOSO, 1994, p.3).

Cabe mencionar que a ótica da racionalização econômica também está presente na política da educação superior.

A política para o ensino superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam. Um programa deste tipo deve prover recursos suficientes para que as escolas possam se adaptar às novas exigências, realizando uma correção gradual dos orçamentos atuais. Uma política como esta estimulará uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, hoje existente, para generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deverão se refletir em aumentos salariais. A longo prazo, a expansão do sistema público de ensino superior dependerá de novas formas de cooperação, que precisam ser estabelecidas, entre União, estados, municípios e as comunidades locais. (CARDOSO, 1994, p.60).

A versão da LDB nº 9.394/96, promulgada no governo Fernando Henrique Cardoso, diferente da LDB anterior, pela primeira vez regeu sobre a criação de instituições privadas para a realização de cursos *stricto sensu* e também sobre o incentivo à pesquisa. Outrossim, o sistema federal de educação superior passou a integrar as IES mantidas pela União e as criadas e mantidas pela iniciativa privada. Nesse

sentido, vários decretos surgiram em prol da ampliação e regulação do sistema de educação superior no país. (BARREYRO, 2008).

Convém ponderar que a ampliação do número de vagas sofreu influência da própria LDB, que se afastou de um

dos elementos tradicionais do ensino superior brasileiro, a LDB-96 não menciona os exames (concursos) vestibulares, embora faça referência à aprovação em 'processos seletivos' e à exigência de conclusão do ensino médio como condições para um candidato ser admitido em qualquer curso de graduação. Essa omissão abriu caminho para que as instituições de ensino superior adotassem diversos processos de admissão de estudantes, conforme sua inserção mais ou menos colada ao mercado do ensino superior. (CUNHA, 2003, p. 43).

No ano de 1997, aconteceram mudanças nos dispositivos legais do Ministério da Educação, abrangendo toda a dimensão da educação superior nacional, principalmente o setor privado. A saber, os principais temas que compreenderam as novas normas foram: ligação entre o mercado e o Estado, estrutura acadêmica e o modelo jurídico. Além disso, no que se refere à Organização Acadêmica, as IES, na década de 1990, foram classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas; Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Particulares. (SAMPAIO, 2000, p. 142).

Na década seguinte, o Decreto nº 5.773, de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, dos cursos superiores de educação e sequenciais no sistema federal de ensino, em seu Art.12, determina que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: Universidades; Universidades Especializadas; Centros Universitários; Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); Faculdades, Faculdades Integradas; Faculdades de Tecnologia; e Institutos Superiores de Educação. (BRASIL, 2006).

As Universidades são instituições de educação superior que incrementam suas atividades acadêmicas com base em três princípios norteadores: o ensino, a pesquisa e a extensão. As Universidades

também devem manter, nos termos do Art. 44, da Lei nº 9.394, de 1996, programas de Mestrado ou de Doutorado em funcionamento regular e avaliados positivamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. Já, à Universidade Especializada é facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996a).

Os Centros Universitários, por sua vez, são as instituições de educação superior que atendem aos seguintes requisitos: I - um quinto do corpo docente em regime de Trabalho Integral; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestres e doutores. São instituições de educação superior pluricurriculares que oferecem uma ou mais áreas do conhecimento e disponibilizam uma estrutura física de qualidade, ambiente de trabalho, corpo docente e ensino. (BRASIL, 1996a).

As Faculdades Integradas são instituições de educação superior pública ou privada que devem ter uma mantenedora. Também devem ter propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino. Nesse passo, as Faculdades, as Escolas e os Institutos Superiores são aqueles que ministram um ou mais cursos da educação superior, se caracterizando como estabelecimentos isolados.

As Faculdades de Tecnologia disponibilizam cursos superiores de tecnologia, sendo que o nome do curso deve ser adequado ao Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia<sup>20</sup>. Também buscam qualificar profissionais para os diversos setores da economia e podem realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada. (BRASIL, 2006).

Um Instituto Superior de Educação é uma exigência do MEC para a abertura e ofertas de cursos de formação para professores da Educação Básica. Nesse sentido, oferecem os seguintes cursos: Curso Normal Superior – Licenciatura para a Educação Infantil; Licenciatura – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e outros cursos de Licenciatura em campos de determinada área do conhecimento. Os Institutos podem

---

<sup>20</sup> Em 2006, foi lançado, pelo Ministério da Educação, tendo como objetivo principal organizar e orientar a oferta de cursos superiores de tecnologia e de cursos técnicos.

ser criados como uma instituição isolada credenciada ou como uma unidade em faculdade. (BRASIL, 2006).

Quanto ao sistema de avaliação, com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1995, este ficou responsável pela divulgação dos resultados da avaliação da educação, bem como para deliberar sobre os relatórios para reconhecimento contínuo dos cursos de Mestrado e Doutorado. Algumas atribuições o Conselho pode delegar para seus homólogos estaduais:

(i) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo MEC, sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre a autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não-universitárias; (ii) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC; (iii) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais IES que fazem parte do sistema federal. (CUNHA, 2003, 47-48).

O Conselho Nacional de Educação é a autoridade administrativa no que diz respeito às políticas gerais do Ministério da Educação. O Conselho sofreu críticas no período do governo de FHC, por ser considerado um local de disputa pelo poder entre os grupos privados, que buscavam controlar o mercado de educação superior.

Por conseguinte, na proposta de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso estava explícito o desejo de implementar um sistema avaliativo sério e de melhoria da qualidade da educação superior:

- Fixação de critérios transparentes e objetivos para a distribuição de auxílio federal às instituições comunitárias, condicionando-a a um sistema de avaliação de qualidade.
- Reformulação do crédito educativo, condicionando-o a um sistema de avaliação da qualidade do ensino, incluindo as escolas particulares que queiram aderir a esse sistema, e

avaliação da relação custo-benefício.  
(CARDOSO, 1994, p. 60).

Cumpramos observar que o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, adotado no início da década de 1990, foi substituído pela Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995) e, posteriormente, pela Portaria do MEC nº 249/96, que determinava como deveria ocorrer o processo de avaliação das instituições e dos cursos de educação superior. (BRASIL, 1996b).

Também no ano de 1996, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão), que tinha como objetivo avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos formandos dos cursos. O Provão foi aplicado no período de 1996 a 2003, tendo, na última edição, efetuada em 2003, a avaliação de 6,5 mil cursos de 26 áreas, com a participação de mais de 470 mil formandos.

No seu período de existência, o Provão foi duramente criticado pelas instituições públicas e do setor privado de ensino, que preferiam

não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público. Por distintas razões, os estudantes de instituições públicas de ensino superior igualmente a rejeitam. Para eles, a avaliação individual tem sido considerada um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados. (CUNHA, 2003, p. 52).

Nesse vértice, os estudantes também reclamaram do Provão. Alguns estudantes de variados cursos e instituições declararam guerra ao Provão, pichando escolas e solicitando que outros estudantes entregassem a prova em branco (Figura 3).



FIGURA 3: Formandos em medicina protestam contra a realização do Provão  
 Fonte: Folha Online (2006).

Ao contrário do que consideravam os estudantes, o ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, defende que, ao mesmo tempo em que ocorreu a

maior liberdade para a expansão do sistema que marcou o período 1995-2002, criou-se um complexo, amplo e bem divulgado sistema de informações e de avaliação do ensino superior, do qual o Provão foi sua parte mais visível. [...]. No seu conjunto, a experiência do Provão constituiu-se no exemplo mais acabado da eficácia da conjugação dos instrumentos de informação, avaliação e comunicação na implantação das políticas públicas nas áreas sociais. Desde a concepção do exame, passando pela batalha da sua implantação até a reação da sociedade a seus resultados, produziu-se uma verdadeira aliança entre o governo e a sociedade que fortaleceu o sistema de avaliação e amplificou e conseqüências benéficas. (SOUZA, 2005, p.169).

Outrossim, no passado, o foco do Ministério da Educação era

controlar os padrões pelos insumos utilizados pelas instituições – instalações físicas, titulação e tempo de dedicação dos professores, espaço físico, livros na biblioteca, alunos por professor,

laboratórios, etc. Hoje, a tendência é deixar de lado os insumos, e concentrar a atenção nos resultados. O Ministério da Educação avançou bastante nesta linha, através dos exames de curso, mas ainda mantém uma sistemática bastante complexa para a avaliação da chamada “condição de oferta” dos cursos superiores, que termina por impor às instituições determinados formatos e custos de funcionamento que não resultam, necessariamente, em benefícios educacionais para os estudantes. (SCHWARTZMAN, 2001, p. 12).

Notamos que, no Brasil, o sistema de educação está fundamentado legalmente na Constituição Federal (arts. 205 a 214), que determina que a educação superior seja livre para a iniciativa privada, desde que atenda às seguintes condições: a) cumprimento das normas gerais da educação nacional; b) autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1990). O sistema de educação também se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, arts. 43 a 57), sendo que o Art. 46 determina que “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.” (BRASIL, 1996a). Registramos, ainda, como fundamentos legais, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/ 2001); a Lei SINAES (Lei nº 10.861/2004); os Decretos nº 5.773/2006 e nº 5.786/2006. (CM CONSULTORIA, 2009).

A partir de 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o sistema de avaliação da educação superior, no Brasil, sofreu modificações com a implementação da Lei SINAES, que está fundamentada na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior; na orientação da expansão da sua oferta; no aumento permanente da sua eficácia institucional e da sua efetividade acadêmica e social; e no aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. (BRASIL, 2004).

Para o ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, a avaliação é um processo importante para a qualidade na educação, implantada de forma diferenciada na sua gestão, sofrendo alterações a partir do governo do atual Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme aponta o seu relato:

*Eu acho que o importante é haver a avaliação. Foi muito difícil implantar a avaliação, porque ninguém gosta de avaliação. Fica difícil, mas é necessário. O governa atual mudou o modo de avaliar, mas não mudou a ideia de avaliar. Havia uma reação contra a ideia de avaliar no passado, que é corporativa. Tem no passado, por exemplo, eu ainda tenho um título, por sorte não existe mais, eu sou professor catedrático, né? Fui o último ou penúltimo da USP com esse título de catedrático. Porque significava o seguinte: na disciplina de sociologia havia duas cátedras. Enquanto o catedrático estiver ativo, até (70) anos, ninguém mais. Então fechava tudo. Quando foi mudado de cátedra para titularidade já abriu. Você pode ter vários titulares de sociologia aumenta a competição. Quando o sistema era fechado, o catedrático mandava até ele ter... morrer ou fazer (70) anos ele era o dono do pedaço. Hoje, isso é atrasado, né? Hoje você tem que ter mais abertura, mais competição tudo isso. Então, essa ideia de competição [que foi] nós que forçamos muito no meu governo em introduzir. Tem que fazer prova, ninguém tem que saber porque tem o título. Tem que avaliar o professor, avaliar o aluno, avaliar a escola, começamos avaliando as escolas, nem tanto o aluno, mas a escola para dar um [a] guia para as pessoas saberem se a escola é boa, se a escola é ruim... Esse, embora o governo atual tenha modificado, mas não acabou com a ideia, você não vai mais... você introduz uma coisa desse tipo e se enraíza, e fica difícil mudar, né? A outra coisa que tentamos fazer e que é muito difícil, é também uma certa relação entre o salário e o mérito. Aqui as pessoas não gostam disso... elas gostam de status... (ENTREVISTA)<sup>21</sup>.*

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

A partir da Lei SINAES, e acrescentando o Decreto nº 5.773/2006, as funções inerentes ao Sistema de Educação Superior passaram a ser de regulação, avaliação e supervisão.

A saber, o SINAES tem por finalidades:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

O SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em três diferentes momentos (BRASIL, 2004):

↗ AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior: tem caráter formativo e visa ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. É constituído da avaliação interna ou autoavaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs); da Avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

↗ ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação: avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. A periodicidade dessa avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

↗ ENADE – Avaliação do Desempenho dos Estudantes: aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, define as áreas que participarão do ENADE.

A Avaliação das Instituições deve ser realizada em duas etapas: Interna e Externa. A avaliação Interna ou autoavaliação é conduzida pelas CPAs, com a participação de todos os segmentos da comunidade

acadêmica; a Avaliação Externa é conduzida por comissões designadas pelo MEC, seguindo um cronograma para diferentes grupos de IES. Os resultados são mensurados em conceitos, com 5 níveis: 1 e 2 – indicam pontos fracos; 3 – indica o mínimo aceitável para permanência no sistema; 4 e 5 – indicam pontos fortes.

Os resultados do SINAES servem como referencial básico para o credenciamento das instituições e reconhecimentos dos respectivos cursos que estão em funcionamento. Quando apresenta resultados insatisfatórios, a IES assina um Protocolo de Compromisso com o MEC.

A partir da Lei SINAES, o MEC, diferente da época do governo Fernando Henrique Cardoso, decidiu calcular os novos indicadores objetivando sinalizar a qualidade da educação superior. Nesse sentido, é utilizado o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC). O IGC é o indicador da qualidade das instituições de educação superior, considerando os cursos de graduação e de pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Quanto à graduação, é utilizada a média ponderada dos CPCs e, para os cursos de pós-graduação, é utilizada a **Nota Capes**. O resultado final aparece em valores que vão de 0 a 500 e em faixas de um a cinco.

Por sua vez, o CPC tem como base o conceito ENADE (40%), o IDD (30%) e as variáveis de insumo (30%). Os insumos consideram corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico, formado com informações do Censo e de respostas ao questionário socioeconômico do ENADE. Entretanto, o IGC de cada IES é divulgado anualmente pelo INEP/MEC, sempre em momento imediatamente posterior à divulgação dos resultados do ENADE e do CPC.

Contudo, muitas críticas têm sido feitas com relação a todo esse cálculo que é feito para avaliar as instituições. Uma delas é que as instituições privadas estão sendo avaliadas pelos mesmos instrumentos que as instituições públicas, principalmente as universidades, conforme sustenta Souza (2010, p. 5):

As exigências deveriam ser compatíveis com as funções que cabem a cada organização acadêmica. Para as universidades, as atividades de ensino, pesquisa e extensão dependem de um maior número de professores com dedicação integral, bem como de titulação em pós-graduação *stricto sensu*, pois obrigatoriamente devem apresentar uma produção intelectual institucionalizada e disseminar o conhecimento. Para os centros

universitários, cuja missão é a de desenvolver o ensino de excelência, além de promover a extensão e a iniciação científica, é justificada a exigência de um número menor de professores com doutorado e em tempo integral.

Entretanto, as faculdades, cujas atividades e programas estão centrados no ensino, não devem ser foco das mesmas exigências; para elas, os critérios para titulação e regime de trabalho do corpo docente estão presentes apenas nos instrumentos de avaliação do INEP.

O agravante para as faculdades é que esses indicadores, quando definidos como imprescindíveis, têm trazido sérias conseqüências às IES, principalmente às faculdades de pequeno porte e localizadas em regiões onde, muitas vezes, não são encontrados os profissionais com a titulação exigida.

Corroborando o assunto, temos a fala recente do ex-Secretário da Educação Superior (2007-2008) e atual Secretário Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia (2009- ), professor Ronaldo Mota:

Está em curso uma febre jurídica que assola a educação superior no país. Baseados na fé da capacidade normativa abundam decretos, portarias, resoluções e órgãos. Em que pese a boa fé das iniciativas, nada mais são do que reflexos perversos da falta de perspectivas educacionais. A ausência do saber o que fazer educacionalmente é preenchida pela edição de normas, sem perceber que as normas não só não induzem qualidade como, ocasionalmente, a prejudicam sobremaneira. Curiosamente, os instrumentos jurídicos criados, que têm seus estímulos principais no controle do setor privado, geram máquinas de desestímulo às necessárias inovações e ousadias acadêmicas, as quais, em geral, têm no terreno normativo extremado seus maiores inimigos. As iniciativas educacionais de pequena escala, emaranhado normativo macro judicializado poderão representar um fôlego, como uma brisa de ar fresco em uma sala já sem

quase sem ar. Em tese, o setor privado poderia estar igualmente experimentando novas experiências, em termos de modelos acadêmicos e adoção de metodologias inovadoras, com o mesmo vigor ou até mais disposição. Mas, definitivamente, não está. As razões são múltiplas, mas o cerceamento normativo, fruto da extrema judicialização do ensino superior é uma das razões principais. Não se está fazendo uso, infelizmente, dos atributos resultantes de sua maior agilidade, de sua mais natural flexibilidade, especialmente em instituições de menor porte, e maior capacidade de impor comandos mais rapidamente. As tendências acadêmicas experimentadas pelas pequenas instituições ousadas poderão no futuro próximo representar um desafio capaz de amedrontar o macro dragão dos empecilhos jurídicos normativos que ocupam os espaços educacionais. (MOTA, 2010).

Conforme mencionado alhures, existe, também, o CONAES, que foi instituído, no âmbito do Ministério da Educação e vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado, e que, de acordo com Lei SINAES nº 10.861/2004, Art. 6, está sob a coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a

cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2004).

Nesse passo, outro órgão de extrema importância para o modelo vigente de avaliação da educação superior nacional é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que é o responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela CONAES, cabendo-lhe:

I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e

IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (INEP, 2009).

Enfim, a Figura 4 expõe sobre o funcionamento, a avaliação e a regulação da educação superior no Brasil, ou seja, como está, na atualidade, caracterizada estruturalmente, considerando seus principais órgãos.

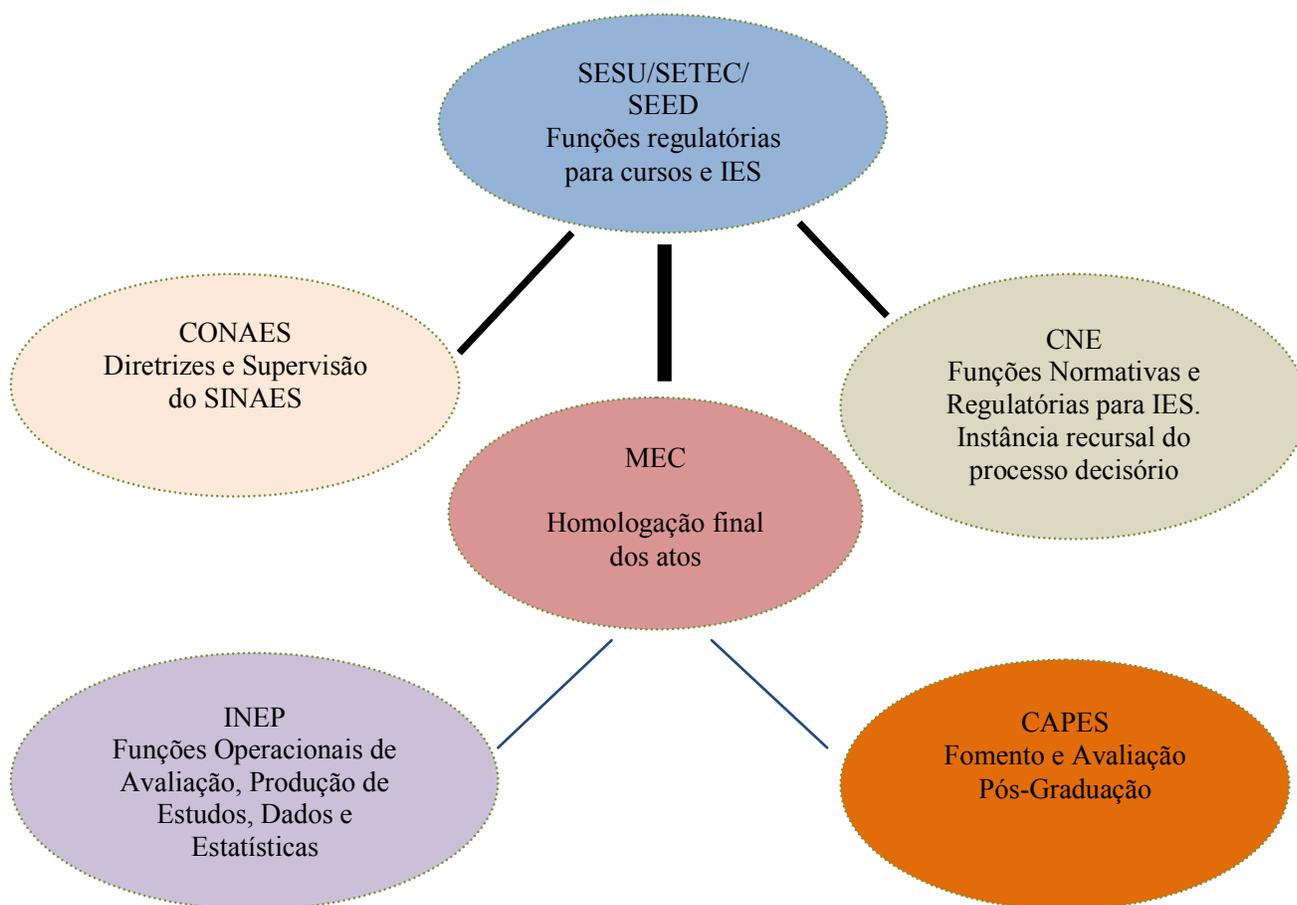


FIGURA 4 – Órgãos da esfera federal  
Fonte: Adaptado do MEC (2006).

Conforme expõe a Figura 4, os principais órgãos federais de educação superior, do MEC, por função, no caso Secretaria de Educação

Superior/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Secretaria de Educação a Distância (SESU/SETEC/SEED) coordenam as funções regulatórias para cursos e IES. O CONAES, por sua vez, está ligado diretamente ao SESU/SETEC/SEED, sendo o responsável pelas diretrizes e supervisão do SINAES. Já o MEC é o responsável pela homologação final dos atos, enquanto o CNE, que também está ligado diretamente ao SESE/SETEC/SEED, fica responsável pelas funções normativas e regulatórias para IES, sendo uma instância recursal do processo decisório. Além disso, duas instituições estão ligadas diretamente ao MEC: o INEP, responsável pelas funções operacionais, e a CAPES, responsável pelo fomento e avaliação de pós-graduação.

Não podemos olvidar que o setor privado tem reclamado muito da Lei SINAES. Para o setor privado, o atual sistema de avaliação, diferente do anterior, privilegia as instituições públicas, criando apenas impasses para as instituições privadas.

Até os anos 90, não havia nenhum sistema de controle de qualidade da educação superior brasileira, exceto as autorizações burocráticas e de rotina das instituições privadas por parte do antigo Conselho Federal de Educação. Em meados da década de 90 é instituído o Exame Nacional de Cursos, que, combinado com estatísticas educacionais produzidas pelo INEP, pela primeira vez produz indicadores comparáveis sobre a qualidade dos cursos superiores no país, abrindo uma grande discussão mas colocando o tema da qualidade na ordem do dia. No início do período Lula, os que se opunham ao sistema entram no governo e criam um ambicioso sistema nacional de avaliação do ensino superior que, de tão complexo, não tem como funcionar. Alguns anos depois, o Ministério da Educação retoma o antigo Exame de Cursos, agora com o nome de ENADE, com várias modificações, e desenvolve uma série de outros indicadores de avaliação das instituições de ensino superior do país. (SCHWARTZMAN, 2010, p.14).

Nessa vereda, o diretor da Anhanguera Educacional, professor Antonio Carbonari Netto também manifesta sua opinião quanto ao

modelo de avaliação que tinha como discurso a não-criação de um *ranking*, embora seja o que está ocorrendo.

O *ranking* coloca a instituição em uma posição favorável ou não em termos de reputação, e isso o aluno brasileiro ainda procura. O pré-vestibulando de hoje ainda é fruto de ideias educacionais antigas, em que a melhor escola é a mais famosa ou aquela que está melhor no *ranking*. Eu não sou contra, mas o ideal seria que ele não existisse e que cada instituição servisse a sua comunidade, a qual poderia avaliar a escola. Assim, em todas as regiões do país, existiriam cursos diferentes, com qualidades diferentes, porém todos de grande utilidade para sua comunidade. (CARBONARI NETTO, 2010, p.18).

Atualmente, o setor privado representa 1 por cento do Produto Interno Bruto (PIB) e 75 por cento das matrículas na educação superior no país. Vista a sua dimensão, convém notar que o setor privado se faz representar na sociedade por diferentes entidades, conforme a área de atuação da instituição de educação superior. Entretanto, algumas entidades são comuns. São elas: Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES); Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI); Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU); Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); e Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP). Essas entidades juntas criaram, com o objetivo de conquistar maior poder de atuação perante os órgãos governamentais e a sociedade, o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular que, além das entidades supracitadas, já aceita instituições de educação superior na condição de membros associados. O Fórum desenvolve várias ações, entre as quais estão:

- atuação decisiva na criação da Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Superior Brasileiro, que hoje conta com a participação de 214 parlamentares (senadores e deputados) como um espaço de debates no Congresso Nacional sobre as reivindicações do

setor particular de ensino superior e como canal de encaminhamento de legítimas propostas por meio de reuniões mensais;

- elaboração de documentos apresentados ao Ministério da Educação envolvendo questões de relacionamento com este Ministério e sobre distorções dos instrumentos de avaliação do ensino superior elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/Mec), inclusive proposta de aperfeiçoamento dos conceitos CPC e IGC, dentre outras;
- encaminhamento de pleito junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Económico e Social (BNDES) visando a criação de um programa de financiamento para o desenvolvimento do ensino superior particular que contemple apoio às instituições para capital de giro e investimentos e financiamento a alunos para custeio de seus estudos;
- participação em reuniões com as Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal;
- participação em reuniões com a Frente Parlamentar e a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes) para discutir os instrumentos de avaliação adotados pelo Inep/Mec;
- participação em audiências públicas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal sobre o Ingresso de Capital Estrangeiro; sobre Análise dos Instrumentos de Avaliação adotados pelo Inep/Mec e sobre a Reforma Universitária. (FÓRUM, 2010).

Além do exposto, o FÓRUM também já participou do seminário O Papel da Iniciativa Privada no Ensino Superior: Realidade e Desafios Para o Futuro, realizado na Comissão de Educação, do Senado Federal, e, por fim, contribuiu para a criação do Congresso da Educação Superior Particular, que já está na sua terceira edição, reunindo as principais lideranças do setor privado da educação superior nacional.

Depois desse breve panorama histórico da educação superior no Brasil, convém refletirmos que a retórica que abrange o longo da

história da educação brasileira existe e que ocorrem conversas, há muito tempo, principalmente sobre a preocupação do Estado em alcançar índices satisfatórios de qualidade em todos os níveis de educação.

No entanto, não podemos afirmar, no hodierno, qual o caminho certo para o desenvolvimento da educação. Vimos que, historicamente, as mudanças foram muitas no âmbito da educação nacional, principalmente na educação superior. O fato é que não podemos afirmar que a relação entre Estado e mercado seja simples. Podemos afirmar, sim, que é complexa e que, por vezes, é imposta na forma de decretos.

Portanto, alguns grupos sociais, no campo do ensino, podem prevalecer, conforme seu tamanho ou conforme jogam o jogo político, principalmente pelo ambiente incerto que vivenciamos no contexto da globalização.

Assim posta a questão, apresentamos, no capítulo seguinte, a literatura que fornece suporte teórico sobre as relações entre Estado e mercado. Nesse vértice, apresentamos o referencial teórico da Sociologia Econômica e da Nova Sociologia Econômica, bem como as ideias principais que serviram para o desenvolvimento da tese, extraídas das teorias de Neil Fligstein e de Pierre Bourdieu.

## 2 IMBRICAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: SOCIOLOGIA, ECONOMIA E HISTÓRIA

Este capítulo discorre sobre a importância do debate científico entre História, Sociologia e Economia, como também sobre as ideias principais que serviram para o desenvolvimento da tese das teorias de Neil Fligstein e de Pierre Bourdieu.

A Sociologia desenvolve a capacidade de pensarmos de forma imaginativa e de nos distanciarmos de ideias preconcebidas sobre as relações sociais. A tarefa da Sociologia é investigar a ligação que há entre o que a sociedade faz de nós e o que fazemos de nós mesmos. O mundo contemporâneo é muito diferente do passado, e a missão da Sociologia é ajudar-nos a compreender o mundo em que vivemos e nos alertar para o que possa ocorrer no futuro. Desde sua constituição como disciplina autônoma, se diferencia de outras disciplinas científicas, porque tem como uma de suas condutas objetivar as práticas e, conseqüentemente, revelar aos atores sociais os fatores que determinam seus comportamentos e discursos, bem como os mecanismos de dominação que ocorrem. “A Sociologia ensina que o que consideramos natural, inevitável, bom ou verdadeiro, pode não ser, e que o que tomamos como dado nas nossas vidas é fortemente influenciado por forças históricas e sociais.” (GIDDENS, 2004, p. 2). Assim, a Sociologia pode ajudar a compreender o cotidiano social mostrando a existência de diversas consciências e de diferentes culturas.

Escreve Bourdieu (apud PEREIRA, 2007, p.10) que a Sociologia “está aí para nos ajudar nas experiências da vida cotidiana. Ela nos permite dominar nossa própria experiência socialmente determinada, pois, para negociar com nossos determinismos, é preciso conhecê-los bem”.

Em outras palavras, no entendimento de Pereira (2007, p. 10),

a sociologia auxilia o próprio sociólogo a praticar a máxima socrática ‘conhece-te a ti mesmo’ e, ao fazê-lo, ajuda o pesquisador em seu ofício de pesquisa, fornecendo-lhe a reflexividade necessária para a vigilância intelectual de si, isto é, para o controle das pré-construções cotidianas e dos impensados epistemológicos. Desse modo é possível evitar a tentação do profetismo, tão comum em ciências sociais, e as prescrições

normativas geralmente contrabandeadas no discurso às vezes neutro apenas na aparência.

Weber (2002) afirma que a Sociologia não se limita a tornar compreensivo o sistema de crenças e de condutas da coletividade e que determina como as coisas ocorrem, como certas crenças orientam a maneira de agir, como certa organização política influencia a organização da economia. Nesse sentido, os fenômenos econômicos influenciam a sociedade e, de forma recíproca, a sociedade exerce influência sobre os fenômenos econômicos. De acordo com Swedberg (2004, p. 7-8),

A economia pode, por exemplo, influenciar a arte ou a religião; e vice-versa, a arte ou a religião pode influenciar a economia [...] todos os fenômenos econômicos são sociais por sua natureza; estão enraizados no conjunto em parte da estrutura social.

Portanto, quando há análise de fenômenos sociais focando apenas o olhar político ou somente o olhar econômico, incorremos no erro, pois o cálculo se apresenta incapaz de compreendê-los e a análise sociopolítica não dá conta do problema. Assim, podemos afirmar que a ciência da sociedade e a Ciência Econômica são parceiras e que se reforçam com o conhecimento histórico. (DIAS; SILVA, 2007).

Temos a concepção de que a história fornece conhecimentos indispensáveis para qualquer cidadão, capacitando-o a entender aquilo que, por vezes, a Economia, que é uma disciplina mais quantitativa, não alcança: pensar historicamente. Essa habilidade de pensar historicamente faz parte da boa formação e prepara as pessoas para que olhem para trás e se perguntem: “O que fizemos de errado, de certo?”. Isso é um exercício histórico e desafiador.

No dizer de Burns; Lerner e Meacham (2001, p. 3), os “historiadores passaram a reconhecer que a história abrange o registro das atividades passadas do homem; os governados, tanto quanto os governantes; os pobres, tanto quanto os ricos – todos fazem parte da história”.

É de ser relevado que faz parte do fazer história elaborar perguntas pouco prováveis relativas ao passado, independente do tempo em que aconteceu determinado evento. Assim, se faz necessário estabelecer e diferenciar o passado e o presente, “da mesma maneira como distinguir cronologicamente mudanças rápidas e lentas, alterações,

perpetuações, bem como fazer comparações e diferenciações na sociedade humana”. (CAETANO, 1998, p. 86).

A história pode ser considerada como uma forma de memória pública que emite um efeito tranquilizador sobre as relações instáveis dos atores na sociedade, podendo ser utilizada como fonte de previsão de tempos futuros, bem como contribuir para os estudos da Antropologia, da Sociologia e da Economia. (GUARINELLO, 2004).

No hodierno, já é factível ver empresários de sucesso pensando historicamente, tentando compreender os erros passados para que não sejam cometidos no presente. O ato de investigar não pertence somente aos historiadores e intelectuais, mas também aos homens e às mulheres comuns, porque a história abrange também as

instituições sociais e econômicas que homens e mulheres criaram e que, por sua vez, deram forma às suas vidas: a família e a classe social; o feudalismo e a vida urbana; o capitalismo e o industrialismo. Também as idéias e as atitudes, não só de intelectuais como de homens e mulheres que podem ter passado a vida praticamente sem ser tocados pelas ‘grandes obras’ literárias [...]. E o mais importante é que a história inclui a investigação das causas dos acontecimentos e dos padrões de organização e das idéias humanas, a pesquisa das forças que impeliram a humanidade para seus maiores empreendimentos, e dos motivos para seus sucessos e fracassos. (BURNS; LERNER; MEACHAM, 2001, p.4).

As ideias humanas estão presentes em nossa sociedade, a qual é o campo de estudo da Sociologia. Esse campo, por sua vez, é composto de múltiplos fatores que se interpenetram numa multiplicidade de aspectos (poder, interesses de classes e diferenças sociais) os quais exigem do pesquisador conhecimento histórico, visto por Weber (2002), como uma ferramenta salutar para o sociólogo. (DIAS; SILVA, 2007).

## 2.1 CONHECIMENTO HISTÓRICO: PRIMAZIA PARA O SOCIÓLOGO

O sociólogo, conforme sustenta Weber (2002), deve atuar por meio de uma investigação de causalidade histórica, sendo possível determinar o papel dos diversos antecedentes na origem de um acontecimento, o que permite identificar as características do fato que pretendemos descobrir.

Nesse passo, mostra-se imperioso analisar o fenômeno histórico, pois um fenômeno sociológico pode ser determinado por dados anteriores. A história seria, então, um instrumento utilizado pelo sociólogo para analisar o seu objeto de pesquisa, cuidando para não transformar a pesquisa sociológica numa mera narrativa de fatos históricos. É preciso, portanto, atentar para a identificação dos fatos que já aconteceram, pois eles, com o tempo, podem contribuir para as ações atuais, porque “Uma análise causal do passado pode determinar as responsabilidades assumidas por certos homens no presente”. (WEBER, 2002, p. 39).

Uma construção histórica permite supor que, se um determinado acontecimento não tivesse ocorrido, o problema que desejamos explicar teria tido um comportamento diferente, o que torna “O papel das pessoas ou dos acidentes, na origem dos acontecimentos históricos [...] um dado primordial.” (WEBER, 2002, p. 39).

À guisa de exemplo, quando olhamos para a história do século XX, notamos como personalidades singulares que estiveram no comando da grande estratégia da antiga União Soviética e da Alemanha não percebiam suas falhas que, de maneira clara para outrem, acarretavam consequências catastróficas. Outro exemplo é do renomado Primeiro Ministro britânico, Winston Churchill, que, se tivesse sido um déspota, também teria cometido erros catastróficos. Entretanto, Churchill sofria restrições do aparelho institucional da Inglaterra que analisava as estratégias propostas por ele. Também nos Estados Unidos e Reino Unido, ocorreu uma forma elaborada de colaboração por intermédio das reuniões entre os chefes do Estado-Maior dos dois lados, fato que não acontecia do outro lado do Eixo, que não organizava estratégias de ataque. Podemos, portanto, aprender ao analisar fatos históricos, como, por exemplo, modelos de liderança de gigantescas competições, como as guerras mundiais.

Sobre a relação entre disciplinas vizinhas (Sociologia e História), também podemos citar os estudos de Adorno (2004). Para o autor, a compreensão da sociedade, tanto em termos de consciência, como de políticas adotadas, não é mera ação do tempo presente. É um processo enraizado, construído socialmente, o que exige da Sociologia uma

dimensão histórica, a qual, segundo Adorno (2004), citado por Dias e Silva (2007), infelizmente, não é usada devido, talvez, às diversas controvérsias metodológicas.

Ainda para Adorno (2004), essa opção desconhece a história, dado que os contextos históricos são constitutivos da própria Sociologia. O conhecimento histórico não é algo desprezado pela Sociologia, mas, antes, algo central, não sendo o conhecimento da história objeto desprezível. (ADORNO, 2004).

Outro aspecto que destacamos é a observação da essência dos fenômenos sociais. Para tanto, é necessário que a Sociologia os interprete como expressão da sociedade. A interpretação da Sociologia é uma interpenetração de fenômenos que são fruto de um acúmulo de conhecimento histórico. (DIAS; SILVA, 2007).

A capacidade de interpretação é essencialmente a capacidade de aprender o resultado do devir ou a dinâmica imobilizada dos fenômenos. [...] A cultura na sua forma se apresenta aos seus consumidores como simples ostentação de dominação, violência e prestígio. Essa teoria diz apenas que todos os traços são apenas traços da sua própria história. Por exemplo, se observarmos os prédios nas belíssimas cidades americanas, veremos a demonstração de *status* e poder americano, onde o poder e o volume de capital se exprimem no fato de se servirem de tais meios históricos ultrapassados e inconscientemente coletivos. (ADORNO, 2004, p. 210).

É fundamental que o sociólogo compreenda o processo histórico. Dessa maneira, após verificar “os vários acontecimentos ocorridos na sociedade numa direção especificamente determinada” (ADORNO, 2004, p. 211), saberá diferenciar as coisas, distinguir os fatos relevantes e reconhecer as regularidades sociais.

Sem o conhecimento histórico, se torna difícil a realização de uma abordagem sociológica do objeto em estudo. Nesse sentido, a relação entre História e Sociologia é muito importante, “porque a sociedade é um processo vital e funcional e não um simples conceito descritivo de todos os homens que vivem num dado momento; por isso só pode ser compreendida historicamente.” (ADORNO, 2004, p. 214). O autor assinala, ainda, que a Sociologia não compartilhada com a História é uma Ciência “cega”. Além disso, não pode ser unicamente

empírica, pois, dessa forma, fica privada de compreender o processo evolutivo da sociedade. (DIAS; SILVA, 2007).

Assim, temos o entendimento de que há, nas Ciências Sociais, a necessidade de relacionamento entre as “disciplinas vizinhas”: Sociologia, História e Economia. Nesse caso, para as Ciências Sociais, é promissora a relação entre a Sociologia e a Economia e entre a Sociologia e a História. A relação é promissora, pois a ciência tem a função de tornar o aprendizado social algo concreto, e não meros esquemas classificatórios. (DIAS; SILVA, 2007). Por conseguinte, é importante, para o sociólogo, o conhecimento da economia, porque as duas ciências possuem uma relação que,

em virtude dos hiatos rigorosos entre as disciplinas científicas, entre si distintas, o interesse essencial que estas disciplinas em geral possuem esvanece-se; e também não pode ser restaurado mediante a ulterior cooperação ou integração; portanto, através do fato de, reciprocamente, classificarem os resultados e de neles se descobrir uma concordância formal de estruturas, digamos, da sociologia e da economia. (ADORNO, 2004, p. 202).

Uma Sociologia totalmente dissociada do conhecimento econômico favorece o desaparecimento do interesse social, o que vai contra o seu propósito enquanto Ciência. A relação social é algo abrangente. Sendo assim, a economia se inclui na totalidade do objeto estudado pela Sociologia, e não é por acaso que a maior obra de Weber se chama *Economia e Sociedade*, na qual o autor “levanta a relação da influência recíproca de ambas as entidades.” (ADORNO, 2004, p. 203).

Não importa o tipo de relação econômica. Sejam de troca, de cálculo racional, de extensão micro ou macro, não são as relações algo externo à sociedade, ao mundo social. São, antes de qualquer coisa, relações sociais, o que justifica a necessidade de reflexão nas Ciências Sociais. (DIAS; SILVA, 2007). Nas palavras de Adorno (2004, p. 204), “[...] as relações econômicas entre os homens, que têm por meramente econômicas, calculáveis, na realidade não passam de relações petrificadas entre os homens [...]”.

Não é, entretanto, só um sociólogo, como Adorno, que defende o diálogo entre as duas ciências. Há essa proposta, também, entre alguns

importantes economistas brasileiros, como o professor José Paschoal Rossetti, da Fundação Dom Cabral<sup>22</sup>, a professora Diva Benevides Pinho<sup>23</sup> e o professor Marco Antônio Sandoval Vasconcellos<sup>24</sup>. (DIAS; SILVA, 2007).

A Ciência Econômica pressupõe que seja possível determinar as opções dos agentes econômicos (a ideia de felicidade alcançada) e, conseqüentemente, a determinação da curva de demanda de determinado bem ou serviço. Em termos de Ciência Política, seria como determinar os interesses da comunidade ou de determinado grupo: tanto um quanto o outro geralmente concordam em ter um governo, porque têm objetivos comuns e compartilhados.

Quanto aos pilares da Ciência Econômica, um deles é estudar a alocação dos recursos escassos num ambiente de muitas necessidades. A Ciência Econômica tem na escolha racional<sup>25</sup> seu artifício de decisão, lançando, para isso, mão de uma gama de informações, muitas vezes baseadas na Estatística e na Matemática. Não obstante sejam ferramentas úteis, essas informações não dão conta do todo.

Assim, conhecer a história e as motivações sociais humanas é fundamental para o economista, pois muitos dos questionamentos de hoje são problemas que já aconteceram no passado. O *crash* da Bolsa de Valores de 1929, a queda da mesma Bolsa, de forma vertiginosa, em 1987<sup>26</sup>, e as crises cambiais são também exemplos desses problemas. Por isso, é fundamental, para o economista, conhecer a história e os fundamentos da ação do homem. (DIAS; SILVA, 2007).

O passado, ou quaisquer dados que optemos por analisar, é apenas um fragmento da realidade. A qualidade fragmentária é crucial na passagem dos dados para uma generalização. A realidade é uma série de eventos interligados, cada um depende do outro. (BERNSTEIN, 1997, p. 21).

---

<sup>22</sup> Para maiores informações, consultar Rossetti (2010).

<sup>23</sup> Para maiores informações, consultar Pinho (2010).

<sup>24</sup> Para maiores informações, consultar Vasconcellos (2010).

<sup>25</sup> A teoria da escolha racional é “a teoria sociológica que se propõe a explicar o comportamento social e político assumindo que as pessoas agem racionalmente.” (BAERT, 1997, p. 2).

<sup>26</sup> Em 19 de outubro de 1987, a Bolsa de Valores de Nova Iorque sofreu a maior queda de sua história. Essa queda foi imediatamente acompanhada pelas demais Bolsas de todos os países capitalistas.

Como os problemas sociais estão conectados, devemos aplicar estudos interligados. Nesse sentido, segundo Rossetti (1997), as Ciências Sociais buscam compreender as distintas razões da ação do homem. A Sociologia preocupa-se com as relações sociais e a organização estrutural da sociedade, e a Economia, como fração das Ciências Sociais, se preocupa com o estudo da ação econômica do homem, envolvendo, essencialmente, o processo de produção, geração e apropriação da renda, o dispêndio e a acumulação. (DIAS; SILVA, 2007).

À semelhança do que ocorre com os demais ramos das Ciências Sociais, não se pode considerar a economia como fechada em torno de si mesma. Pelas implicações da ação econômica sobre os outros aspectos da vida humana, o estudo da economia implica a abertura de suas fronteiras às demais áreas das Ciências Humanas. Esta abertura se dá em dupla direção, assumindo um caráter biunívoco. De um lado, porque a economia busca alicerçar seus princípios, conceitos e modelos teóricos não apenas na sua própria coerência, consistência e aderência à realidade, mas ainda nos desenvolvimentos dos demais campos do conhecimento social. (ROSSETTI, 1997, p. 31).

A abertura do diálogo entre as ciências que compõem as Ciências Sociais pode ser um ponto de contribuições conceituais, podendo unir características em comum aos mais diferentes ramos de estudos da modernidade, como o meio ambiente, por exemplo. (ROSSETTI, 1997). No mínimo, é possível realizar ações biunívocas que abranjam estudos integrantes entre a Economia e a Sociologia, o que permitiria “a não existência de um trabalho limitado por idéias formais e uma única disciplina” (ROSSETTI, 1997, p. 31); afinal, num mundo dinâmico, não há somente uma resposta.

Os economistas não têm seu trabalho limitado pelas idéias formais de uma única disciplina. As filosofias políticas e os princípios éticos a que subordinam seus valores, suas vidas e a variada gama de suas percepções procuram explicar muitas coisas que ultrapassam a lógica explícita

de seu trabalho profissional. (SILK *apud* ROSSETTI, 1997, p. 31).

Reconhecemos que há necessidade de um profícuo diálogo entre a Ciência Econômica e as demais Ciências Sociais, pois seu objeto de estudo, que está alojado na sociedade, é dinâmico e só pode ser delineado por uma integração das Ciências Sociais.

Os problemas econômicos não têm contornos bem delineados. Eles se estendem perceptivelmente pela política, pela sociologia e pela ética, assim como há questões políticas, sociológicas ou éticas que são envolvidas ou mesmo decorrentes de posturas econômicas. Não será exagero dizer que a resposta final às questões cruciais da economia encontra-se em algum outro campo. Ou que a resposta a outras questões humanas, formalmente tratadas em outras esferas das Ciências Sociais, passará necessariamente por alguma revisão do ordenamento real da vida econômica ou do conhecimento econômico. (BOULDING *apud* ROSSETTI, 1997, p. 31).

Então, os conflitos de produção, acumulação e distribuição da riqueza, por exemplo, não têm solução restrita à Ciência Econômica, não se encontrando, portanto, isoladamente nas demais ciências, como a Sociologia. Economia e Sociologia são unidades integrantes de uma ciência maior, as Ciências Sociais, e, assim sendo, nada mais natural que tenham um diálogo com aqueles que as usufruem. Em síntese, segundo Rossetti (1997, p. 32),

[...] pode-se inferir que as interfaces da economia com outros ramos do conhecimento social decorrem de que as relações humanas e os problemas nelas implícitos ou delas decorrentes não são facilmente separáveis segundo níveis de referência rigorosamente pré-classificados. O referencial econômico deve ser visto apenas como uma abstração útil, para que se analisem aspectos específicos da luta humana pela sobrevivência, prosperidade, bem-estar individual e bem-comum.

Como é possível notar, com base em Rossetti (1997), a Ciência Econômica, assim como a Sociologia, foi proposta de acordo com as concepções organicista, mecanicista e, posteriormente, humana.

A concepção organicista da Economia se faz presente em vários textos históricos nos quais as partes principais da Economia Social são relacionadas com órgãos dos quais a sociedade se serve para a criação, a distribuição e o consumo de bens, do mesmo modo como as partes principais da fisiologia. Os mecanicistas pretendiam que as leis da Economia se comportassem como determinadas leis da Física. (PINHO; VASCONCELLOS, 2002, p. 9).

A Ciência Econômica repousa sobre ações humanas e é, por excelência, uma ciência social.

Apesar de a tendência atual ser a de se obter resultados cada vez mais precisos para os fenômenos econômicos, é quase impossível se fazer análises puramente frias e numéricas, isolando as complexas reações do homem no contexto das atividades sociais. (PINHO; VASCONCELLOS, 2002, p. 9).

Portanto, os fatores econômicos estão embutidos nos fatores extraeconômicos, sendo significativos para o exame social. As Ciências Sociais não são totalmente autônomas. Estão interligadas, sendo reconhecíveis suas diferentes óticas de abordagem da sociedade.

Os fatos sociais resultam do comportamento humano. Eles se caracterizarão como fatos econômicos à medida que todo o conjunto dos aspectos sociais que os envolve for de certa forma eclipsado por considerações ou motivações de ordem econômica. O eclipse, no entanto, será sempre parcial, à medida que um dos fatos destacados também envolve considerações ou motivações éticas, sociais e políticas, além de estarem subordinados a todo um conjunto de

normas jurídicas ou valores culturais.  
(ROSSETTI, 1997, p. 43).

Desse modo, na Economia, o objeto de pesquisa não fica limitado à relação econômica. Extrapola seu raio de atuação, envolvendo questões éticas, religiosas, organização política, formas sociais de se relacionar, ordem jurídica, cultura, enfim, a sociedade.

Em virtude do que foi mencionado, podemos reafirmar que Weber (2002), na Sociologia, é o mais conhecido dos estudiosos, pela sua percepção histórica dos fenômenos sociais. Adorno (2004) lembra a importância que deve ser dada ao fenômeno histórico, pois os fenômenos sociais são, antes de tudo, ações que se acumularam no tempo, cabendo ao cientista social compreendê-las.

Quanto à Ciência Econômica, observa Adorno (2004) ser ela vizinha da Sociologia. Na complexidade dos problemas atuais, os variados conceitos da Economia, a sua propensão marginal a consumir e a poupar, os seus níveis de renda e investimento, o seu custo de oportunidade etc. são fortes aliados para a compreensão do fenômeno sociológico.

Na Ciência Econômica, há certo consenso entre os estudiosos no que se refere à importância das demais Ciências Sociais para o entendimento e a compreensão das questões econômicas, pois, em tempos de rápidas mudanças, a busca pelo saber não pode ser filha única de uma disciplina. Além disso, considerando que são ciências afins, com pontos em comum, uma pode ser fonte de subsídio da outra, inclusive proporcionando o surgimento de uma nova: a Sociologia Econômica, por exemplo.

## 2.2 A NOVA SOCIOLOGIA ECONÔMICA, SEUS DETERMINANTES E IMPLICAÇÕES

Do ponto de vista histórico, a Ciência Econômica nasceu no século XVIII, quando se institucionalizou o que Karl Polanyi chama de “troca de mercado”. Já a Sociologia Econômica surgiu no final do século XIX, em reação aos pressupostos e à metodologia da economia neoclássica.

Em momento posterior, foi estabelecida uma divisão do trabalho no quadro do processo de institucionalização das disciplinas científicas, em particular quando da criação da Sociedade Americana de Sociologia,

em 1905. (SWEDBERG, 1987). Posteriormente, nos anos de 1930, a divisão do trabalho foi reafirmada por meio de Parsons, que adotou uma posição crítica com relação ao projeto da Economia Institucional e que advogava uma Sociologia voltada para a análise dos valores que orientam a ação social. Nesse sentido, a Sociologia Econômica, ao estudar as instituições econômicas, consistiria numa complementação à ciência econômica. (VELTHUIS, 1999).

Na Figura 5, apresentamos como se comporta de forma diferente a Sociologia Econômica em comparação à maneira utilizada pelos economistas tradicionais.

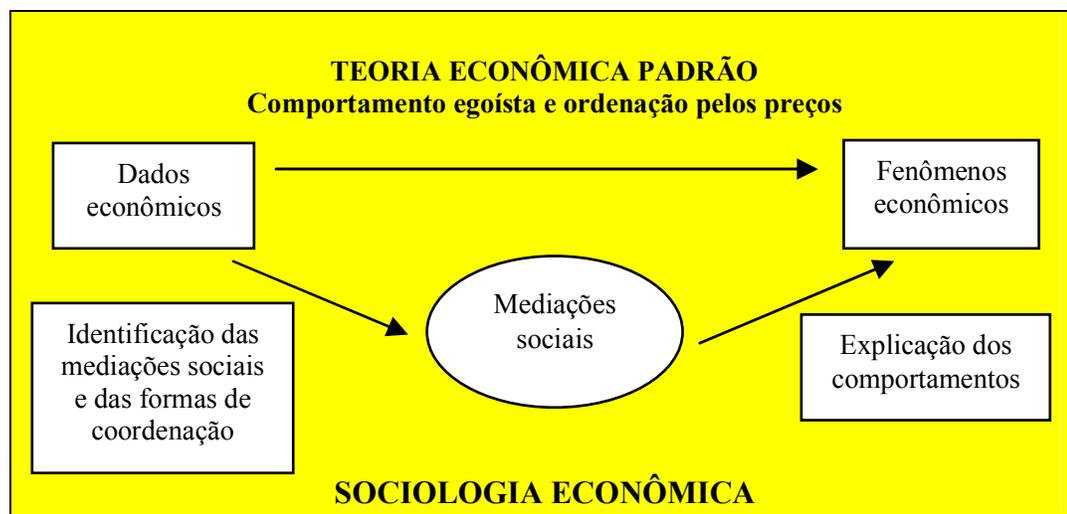


FIGURA 5: Sociologia Econômica e Teoria Econômica  
Fonte: Steiner (2006, p. 43).

Com relação à Figura 5, Steiner (2006) demonstra como as pesquisas na área da Sociologia procuram “abrir a caixa preta” dos mercados, ou seja, de que maneira as mediações sociais aparecem no jogo, em algum momento, contribuindo para a criação de um mercado ou como determinado mercado assume a sua configuração.

De modo geral, o ponto de partida da Sociologia Econômica ocorreu, conforme já mencionamos, no final de século XIX, entrando em decadência a partir da década de 1920. No final da década de 60 do século XIX, surgiu a economia neoclássica, que buscou isolar uma esfera da vida social das outras esferas, como, por exemplo, a social e a política. Nesse sentido, emergiu, na Alemanha, por intermédio de alguns

economistas (Carl Menger<sup>27</sup>, William Stanley Jevons<sup>28</sup> e Léon Walras<sup>29</sup>), a reivindicação da proximidade entre a Ciência Econômica e as Ciências Sociais.

De fato, a sociologia econômica surge no final do século XIX em reação à hegemonia da teoria econômica marginalista e aos limites evidentes de seu programa de pesquisa. Teóricos da envergadura de Durkheim, Weber, Simmel ou Veblen, por exemplo, tentam denunciar os pressupostos teóricos e metodológicos de uma ciência social que se reivindica independente do meio social. Sem se limitar a este papel crítico, eles aplicam seu próprio modelo analítico ao estudo dos fenômenos econômicos. (RAUD-MATTEDI, 2008b, p. 127).

O sociólogo francês Émile Durkheim, contrapondo a essa ideia de crescimento da economia neoclássica, adverte, por meio da publicação de alguns artigos e debate com economistas, que não podemos pensar uma sociedade unicamente contratual. É oportuno apontar que Durkheim (2001) considera os fatos econômicos enquanto fatos sociais, por assumirem um caráter moral (existência de uma regra/sanção) e vestirem uma forma institucional.

De acordo com Durkheim (1995), a Sociologia Econômica estuda as instituições econômicas, ou seja, as instituições relativas à produção das riquezas (servidão, arrendamento, regime corporativo, empresa patronal, produção em fábrica, em manufatura, em câmara etc.), à troca (organização comercial, mercados, Bolsas etc.) e à distribuição (renda, juros, salário etc.).

Vale ressaltar que Durkheim não definiu amplamente mercado, mas esclareceu que é uma instituição que permite a troca; que está abarcado por um vínculo jurídico, entre dois ou mais sujeitos de direito, correspondido pela vontade e pela responsabilidade do ato firmado, bem

---

<sup>27</sup> Economista austríaco, nasceu em 1840, em Neu-Sandez, Áustria, e faleceu em 1921; fundador da Escola Austríaca de Economia e do pensamento econômico neoclássico.

<sup>28</sup> Nasceu em 1835, em Liverpool, Inglaterra, e faleceu em 1882. Estudou na University College.

<sup>29</sup> Nasceu em 1831 e faleceu em 1910. Viveu em Lausanne, Suíça. Em 1859, começou a dedicar-se à “matematização” da economia. Em 1870, ocupou a cátedra de Economia, em Lausanne.

como amparado pela segurança jurídica em seu equilíbrio social; e que é um negócio jurídico bilateral ou plurilateral, ou seja, um contrato.

A sociedade moderna é fundamentalmente uma sociedade de mercado, ou seja, contratual: ‘a cada instante e não raro inesperadamente, sucede-nos contrair esses vínculos, seja ao comprarmos, seja ao vendermos [...]. A maioria das nossas relações com outrem são de natureza contratual’. Nesse sentido, apesar de Durkheim não usar freqüentemente o termo ‘mercado’, quando analisa o contrato, o que ocorre freqüentemente em sua obra, ele está se referindo à esfera do mercado. Partimos, portanto, do pressuposto de que a sociologia durkheimiana do mercado podia ser deduzida de sua análise do contrato na sociedade moderna. (RAUD-MATTEDI, 2008b, p. 128).

O que Raud-Mattedi enfatiza é que o pensamento durkheimiano ajuda a refletir à luz do pensamento sociológico sobre a dimensão socializadora que ocorre na relação mercantil, porque os atores adentram o mercado e se submetem a trocar bens e serviços para o seu sustento e manutenção em sociedade. Lembramos que isso não é praticado de livre vontade e de forma egoísta, como acreditam ser os economistas, mas por intermédio de regras formais (jurídicas) e/ou informais (tradição, normas).

Já, em Weber, encontramos que, no mercado, ocorre o que o autor chama de “regateio”, isto é, “falamos de mercado quando pelo menos por um lado há uma pluralidade de interessados que competem por oportunidades de troca” (WEBER, 1991, p. 419). Segundo Raud-Mattedi (2008a, p. 128),

Weber via o mercado como o resultado de duas formas de interação social - a troca, que está simultaneamente orientada para o parceiro e para os concorrentes, e a competição (luta sobre os preços entre o cliente e o vendedor e entre concorrentes, tanto vendedores como clientes). Estabelece-se então uma idéia fundamental em relação à visão econômica do mercado, qual seja a noção de luta e, conseqüentemente, de poder, que

introduz uma dimensão política no coração de um fenômeno econômico. No mercado encontram-se em conflito interesses opostos, e a troca efetivada representa uma situação de equilíbrio.

Weber (1991) deixa assentada sua contraposição no que se refere à economia neoclássica, a qual determina que os atores econômicos se relacionam no anonimato, ajustando-se à oferta e à demanda, e que qualquer relação social que existir poderia conspirar contra o mercado. Assim, o autor sustenta que os mercados são constituídos por campos de luta entre os atores possuidores de diferentes forças. Weber (1991) assinala, ainda, que a ação econômica é uma ação econômico-social e que ocorre apoiada na expectativa de que temos da ação dos outros. Somente saímos de casa, por exemplo, e compramos doce na padaria, porque sabemos que o padeiro também faz o doce na expectativa de que alguém o compre.

Feitas as considerações expostas, apreendemos que o que chamamos de mercado é, apenas em última instância, uma construção social, uma estrutura de relações específicas, com a qual diferentes agentes engajados no campo contribuem em diversos graus, por meio de modificações que realizam, com intervenção dos poderes pertencentes ao Estado, capazes de controlar e orientar.

Tradicionalmente afirmamos que os produtores analisam uns aos outros dentro de um mercado. Weber (1991) descreve isso como uma forma de cálculo racional, mas totalmente diferente na sua lógica da ortodoxia econômica: não são os agentes que fazem suas escolhas a partir da informação fornecida pelos preços (supostamente de equilíbrio), mas agentes que levam em conta as ações e reações de seus concorrentes e “orientam-se em relação a elas”, sendo, portanto, dotados de uma informação a seu respeito e capazes de agir contra ou com eles.

Com base em Durkheim (1995) e Weber (1991) – que dissertam sobre o papel das instituições e sua influência no comportamento dos atores e na regulação do mercado –, podemos entender que as reflexões desses autores sobre o mercado deram início ao estudo sociológico do mercado em termos de construção social e que, dessa forma, deram sua contribuição para o aparecimento da Nova Sociologia Econômica.

De outra face, o sociólogo Richard Swedberg lutou, nos Estados Unidos, no início do século XX, para que fosse criada uma associação que delimitasse o campo de análise/atuação dos sociólogos. Entretanto, o que ocorreu foi uma antecipação, pelos economistas, da criação de sua

associação, a qual delimitou o espaço de atuação dos sociólogos para trabalharem temas como família e casamento, ficando para os economistas o que está diretamente relacionado à economia.

Segundo Minella et al. (2005, p.10), autores contemporâneos, como Swedberg,

vêm também dando continuidade ou inovando com relação aos esforços dos autores clássicos. Em particular, de acordo com Richard Swedberg, a nova sociologia econômica teria o mérito de analisar sociologicamente o núcleo mesmo da ciência econômica, ou seja, os mercados.

Minella et al. (2005, p. 10) assinalam, ainda, que, na construção de teorias e metodologias, as

análises atuais dos fenômenos econômicos sob a ótica sociológica participaram da divulgação de conceitos fundamentais, como os de rede, de campo, de enraizamento (embeddedness), de construção social e de mentalidade econômica.

Convém lembrar que uma opção à análise e ortodoxia econômica parte da Sociologia Econômica, que se concentra na compreensão de como ocorre a construção das relações socioeconômicas nos campos. Em outras palavras, procura compreender como os atores e as organizações se comportam; se levam em conta ou não as contingências; se as oportunidades, as estratégias de manutenção ou de crescimentos são adotadas; as redes sociais que são criadas, identificando as fracas e as mais fortes.

Mark Granovetter, um dos principais formuladores da Sociologia Econômica contemporânea, fundamentou suas ideias sob influência do conhecimento construído por Karl Polanyi, que defendia a ideia de que o comportamento econômico está arraigado nas relações sociais, por intermédio da tendência a integrar, redistribuir e trocar.

A partir da década de 1980, surgiu, por intermédio do renomado sociólogo Mark Granovetter, a *Nova Sociologia Econômica*, cuja criação foi anunciada numa conferência na Associação Norte-Americana de Sociologia, em Washington, D.C., em 1985. O sociólogo deixou assentado que a Nova Sociologia Econômica estaria

obrigatoriamente embasando suas análises nas principais instituições econômicas.

Granovetter também publicou, nesse período, o artigo *Economic action and social structure: the problem of embeddedness* (1985), no qual apresentou uma nova análise do comportamento dos atores econômicos, alternativa tanto para a visão sobressocializada dos sociólogos (indivíduo respeitando cegamente as regras), quanto para a visão subsocializada dos economistas (indivíduo racional e interessado). O autor defende que o comportamento humano está determinado por pertencer a redes interpessoais e que, assim, os fenômenos econômicos deveriam ser analisados enfocando a teoria das redes sociais. (GRANOVETTER, 1985).

Granovetter (1985) deixa assentado, também, que as instituições eficientes emergem no mercado por intermédio de construções sociais, diferente da visão neoinstitucional que, segundo Raud-Mattedi (2008b, p. 67),

trata-se puramente de um ‘argumento darwiniano implícito’, que não define claramente estas forças que impõem a organização eficiente das transações e consiste em dizer que ‘[...] as soluções eficientes, qualquer que seja sua origem, têm uma capacidade para se impor, semelhante àquela gerada pela seleção natural no mundo biológico’ [...]; além disto, Granovetter assinala que o conceito de eficiência é confuso e contraditório. Mantendo o individualismo metodológico, Granovetter afirma então que as instituições resultam da agregação das ações individuais. Longe de as considerar como o resultado natural de uma luta adaptativa, ele afirma, e é a terceira proposta fundamental de sua Sociologia Econômica, que elas são ‘construções sociais’.

Em consonância com a perspectiva de Raud-Mattedi, entendemos, como discurso no mercado (os grandes engolem os pequenos e os mais fortes vencem os mais fracos), que os setores, as indústrias e os negócios estão sendo reinventados e que as empresas que irão emergir serão aquelas que conseguirem repensar suas redes e melhorar o seu negócio, as relações com seus clientes, fornecedores,

investidores e comunidades onde atuam. Além disso, as empresas devem considerar as relações com seus talentos internos, detentores do capital intelectual que, cada dia mais, se caracterizam como diferencial decisivo na guerra pela sobrevivência da “selva corporativa”.

Para Granovetter (1985), as redes sociais desempenham papel fundamental na economia moderna. Nesse sentido, compreendemos que, nas organizações modernas, ocorrem variados jogos de poder, de interesses e de conflitos que influenciam as disputas por confiança e colocação no mercado. Assim, na corrente teórica da Sociologia Econômica, as relações sociais e econômicas não estão divididas, mas se unem com o propósito de identificar e resolver os problemas que surgem das redes.

Vale lembrar que surgiram críticos do modelo teórico de Granovetter, entre eles Neil Fligstein. Fligstein demonstrou que o problema consiste na falta de contexto político. Assim, esse autor apresenta uma abordagem política do mercado, destacando que o Estado se constrói e constrói o mercado e que, ao mesmo tempo, um não existe sem o outro. Inversamente ao que postula a teoria neoclássica, aqueles que fazem parte do mercado não desejam maximizar seus interesses (seu lucro), mas manter relações estáveis para diminuir os riscos a que estão submetidos.

Fligstein (1996) apresenta que a estabilização desejada ocorre em torno de quatro elementos essenciais que fazem os mercados funcionarem. São eles:

- 1) Os direitos de propriedade dos atores devem estar claros.
- 2) As estruturas de governança<sup>30</sup> ocorrem por intermédio de uma diversidade de atores que definem as regras sociais que orientam as relações de concorrência e cooperação e como as instituições devem se organizar.
- 3) As regras de troca definem as condições sob as quais o mercado funciona. São, por exemplo, os pesos, as medidas; também a forma como deve ser feito o pagamento e o recebimento que garantem o cumprimento dos contratos realizados na negociação.
- 4) As concepções de controle permitem que as relações em determinado campo ou mercado ocorram e que haja a reprodução da desigualdade entre dominantes e dominados.

---

<sup>30</sup> É a medida que os atores envolvidos nas trocas usam ou realizam para atenuar os riscos associados às trocas econômicas.

Com relação à concorrência, Fligstein (2001b) parte da hipótese de que as empresas tentam evitar a concorrência por ser potencialmente perigosa, demonstrando que a maneira de proceder muda de acordo com as decisões políticas. Assim, “os dominantes e os dominados mantêm [...] uma relação simbiótica que os torna ao mesmo tempo concorrentes e parceiros na criação de regras tácitas assegurando sua sobrevivência”. (FLIGSTEIN, 2001b, p. 11).

Nesse contexto, compreendemos que o capitalismo é movido pelo dinheiro e que, na organização do mercado, as empresas dominantes observam os inovadores tecnológicos, seja para comprá-los, seja para integrar suas descobertas em seus próprios produtos, podendo, inclusive, criar um nicho de mercado, um campo próprio que sofrerá uma disputa de poder entre os dominantes e os dominados. Nesse sentido, o Estado é um dos atores preferenciais na construção e manutenção dos arranjos institucionais (é um dos significados da metáfora do “mercado como política”).

Os mercados são governados por um conjunto de regras gerais. Estas regras são o entendimento e leis que permitem às firmas capitalistas existirem. A idéia geral de ordem de mercados é que eles são enraizados dentro de uma sociedade e um governo particular e refletem a história peculiar da sociedade. (FLIGSTEIN, 2001c, p. 16).

O campo realiza pressões, as quais são inerentes ao próprio campo. Essas pressões existem porque a estrutura do campo econômico é formada por uma distribuição desigual de capital. Além disso, são exercidas, sem nenhuma intervenção ou manipulação direta, sobre o conjunto dos agentes engajados no mesmo campo. As firmas dominantes exercem uma pressão sobre as firmas dominadas e sobre suas estratégias. Então, a posição da firma na estrutura faz com que ela defina as regras do jogo. Isso faz com que as empresas modifiquem, por exemplo, uma decisão de investimento ou modificações nos preços. Segundo Loyola (2002, p.67), no olhar de Bourdieu, o campo é um espaço de conflito e de concorrência no qual

os concorrentes lutam para estabelecer o monopólio sobre a espécie específica do capital pertinente ao campo – autoridade cultural, no campo artístico; científica, no campo científico; [econômica, no campo econômico] etc.

À guisa de exemplo, o capital financeiro internacional tem “reflexos” diretos nos prêmios de riscos pagos sobre as taxas de juros ou taxa de câmbio praticadas no país (no caso do Brasil que é um tomador de empréstimos internacionais em moeda estrangeira – um país totalmente dependente dessa fonte de financiamento por muitos anos). Logo, isso faz parte do “custo” estrutural da distribuição do “capital” e, logicamente, na hierarquia do poder, independente do “partido” ao qual o governo pertence.

Entretanto, Fligstein (2001a; 2001b) acredita que as empresas tentam evitar a concorrência por ser potencialmente perigosa, mas são eficientes para eventuais falhas que possam ocorrer no mercado. A respeito, aduz que a maneira de proceder da empresa muda de acordo com as decisões políticas (Direito Econômico). Historicamente, entre as estratégias de controle que as empresas adotam, se encontram (FLIGSTEIN, 2001a; 2001b):

- *Direct control of competitors* (Controle direto da concorrência): no século XIX, as empresas buscaram, sobretudo, estabilizar seu mercado, exercendo um controle direto sobre seus concorrentes (monopólios, cartéis etc.); essa concepção acaba com o Sherman Act (1890) que proibiu os cartéis.

- *Manufacturing control* (Controle de produção): no início do século XX, foi dada ênfase à integração técnica (vertical) dos processos de produção para limitar as incertezas e assegurar economias de escala e rentabilidade; importância dos engenheiros.

- *Sales and marketing control* (Controle de marketing e de vendas): a partir dos anos de 1920, atenção centrada na comercialização dos produtos, o que induz a uma reorganização da firma por produto, em função de uma segmentação dos mercados; fidelização pela marca.

- *Finance control*: (Controle financeiro): no quadro da desregulamentação financeira e emergência de uma concepção financeira de controle, a partir da década de 1980, os dirigentes administravam as empresas de maneira a assegurar uma taxa de lucro máxima para os acionistas (investidores institucionais), sendo o valor da ação o principal indicador. O diretor financeiro adquire o poder interno, sofrendo sanções do Conselho Administrativo que pode mudar a equipe dirigente; desvalorização da ação; em última instância, oferta pública de compra.

As formas de controle adotadas pelas empresas não ocorreriam sem o apoio e influência do Estado no que tange às regras e leis, permitindo a proteção do direito dos acionistas, a existência de práticas

contáveis; as desregulamentações de determinado mercado; e o incentivo às fusões-aquisições<sup>31</sup> para enfrentar a concorrência internacional.

Normalmente as maiores firmas são as mais aptas a desenvolverem concepções de controle e arranjos políticos capazes de controlar a competição. O acordo sobre estas regras é que faz os mercados estáveis, por isso os participantes concordam com as concepções estabelecidas, o *status* hierárquico decorrente e as estratégias que lhe são inerentes. O fato é que, neste processo, os vencedores impõem sua cultura organizacional aos demais, para o que é comum que haja a participação decisiva dos governos. (SOUZA; SOUZA, 2008, p. 12).

O alerta acende quando determinada instituição entra em crise num mercado. Isso pode acontecer devido à intervenção do Estado, falta de demanda para o produto comercializado ou também com o surgimento de novas instituições.

Instituições estáveis podem ser desenvolvidas de várias formas. Alguns grupos chegam para dominar e impor um conjunto de regras e relações a outros grupos. Uma força externa, como um governo (que também é composto de campos), pode exercer a ordem e privilegiar a si mesma ou a seus grupos mais favorecidos. Algumas vezes, os grupos podem desenvolver uma coalização política para negociar um resultado que proporcione regras para esses grupos, como sugerido pela teoria dos jogos. Se uma situação é suficientemente fluida e muitos grupos começam a aparecer, é possível para atores sociais hábeis ajudar grupos a superar suas diferenças propondo uma nova identidade para o campo. É importante reconhecer que a construção de instituições pode fracassar. Diferentes interesses e identidades de grupos podem impedir o surgimento de instituições estáveis. (FLIGSTEIN, 2009, p. 76)

---

<sup>31</sup> Discutiremos sobre fusões e aquisições no Capítulo 3.

Quando Fligstein (2009) cita os atores hábeis, se refere tanto àqueles que pertencem aos grupos dos dominantes, como aos dos dominados, sustentando que, por vezes, esses atores podem falhar ao tentar transformar as estruturas sociais de determinado campo. Isso porque, geralmente, os recursos e regras já estabelecidos favorecem os grupos maiores e mais organizados, os quais, mesmo de forma não garantida, se reproduzem sucessivamente.

À medida que as crises se intensificam, aumenta o papel dos atores sociais hábeis na reprodução de um determinado conjunto de poder social. Da mesma forma, em condições sociais mais turbulentas, em uma crise grave ou com o surgimento de um campo, os atores sociais hábeis exercem funções ainda mais visíveis. Eles elaboram quadros alternativos para a organização do campo, propagam esses quadros, convencem outros atores a cooperar para estabelecer identidades e interesses recém-definidos. À medida que os novos quadros se espalham e ganham defensores no campo, a estrutura do campo emerge e o quadro se institucionaliza para formar a estrutura do campo. (FLIGSTEIN, 2009, p. 100).

Em suma, o que Fligstein (2009) apresenta é que, de alguma forma, no campo, os atores e as estruturas sociais se envolvem nos momentos de construção das instituições. Daí o papel importante que o autor delega aos atores hábeis.

Por ser um campo novo, mas muito fértil de instrumentos analíticos, a Nova Sociologia Econômica busca distanciar-se cada vez mais da teoria econômica neoclássica, ou seja, o desafio é não perder sua identidade, formada pelos seguintes pilares: a) a esfera econômica é socialmente construída; b) as estruturais sociais e as instituições são importantes para a ação econômica; e c) a racionalidade é uma modalidade de comportamento como outra qualquer.

Na NSE, destacam-se as análises dos mercados que passam a ser vistos de maneira diferente da teoria econômica.

[...] os mercados competitivos não estão formados por atores econômicos ‘atomizados’ sem contato entre si. Ao contrário, a literatura afirma que a capacidade competitiva dos mercados está associada a instituições, regras e normas que são resultado de ações coletivas e de colaboração entre os atores sociais para a combinação virtuosa entre cooperação e competição nos mercados produtivos dos países desenvolvidos e, menos ainda, dos países em desenvolvimento. (WANDERLEY, 2002, p. 26).

Segundo Wanderley (2002, p.17), os estudos sociológicos do mercado podem ser divididos em quatro grupos:

1. Enfoque estrutural – define os intercâmbios econômicos como padrões de relações interpessoais concretas;
2. Enfoque cultural – analisa o papel dos significados coletivos na definição das estratégias econômicas;
3. Enfoque cognitivo – está dirigido às regularidades estruturais dos processos mentais que limitam o exercício da racionalização econômica;
4. Enfoque político – privilegia as lutas pelo poder entre as instituições sociais e políticas, como o **Estado e as classes sociais** (grifo nosso).

Nesta tese, dos quatro grupos apresentados, a ênfase maior foi dada ao enfoque político, devido à importância atribuída à análise dos elementos legais e políticos do mercado. Esse enfoque aponta para o processo pelo qual as lutas de poder que envolvem os atores econômicos e as instituições não-econômicas moldam as instituições e as decisões econômicas.

Wanderley (2002) menciona que uma das questões centrais relacionadas ao enfoque político diz respeito à participação das organizações, além da participação do Estado e dos atores, na formação das regras do jogo que estruturam o mercado. Assim, Fligstein (1999), na perspectiva do novo institucionalismo sociológico, discute como as organizações surgem, tornam-se estáveis e são transformadas, afirmando

que as organizações estão inseridas em campos formados por outras organizações similares que vão se tornando cada vez mais similares (isomórficas) dentro de seus campos organizacionais.

Na “metáfora do mercado como política”, Fligstein (2003) desenvolve um prolongado trabalho intelectual de relacionar a economia com a política, compreendendo o comportamento econômico das instituições que geram o seu mercado com o apoio do Estado. Para esse autor, a referida metáfora compreende duas dimensões. A primeira determina a formação dos mercados “como parte da construção do estado. Os estados modernos que possuem economias capitalistas criam as condições institucionais para garantir a estabilidade dos mercados”. (FLIGSTEIN, 2003, p. 197). Por conseguinte, a construção ocorre envolvendo atores poderosos e políticos. Em segundo lugar, os “processos ocorridos no seio do mercado reflectem dois tipos de projectos políticos: a luta pelo poder no interior das empresas e a luta pelo poder entre empresas determinadas em dominar os mercados”. (FLIGSTEIN, 2003, p.197).

Ademais, segundo Evans (1995), o Estado moderno é a arena principal para a convergência das demandas sociais que determinam o êxito das mobilizações sociais. As instituições públicas e seu poder de intervenção são responsáveis por dar forma à ação coletiva e à interação social do local.

Igualmente significativa na abordagem política do mercado é a teoria elaborada por Bourdieu (1997) sobre o campo econômico. Em *Le champ économique*, o autor elucida que campo é um espaço social no interior do qual ocorrem lutas por apropriação de diferentes tipos de capital, correspondendo às esferas das atividades profissionais (e/ou públicas) que interagem entre si, formando o que qualifica como rede de campos. (BOURDIEU, 1997). O espaço social é composto de uma pluralidade de campos relativamente autônomos; cada um desses campos define suas maneiras específicas de dominação e estabelece suas próprias regras. Como para Fligstein (2001a), o mercado, para Bourdieu (1997), consiste num jogo estabilizado temporariamente, com as regras do jogo sendo provisoriamente respeitadas. Nesse quadro, a dominação de uma empresa reside essencialmente na sua capacidade em impor às outras sua própria definição do jogo.

Hoje, o campo econômico é estruturado por múltiplas organizações e instituições que fazem, simultaneamente, uma concorrência interna, entre agentes que ocupam uma posição próxima no campo, e uma concorrência externa, com os agentes que ocupam

posições em outros campos, podendo o Estado intervir como regulador, por meio de decisões de política econômica e social que fixam ou modificam as regras do jogo próprio ao campo. A intervenção do Estado, na esfera econômica, é exercida, essencialmente, por meio do Direito, podendo, dessa forma, influenciar as relações de força existentes entre os atores no campo econômico. Em particular, as empresas dominantes tentam mobilizar seu capital social (suas redes de relações) para pressionar o Estado a modificar as regras do jogo num sentido que lhes seja mais favorável. Destacamos que, no campo econômico, as sanções ocorrem e que as condutas podem se atribuir publicamente como fim à busca aberta da maximização do lucro material individual.

Assim, o Estado não é somente o único regulador encarregado de manter a ordem e a confiança e de regular os mercados nem o árbitro encarregado de “controlar” as empresas e suas interações, como é visto tradicionalmente.

Temos o entendimento, também, de que Bourdieu (1997) faz uma crítica ao *homem economicus*, cujo comportamento é racional, porque orienta a sua ação visando a fins econômicos, o que não significa que os atores, ao agirem, escolhem os melhores meios para atingir seus fins. Também critica o *homo sociologicus*, ao acreditar que as pessoas agem respeitando cegamente as regras sem refletirem sobre suas ações. Nesse sentido, o autor traz a noção de *habitus*.

*Habitus*, segundo Bourdieu (1997), são disposições inculcadas pelas práticas familiares e sociais, que agem como automatismos nas maneiras de agir e designa o comportamento regular sem ser conscientemente coordenado e regido por alguma regra. Assegura a interiorização da exterioridade, ajustando a ação do agente à sua posição social. O centro das experiências infantis ocupa um lugar determinante na constituição do *habitus*. As disposições assim produzidas são igualmente estruturadas, refletindo, inevitavelmente, as condições sociais no interior das quais elas foram adquiridas. Sendo duráveis, estão enraizadas no corpo de tal maneira que perduram ao longo da existência dos indivíduos e operam quase que inconscientemente, tornando-se dificilmente acessíveis a uma reflexão e a uma transformação consciente. Essas disposições são generativas e transferíveis, pois podem engendrar uma multiplicidade de práticas e de percepções em outros campos.

Convém evidenciar que, com base em pesquisas desenvolvidas a respeito da economia da casa própria, Bourdieu (1997) construiu uma

teoria econômica que respeita mais a lógica prática dos agentes, integrando as condições econômicas e sociais da gênese das disposições econômicas. Isso implica em conceber o “mercado”, tal como frequentemente pressuposto pela ortodoxia econômica, como o produto de uma construção social. Quer dizer, o campo econômico é um campo de lutas, onde os preços são alvos e armas no quadro das estratégias das empresas (explicitadas pelas teorias de administração) que dependem da estrutura do campo e, em particular, das relações de dominação que o caracterizam.

Mister se faz ressaltar que as próprias empresas são o lugar de lutas que contribuem para a determinação de suas estratégias e que essas dependem, ao mesmo tempo, da estrutura da distribuição do capital entre os dirigentes e da posição da empresa no campo.

Bourdieu (2005) enfatiza que é preciso reconstruir as ideias originais da economia, do agente econômico e do próprio campo econômico. A respeito, aduz que “[...] tudo o que a ortodoxia econômica considera como um puro dado, a oferta, a demanda, o mercado, é produto de uma construção social, é um tipo de artefato histórico, do qual somente a história pode dar conta.” (BOURDIEU, 2005, p. 17).

Com efeito, na Sociologia Econômica contemporânea, a construção da dimensão social e política do mercado tem sido estudada por intelectuais, como Bourdieu (2005) e Fligstein (1990, 2001a, 2001c).

No que concerne ao mercado de educação superior, este é, como qualquer outro, produto de uma construção social, sobre a qual o Estado exerce papel importante. Nesse sentido, teríamos a seguinte construção, conforme Bourdieu (2005):

a) A construção da demanda: essa construção se daria por meio da produção das disposições individuais, das preferências individuais, da atribuição dos recursos necessários, que seria a ajuda do Estado às construções definidas em leis e regulamentações.

b) A construção da oferta: é realizada por uma política do Estado, das instituições financeiras, em termos de créditos aos empresários, os quais contribuiriam para o mercado com seus meios de produção e agentes econômicos.

Para exemplificar o que foi mencionado, Bourdieu (2000) realizou uma pesquisa empírica sobre o mercado de casas no Val-d’Oise, na França. A compra de um produto, uma casa, não é uma decisão de ator econômico isolado, mas de um coletivo, grupo, família ou empresa, funcionando à maneira de um campo. Esse grupo possui

raízes no passado que se reflete em formas de disposições e rotinas, por meio da história incorporada. As estratégias econômicas sofrem influências plenas da história.

Nada autoriza fazer abstrações sobre o comportamento do agente econômico, suas preferências, seus gostos, suas necessidades ou suas aptidões ao cálculo racional, sua propensão a poupar, muito menos sobre o mercado, o campo econômico, como possuidor de processo de diferenciação e autonomização, detentor de suas próprias leis.

Nesse sentido, é muito recente a imposição de interesses econômicos, o lucro, como visão dominante, porque o sistema de trocas domésticas é muito mais antigo que o modelo neoclássico. Nas trocas pré-capitalistas, a economia era comandada pelas obrigações sociais ou familiares.

Os atores possuidores de gênese pré-capitalista são sugados para um mundo capitalista. Desse modo, as disposições econômicas não possuem nada de natural e universal. O que há é uma disposição para instituir condições econômicas e sociais particulares como medida universal de toda conduta econômica, buscando fazer da ordem econômica de mercado um fim exclusivo. Assim, os dados estatísticos ignoram a existência de condições econômicas e culturais de acesso aos recursos, às riquezas, em qualquer mercado.

A noção de mercado quase nunca é definida ou discutida. Com a teoria neoclássica, o mercado não passa de uma abstração matemática. O que há é uma decisão de ignorar o mercado empiricamente, pois essa decisão de definir o mercado pela realidade é muito difícil. O mercado, num modelo de encontro entre oferta e demanda, é uma construção teórica sem justificativa, sem validade empírica. (BOURDIEU, 2005).

Difícilmente o mercado é avaliado conforme um modelo de artefatos sociais repousando sobre condições de viabilidade, como as redes de regulações públicas e organizacionais. Sua noção é vaga, ambígua ou possuidora de polissemia<sup>32</sup> que permite evocar um sentido abstrato, com efeito científico associado a um sentido concreto, mais ou menos próximo à experiência comum. Desse modo, cria-se um “mito” inteligente. Por conseguinte, seus ideólogos atuais<sup>33</sup> buscam identificá-lo com a liberdade, fazendo da liberdade econômica a condição da liberdade política. (BOURDIEU, 2005).

Cumprir verificar os esclarecimentos de Bourdieu (2005) sobre o comportamento dos agentes econômicos no mercado. Nesse sentido, o

---

<sup>32</sup> Multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução.

<sup>33</sup> Escola de Chicago, mais especificamente Milton Friedman.

autor, em uma pesquisa, conforme já mencionado, sobre o mercado da casa própria, fez uma descrição da relação entre compradores e vendedores, sendo que essa relação não foi vista como um desmentido da filosofia individualista da microeconomia, segundo a qual o agente realiza escolhas individuais.

Temos o entendimento de que Bourdieu (2005) considera que a filosofia mencionada não atentou para as pressões estruturais que pesam sobre os agentes econômicos, sejam eles produtores ou consumidores. Há uma estrutura de campo dos construtores de casas que pesa sobre suas decisões. Tais decisões influenciam, por exemplo, o estabelecimento dos preços, as campanhas publicitárias etc.

Por sua vez, como mencionado alhures, o campo econômico se distingue dos outros campos pelo fato de que as sanções são especialmente desiguais, e seu fim é a busca do lucro. Todavia, esse fim não resume todas as esferas da troca mercantil, tendendo reduzir qualquer coisa ao estado de mercadoria comparável e destruir todos os valores. Dimensões inteiras da existência humana e, em particular, as esferas da família, da arte, ou da literatura, da ciência e mesmo da burocracia, permanecem estranhas à busca da maximização dos lucros materiais. (BOURDIEU, 2005).

E, no próprio campo econômico, a lógica do mercado nunca conseguiu suplantar completamente os fatores não econômicos na produção ou no consumo (por exemplo, na economia da casa, os aspectos simbólicos, que permanecem muito importantes, podem ser explorados economicamente). As trocas nunca são completamente reduzidas a sua dimensão econômica, e, como lembrava Durkheim, os contratos têm sempre cláusulas não contratuais. (BOURDIEU, 2005, p.22).

Em resumo, o interesse econômico faz parte do mercado, do jogo econômico. No campo constituído de agentes se impõe a lógica dos “fins (o enriquecimento individual) e os meios ‘ravoáveis’ de atingi-los”. (BOURDIEU, 2000). Nesse passo,

Mais concretamente, são os agentes, isto é, as empresas, definidas pelo volume e a estrutura do capital específico que possuem, que determinam a estrutura do campo e, assim, o estado das forças

que se exercem sobre o conjunto (comumente chamado ‘setor’ ou ‘ramo’) das empresas engajadas na produção de bens semelhantes. As empresas exercem efeitos potenciais que variam em sua intensidade, lei de decréscimo e direção. Elas controlam uma parte do campo (fatia do mercado), tanto maior quanto seu capital for mais importante. Quanto aos consumidores, seu comportamento se reduziria inteiramente ao efeito do campo, se eles não tivessem uma certa interação com ele (em função de sua inércia, totalmente mínima). O peso associado a um agente depende de todos os outros pontos e das relações entre todos os pontos, isto é, de todo o espaço compreendido como uma constelação relacional. (BOURDIEU, 2005, p. 24).

A força dos agentes depende dos diferentes recursos. Essa força pode assegurar uma vantagem na concorrência. São as fontes de recursos que diferenciam a empresa. Bourdieu (2005) exemplifica vários tipos de capitais, dando ênfase para o capital financeiro, conforme Tabela 4.

<b>Tabela 4 – Diferentes formas da estrutura do capital</b>	
<b>TIPOS DE CAPITAL</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
Capital Financeiro	É o domínio direto ou indireto de recursos financeiros que são a condição principal da acumulação e da conservação de todas as outras espécies de capital.
Capital Simbólico	Controle dos recursos com base no conhecimento e reconhecimento, como a imagem da marca, a fidelidade à marca.
Capital Cultural	Constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais, releva as desigualdades de <i>performances</i> e das honrarias, bem como assinala as diferenças e remarca a distinção entre classes sociais.
Capital Tecnológico	É o <i>portfólio</i> dos recursos científicos ou técnicos, capaz de diminuir despesas correntes ou de capital e aumentar a produtividade.
Capital Jurídico	É aquele que detém capital jurídico.

Capital Organizacional	Compreende as informações e o conhecimento sobre o campo.
Capital Comercial	Realizado pela equipe de venda, controle de redes, distribuição armazenagem e transporte, pelos serviços de <i>marketing</i> e pós-venda.
Capital Escolar	Exemplo da distribuição diferenciada dos diversos capitais, contribui com a legitimação e reprodução da posição no espaço social.

Fonte: Adaptado de Bourdieu (2005, p. 25); Silva e Paulini (2005, p. 47).

As diferentes espécies de capital atuam de maneira indireta sobre o nível de preços e exercem um efeito estrutural, porque uma nova técnica permite um controle maior sobre o mercado, modificando as posições relativas das firmas. (BOURDIEU, 2005).

De um lado, está o “dono” do capital, aquele que empresta o “capital” (dinheiro), e, do outro lado, está o “tomador” do capital, aquele que “necessita” do capital do dinheiro. A parte dominante pode exercer “poder” ou “influência” nas tomadas de decisões (das firmas dominadas), como, por exemplo, no planejamento estratégico agindo direto na política de investimentos ou “alterações” de preços ou na política de preços praticados em seus produtos.

O tamanho e o grau de integração vertical determinam a estrutura do campo e as relações de forças entre as firmas, conferindo um poder sobre o campo. Um exemplo emblemático é o capital financeiro internacional que não precisa intervir junto a governos nacionais para lhes impor e, menos ainda, lhes proibir uma política. Logo, o campo é desigual e possuidor de incertezas, sendo que as instituições buscam, por meio de vários mecanismos, como contratos salariais, contratos de dívidas, preços administrados, acordos comerciais, ou por meio de sistemas que forneçam informações sobre as ações potenciais dos outros agentes econômicos, fazer com que o campo tenha duração e futuro previsível e seja calculável. (BOURDIEU, 2005).

Dentro do campo econômico, é buscada a melhor estratégia de gestão do capital, sendo utilizadas, para isso, informações que os conselhos administrativos possuem, no caso das grandes empresas, ou no caso dos bancos, aquelas informações fornecidas pelos solicitantes do crédito. (BOURDIEU, 2005).

Dando prosseguimento, abandonar a noção de equilíbrio em favor da noção de campo é abandonar a lógica abstrata do preço dado, ou seja, da determinação automática, mecânica e instantânea do preço em

mercados entregues a uma concorrência sem pressão. É negar que a empresa tem um poder de determinar os preços de compra e de venda, poder que, em certas empresas, é destinado a especialistas formados para esse fim. (BOURDIEU, 2005).

Segundo Aragão (2009), Bourdieu considera que

os agentes possuem ‘uma certa liberdade de manobra, mas sem esquecer que as decisões não passam de escolhas entre possíveis definidos, nos seus limites, pela estrutura do terreno e que as ações devem o seu sentido e eficácia à estrutura das relações objetivas entre os que as promovem e os que dela dependem.’ Neste sentido, regressa à argumentação de que o agente social, na medida em que é dotado de um *habitus*, é um individual coletivo ou um coletivo individualizado pela incorporação das estruturas objetivas. Devido a influências que cada agente exerce sobre os outros no campo econômico e considerando seu grau de liberdade circunscrito ao *habitus* que possui, Bourdieu volta à argumentação de que a ciência econômica é um recorte dado a um tipo de interação. Esta interação é produto de uma construção social.

Ainda para Aragão (2009), Bourdieu “explicita que é necessário compreender que sociologia e economia fazem parte de uma mesma disciplina que tem por objeto a análise de fatos sociais”.

Tenhamos presente que a teoria do campo se opõe à visão atômica e mecanicista que superestima o efeito do preço que determina as ações de maneira mecânica. Nesse caso, se opõe à visão interacionista que permite ao agente viver em comum acordo com a visão mecanicista, segundo a qual a ordem econômica e social se reduz a uma multidão de indivíduos interagindo, na maioria das vezes, de maneira contratual. (BOURDIEU, 2005). O autor considera que essas teorias, dos jogos, da organização industrial, foram construídas explicita e expressamente contra a lógica da prática, na base de postulados desprovidos de qualquer fundamento antropológico, ou seja, sem estudos sobre o homem, a sociedade, a cultura e a moral.

Há sociólogos que pensam que saíram da representação do agente econômico como elementos simples, ou seja, temos muitos sociólogos,

como Mark Granovetter, que crêem escapar da representação do agente econômico como mônada egoísta fechada na “busca estreita de seu interesse” e como ‘ator atomizado tomando decisões fora de qualquer pressão social’, apenas se desgrudam da visão benthamiana e do ‘individualismo metodológico’ para cair na visão interacionista, que, ignorando a pressão estrutural do campo, só quer (ou pode) conhecer o efeito da antecipação consciente e calculada que cada agente teria dos efeitos de sua ação sobre os outros agentes [...], fazendo assim desaparecer todos os efeitos de estrutura e todas as relações objetivas de poder – um pouco como se se quisesse estudar as estratégias de *mutual deterrence*, esquecendo-se que elas podem se instaurar apenas entre detentores da arma atômica); ou o efeito, pensado [...]. (BOURDIEU, 2005, p. 31).

Já, o caminho que Neil Fligstein vem percorrendo em suas obras é o de articular a relação entre política e economia, por meio da metáfora do “mercado como política” (FLIGSTEIN, 2003), apontando para o processo pelo qual as lutas de poder que envolvem os atores econômicos e as instituições não-econômicas acabam moldando as instituições e as decisões econômicas.

Fligstein (1996) deixa assentado que, em sua concepção de mercado, ocorrem lutas de poder entre as empresas, objetivando o controle do mercado (mercado como política) e que as estratégias visam controlar a concorrência em termos de preços e evitar enfrentamento direto. Contra o princípio dos atores anônimos da economia neoclássica, um mercado estável só será possível se os atores (as empresas) levarem em conta o comportamento dos outros, sendo que, no papel das instituições sociais, “as leis e as práticas aceitas refletem muitas vezes os interesses das forças mais organizadas da sociedade” (FLIGSTEIN, 1996, p. 662).

Nesse sentido, na mesma linha que segue Bourdieu, Fligstein sustenta que

o mercado seria um campo de luta dividido entre empresas dominantes (*‘incumbents’*) e empresas desafiadoras (*‘challengers’*). As dominantes

seriam aquelas cujas respostas para o problema da estabilidade do mercado predominam. A princípio, as empresas desafiadoras obedeceriam à lógica das dominantes, mas sua ação estaria orientada para aproveitar as oportunidades de ocupar novos nichos, criar novos mercados ou alterar a configuração de poder existente, dependendo sempre dos recursos disponíveis, sejam eles internos ou externos ao mercado. (MONTEIRO, 2004, p. 56).

Sobre o papel do Estado na economia, Fligstein (1996) aduz que o Estado é um dos atores preferenciais na construção e manutenção dos arranjos institucionais (mercado como política), participando na criação das leis e regulamentações relativas à política fiscal, ao capital financeiro, à concorrência, às relações salariais e às patentes e direitos de propriedade; nas compras públicas; no financiamento da pesquisa e da construção de infraestruturas; na participação no capital de empresas (água, eletricidade); na garantia jurídica da aplicação dos contratos; e nas funções de assistência social e redistribuição. (FLIGSTEIN, 1996).

A globalização não reduz o papel do Estado: a emergência dos mercados globais depende da cooperação entre as firmas e os Estados para produzir as regras do jogo, por exemplo, a construção do mercado comum na União Europeia<sup>34</sup>. (FLIGSTEIN; MARA-DRITA, 1996).

As forças dominantes têm tido uma influência desproporcional na definição das ‘regras do jogo’ que regulam as transações econômicas. No entanto, as forças dominantes têm tentado confundir este exercício de poder invocando a ciência econômica para justificar um conjunto particular de regras como capazes de produzir os melhores resultados possíveis. (BLOCK, 1994, p. 704).

De resto, a teoria econômica contribui, também, para a evolução da organização econômica, por meio da influência intelectual que exerce

---

<sup>34</sup> Os países que fazem parte da União Europeia congregam suas supremacias em alguns setores para terem força e participação e poder no mundo, porque não conseguiriam isoladamente.

sobre os atores sociais: em particular, as elites econômicas, políticas e tecnocráticas fazem a aprendizagem do raciocínio econômico no quadro da educação superior e por meio dos conselhos recebidos por consultores (peritos em economia e administração). (FLIGSTEIN, 2001c).

Para explicar o comportamento de alguns agentes no mercado, Fligstein (2001b) menciona o Silicon Valley<sup>35</sup> que, no senso comum, é visto como o efeito espontâneo da atividade empresarial; mercado das tecnologias da informação baseado na empresa-rede, que se destaca pela menor hierarquia, flexibilidade e inovação.

No caso em tela, o papel do Estado, em maior ou menor grau, destaca-se pela inovação no setor de informática. Na Segunda Guerra Mundial e na Guerra Fria surgiram: rádio, micro-ondas, radar, mísseis guiados. Nos anos de 1940 e de 1950, ocorreu o crescimento da Hewlett Packard<sup>36</sup> e Lockheed<sup>37</sup>, graças ao Ministério da Defesa, que atuou como cliente e como principal financiador. Nesse contexto, o governo federal financiou a pesquisa nas universidades, como, por exemplo, em Stanford University. No fim dos anos de 1950, ocorreram inovações, com o circuito integrado (mísseis guiados, semicondutores). Nos anos de 1970 e 1980, foi a vez dos microcomputadores, havendo a substituição do material militar pelos bens de consumo.

Nesse vértice, ocorreu a diminuição do papel do Estado, mas a explosão da atividade empresarial não pode ser compreendida sem o apoio público do pós-guerra (principais inovações tecnológicas, presença de milhares de engenheiros na região). Nos anos de 1990, aconteceu a inovação com a internet, que foi um projeto do Ministério da Defesa. No geral, as leis sobre a propriedade intelectual favoreceram os detentores de patentes e as regras sobre concorrência que beneficiam as companhias de telefone e cabo, como também as leis sobre a imigração garantiram o abastecimento em engenheiros estrangeiros. (FLIGSTEIN, 2001b).

Ainda em relação ao Silicon Valley, por fim, no que tange à organização do mercado, ocorreram níveis de concentração extremamente elevados: Microsoft (*software*), Sun Microsystems

---

<sup>35</sup> Vale do Silício é uma área industrial moderníssima que surgiu na década de 1970, na Califórnia, próximo a São Francisco. Caracteriza-se por um agrupamento de pequenas localidades que têm várias empresas ligadas aos setores de microeletrônica, microinformática, robótica, química fina e biotecnologia.

<sup>36</sup> Empresa que atua no campo da computação, impressão e tratamento de imagem, vendendo, também, *software* e serviços.

<sup>37</sup> Empresa fabricante de produtos aeroespaciais.

(equipamento para internet), Cisco Systems (equipamento para internet), Intel (*chips*), AT&T (cabo e telefonia) e AOL-Time-Warner (provedor internet) controlam mais de 60% de seus mercados. Nesse sentido, as estratégias tradicionais visam controlar a concorrência. Microsoft, Intel e Cisco, por exemplo, foram alvo de perseguições jurídicas devido à Lei Sherman Act<sup>38</sup>.

Levando-se em conta o que foi observado e evidenciado no caso do Silicon Valley, apreendemos que, para Fligstein (2001b), hipoteticamente, todas as empresas evitam a concorrência por ser possivelmente perigoso. O autor revela que a maneira como se comportam as empresas muda de acordo com as decisões políticas.

As reflexões expostas permitiram, de maneira geral, compreender alguns dos pesquisadores da Nova Sociologia Econômica, a qual fornece subsídios para que os novos pesquisadores dessa área façam questionamentos e deem respostas diferentes das dos economistas, levando sempre em conta a dimensão política e o jogo de forças em ação no mercado.

No próximo capítulo, apresentamos o desenvolvimento de uma época marcada pela abertura da economia, sendo o limiar de uma *Belle Époque*: os anos de 1990 e a abertura econômica a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o qual podemos considerar como sendo o período de expansão de instituições, cursos, matrículas e concluintes na educação superior no Brasil e em Santa Catarina.

### **3 O LIMIAR DE UMA BELLE ÉPOQUE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANSÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Este capítulo discorre sobre o limiar de uma *Belle Époque*<sup>39</sup>: os anos de 1990 – uma década importante para a história do Brasil, considerada o período de mudanças no mercado de educação superior no país e em Santa Catarina. Os anos dessa década compreendem os principais aspectos da dinâmica política que encaminharia o setor de

---

38 Lei que ajudou a combater a “concorrência selvagem”, servindo como base para a criação de outras leis, como a Clayton Antitrust Act, que a complementou.

39 É conhecido sem comprovação matemática como um período não superior a trinta anos que teve seu início no limiar de 1880, indo até a Guerra de 1914. Entretanto, é sabido que *Belle Époque* é um estado de espírito que se apresenta em algum momento na vida de um país.

educação superior para a expansão. Nesse sentido, reafirmamos que o Estado, ao mesmo tempo, se constrói e constrói o mercado, um não existindo sem o outro.

A década de 1990 foi marcada pela articulação entre empresas e o Estado em vários setores da economia, fato que alavancou o capitalismo brasileiro, por intermédio da intervenção do Estado, que liderou a organização da economia, favorecendo, por exemplo, a construção do mercado de educação superior.

Convém notar que a educação superior sempre foi regulada. Já na época do governo militar, do governo do General-Presidente Emílio Garrastazu Médici e do Ministro da Educação Jarbas Passarinho<sup>40</sup>, no período de 1969 a 1974, tivemos a expansão da educação no país, visto que, até aquele momento, quem estudava era somente a elite brasileira, e o Ministro abriu a possibilidade do crescimento do setor privado.

O economista Mario Henrique Simonsen<sup>41</sup>, em 1969, já alertava, na época, o governo militar para a necessidade de melhorias e crescimento da educação no país, logo, na educação superior também. A política educacional defendida por Simonsen caracterizava-se pela:

- Ampliação das matrículas, especialmente nas modalidades profissionais consideradas prioritárias pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento econômico nacional ('Operação- Produtividade').
- Intensificação da pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, a fim de formar pessoal docente qualificado e proporcionar recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento.
- Assistência ao estudante, de forma coordenada e em função de sua situação econômica e aproveitamento escolar.

---

<sup>40</sup> Ingressou na carreira militar e foi erguido à Artilharia, chegando a tenente-coronel quando da deposição de João Goulart e a subsequente fundação do Regime Militar de 1964, por meio do qual foi alçado à política. Foi Ministro da Justiça no governo Fernando Collor de Mello, deixando o cargo no limiar das investigações que, em seguida, resultaram no *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello.

<sup>41</sup> Docente, lecionava Economia na Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ), presidente do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ministro da Fazenda, no governo do general Ernesto Geisel (1974-1979), e Ministro do Planejamento, no governo do general João Batista Figueiredo (1979).

- Modificação do sistema de financiamento, com gradual eliminação da gratuidade generalizada e modificação do regime de subvenções às unidades de ensino privado. (SIMONSEN, 1969, p. 238-241).

Nesse passo, os presidentes subsequentes, cada qual a sua maneira, também criaram regras de regulação da expansão da educação superior no Brasil.

Já no período de redemocratização, com a eleição de Tancredo Neves, e, depois, com a posse de José Sarney (1985-1990), tivemos o processo de abertura da economia brasileira para o mundo globalizado, ocorrida, em grande medida, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992)<sup>42</sup>, sobre o qual podemos afirmar, brevemente, que intensificou a política de juros altos, a desindexação da economia, a abertura para o mercado externo e o estímulo às importações. Na década de 1980, tivemos o início de importantes propostas para a educação superior. A primeira adveio de

[...] Comissão de Alto Nível nomeada pelo então presidente eleito, Tancredo Neves, a qual insistia na necessidade de diversificar o sistema de ensino superior, modernizar sua gestão e estabelecer um sistema de avaliação. Com a turbulência política provocada pelo seu falecimento, logo antes da posse, a proposta foi arquivada. Uma segunda proposta baseada na anterior foi elaborada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, na gestão do Ministro José Goldemberg, a qual incluía projeto de emenda

---

<sup>42</sup> Empresário e jornalista, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 12 de agosto de 1949. Foi prefeito de Maceió (1980-1982). Logo após, eleito deputado federal (1983-1987) pelo Partido Democrático Social (PDS) e governador de Alagoas (1987-1989) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Ajudou a construir o Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e, nessa legenda, elegeu-se presidente da República em 1989, após derrotar Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), no segundo turno eleitoral. Em 2 de outubro de 1992, saiu temporariamente da presidência da República, em decorrência da abertura do processo de *impeachment* na Câmara dos Deputados, renunciando ao cargo de presidente em 29 de dezembro de 1992, data da sessão de julgamento do processo de *impeachment* no Senado, que o tornou inelegível por oito anos. Retornou ao campo político 15 anos após como Senador da República por Alagoas em 2006.

constitucional de modo a assegurar a plena autonomia das universidades públicas, passo este essencial para o início da reforma. A renúncia do Ministro e subsequente *impeachment* do Presidente da República, com a conseqüente instabilidade institucional, impediram a continuidade da iniciativa. Finalmente, em 1996, já na gestão do Ministro Paulo Renato, nova proposta foi apresentada, desta vez pela Secretaria de Política Educacional do Ministério da Educação, mas, no que diz respeito ao ensino público de nível superior, foi implementada muito parcialmente. (DURHAM; SAMPAIO, 2001, p. 8).

Devemos, ainda, considerar a questão da influência externa que acontecia na gestão do Ministro José Goldemberg<sup>43</sup> na educação brasileira, no período de agosto de 1991 a agosto de 1992. Conforme aponta Durham (2009), no depoimento a seguir, principalmente no que tange ao sistema de crédito educativo,

*As influências do FMI foram muitas. Eu sofri muita pressão do FMI no tempo do Goldemberg. No entanto, ele era um homem de opiniões fortes e, como eu, não se deixava intimidar pelas pessoas. Eles [FMI, UNESCO, Banco Mundial] queriam muito introduzir o sistema de crédito educativo. Eu era absolutamente contrária ao crédito educativo. Por quê? Das duas uma: ou você cobra juros reais e a pessoa terá dificuldades para pagar, já que estará se formando em um período difícil de sua vida: conseguir um emprego, constituir família, etc.; ou você não cobra o juro. Com a inflação não há o retorno do capital, por isso, não o considero um sistema bom para o Brasil. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>44</sup>.*

---

<sup>43</sup> Tem graduação e doutorado em Ciências, pela Universidade de São Paulo, e estudos de pós-graduação, pela Universidade Saskatchewan, no Canadá, e Illinois, nos EUA. Professor de diversas instituições nacionais e internacionais e reitor da USP, entre 1986 e 1989. Exerceu cargos administrativos no estado de São Paulo e no Governo Federal.

<sup>44</sup> Informação verbal fornecida, em 22/12/2009, pela ex-Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação (MEC), Eunice Ribeiro Durham, no governo Fernando Henrique Cardoso.

As colocações de Durham (2009) a respeito da atuação do Ministro Goldelberg nos conduzem a percorrer uma linha histórica que inicia no governo do ex-Presidente Fernando Collor de Mello, a partir de 1989, para que compreendamos a abertura econômica do governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso.

A década de 1980 foi marcada por uma crise econômica caracterizada pela recessão e inflação, tendo o governo procurado solucionar o problema por meio da abertura da economia para o grande capital transnacional. Nos primeiros anos dessa década, ocorreram *déficits* fiscais importantes, fato que se prolongou até o final da mesma, aumentando significativamente os índices de desemprego e precarização do trabalho.

A crise dos anos de 1980 é explicada por duas escolas distintas de pensamento, segundo Raud-Mattedi (1999, p. 229),

Para os neoliberais, ou partidários do ‘Consenso de Washington’, [...] a intervenção do Estado é considerada a nova causa do subdesenvolvimento. [...] a privatização e a liberalização comercial seriam suficientes para garantir a retomada do crescimento econômico e a inserção tão esperada no primeiro mundo. Para os partidários da ‘crise do Estado’, o problema vem do fato de que ele virou inoperante por causa do déficit público. Esses autores reconhecem que o problema principal não é o grau de intervenção do Estado (quanto), mas as formas dessa intervenção (como). Em particular, fala-se novamente de Estado desenvolvimentista.

Desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o movimento de abertura comercial e financeira que subordinava cada vez mais a política econômica e monetária brasileira aos interesses do grande capital transnacional aumentou, tendo como seus legítimos representantes os organismos financeiros internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e o BID. De acordo com Chossudovsky (1999, p. 170-1),

Nos ‘bastidores’, longe dos olhos do público, uma transação multibilionária estava sendo negociada pelo ministro da Economia de Collor, Marcílio

Marques Moreira, e pelos credores internacionais do Brasil, de junho a setembro de 1992, coincidindo cronologicamente com o processo de impeachment do presidente. [...] Um acordo preliminar sobre a fórmula de ‘reestruturação’ (segundo o Plano Brady) dos US\$ 44 bilhões devidos aos bancos internacionais foi divulgado pouco antes do *impeachment* de Collor pelo Congresso em 29 de setembro de 1992. Era uma liquidação: o ônus do serviço da dívida do Brasil aumentaria substancialmente em decorrência da transação.

A partir das eleições presidenciais de 1989, ocorreu um consenso à adoção das políticas de estabilização e de reformas estruturais neoliberais, proposta pelo Consenso de Washington. O Consenso se desenvolvia em torno do reconhecimento da natureza estrutural da crise econômica e política que abalava a sociedade brasileira da segunda metade dos anos de 1980. Sinalizava o esgotamento do modelo de desenvolvimento adotado no país desde a década de 1950, apontando para a necessidade urgente de um programa de ajuste macroeconômico e de re-estruturação produtiva.

O Brasil, somente na década de 1980, completou definitivamente sua industrialização sob o padrão fordista de industrialização, praticamente quando esse já estava superado nos países centrais. A década de 1980, no Brasil, também registrou, por um lado, a superação do Regime Militar, a ampliação dos espaços democráticos, a fundação de centrais sindicais, dos efetivos avanços sociais na Constituição de 1988. No entanto, a elevação da inflação aliada à ruptura do padrão de desenvolvimento brasileiro favoreceu a estagnação da esfera produtiva, ampliando a pobreza e a heterogeneidade da estrutura do mercado de trabalho (emprego, salários, formas de contratação). (RODRIGUES, 2005, p.255).

O Governo Collor adotou e concretizou um amplo programa de “estabilização” e de reformas institucionais de cunho liberalizante, os

quais seriam adotados, posteriormente, por novos governos. Entre as medidas compostas no programa econômico do Governo de Fernando Collor de Mello, se encontravam: a reforma administrativa, a patrimonial e a fiscal do Estado, a renegociação da dívida externa, a abertura comercial, a liberação dos preços, a desregulamentação salarial e, sobretudo, a prioridade absoluta para o mercado como orientação e caminho para uma nova integração econômica internacional e modernidade institucional. A respeito dos processos de liberalização, de desregulamentação e de mundialização das finanças, estes tiveram

[...] início com os sucessivos choques financeiros de 1982, de caráter multiforme como são as autênticas crises financeiras. O número e a variedade destes sobressaltos têm aumentado ao longo destas duas décadas que nos separam das medidas fundadoras do regime de acumulação mundializado sob dominância financeira. (CHESNAIS, 1998, p.22).

Paralelamente, cresceram os investimentos diretos estrangeiros no sistema financeiro nacional, principalmente na participação acionária em instituições financeiras locais, e a instalação de subsidiárias e de filiais no nosso mercado. Afirmamos que essa expansão foi viabilizada pelas políticas nacionais favoráveis ao capital estrangeiro nos anos de 1990, as quais aboliram ou diminuíram as restrições à participação externa nos sistemas financeiros locais.

No entanto, essa expansão das operações financeiras mundiais não se estendeu de modo universal. Chesnais (1998) identifica o caráter excludente desses movimentos quando esclarece o significado da expressão “mundialização do capital”. Para o autor, conectar a noção de “mundialização” ao significado de capital é “dar-se conta de que, graças ao seu fortalecimento e às políticas de liberalização que ganhou de presente em 1979-81 e cuja imposição foi depois continuamente ampliada [...]”. (CHESNAIS, 1996, p. 18).

Destarte, vemos, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, que ainda existe, nos dias atuais, uma forte inclinação à dependência. No Brasil, a internacionalização financeira se vinculou à dinâmica produtiva e prosperou mediante o endividamento externo das empresas.

Desnecessário explicar a um público brasileiro a magnitude dos esforços para lhe ocultar tanto a natureza da crise mundial quanto sua relação com as políticas de liberalização, desregulamentação e submissão do Brasil aos imperativos da mundialização financeira. (CHESNAIS, 1998, p. 22).

Nos anos de 1990, a nova inserção internacional do país ocorreu por meio de um conjunto de fatores externos e internos, atrelado a dois movimentos: de um lado, aos movimentos atuais do mercado financeiro internacional e, de outro, às novas implementações e reformas neoliberais ocorridas. Segundo Leite (1994 *apud* RODRIGUES, 2005, p. 255, grifo do autor),

[...] podemos estabelecer que a década de 1990 é marcada pela chamada *modernização sistêmica*, que tem início sob a égide de dois fatores. O primeiro é o aprofundamento da crise econômica, com brutal concentração de renda e a conseqüente diminuição do mercado interno. O segundo constitui-se na política de abertura à economia externa.

O desenvolvimento desigual do sistema capitalista mundial provoca deslocamentos no poder econômico e político, os quais acabam solapando as bases do Estado nacional burguês. No plano econômico, a dificuldade está na capacidade de harmonizar o traço destrutivo da concorrência, com a possibilidade de a sociedade nacional manter seus sistemas produtivos e a solidariedade sistemática entre as classes sociais. Já no plano político, a dificuldade está em manter um caráter ético pela disputa do monopólio das novas tecnologias e pelo controle dos mercados mundiais, os quais instigam a existência de rivalidades entre os Estados nacionais.

Sobre o caráter ético e a disputa e controle de mercados, Chesnais (1998) menciona como os operadores financeiros profissionais, em função de seu ofício, no caso do colapso asiático, agiram de modo

a preservar o valor dos capitais sob seu controle, a assegurar os seus ganhos e a engordar os lucros

financeiros associados a todas as previsões concretizadas de evolução dos preços dos ativos financeiros. Mas isto é inerente às finanças de mercado e não desaparecerá, a não ser com o próprio fim destas. O processo da "especulação" não pode estar limitado apenas ao mercado de câmbio, nem se deve imaginar que ele poderia ser estrangulado com o recurso a pequenos ajustes. Realizar o processo de especulação e sugerir que ele possa ser eliminado mediante pequenos ajustes não tem outro propósito senão o de mascarar as dimensões sistêmicas do regime mundial de finanças de mercado, assim como os fundamentos de caráter rentista dos mecanismos de determinação das taxas de juros e das taxas de câmbio das moedas. (CHESNAIS, 1998, p.37).

A globalização, pelo menos do ponto de vista dos países periféricos, significa menos uma “integração internacional”. Pior será se os países periféricos simplesmente lançarem por terra, hipoteticamente, em favor do mercado externo, todos os efeitos positivos do que foi incrementado no mercado interno. Esse aspecto é comentado por Furtado, que salienta o seguinte:

Os sistemas econômicos de grandes dimensões territoriais e acentuadas disparidades regionais e estruturais – Brasil, Índia e China aparecem em primeiro plano – dificilmente sobreviverão se perderem a força coesiva gerada pela expansão do mercado interno. Nesses casos, por mais importante que seja a inserção internacional, esta não é suficiente para dinamizar o sistema econômico. Num mundo dominado por empresas transnacionais, esses sistemas heterogêneos somente sobrevivem e crescem por vontade política apoiada em um projeto com raízes históricas. (FURTADO, 1992, p. 63).

Vale lembrar o caso da crise mexicana de 1994-1995 que, após poucos dias da quebra do mercado financeiro, paralisou o sistema

bancário, demonstrando a fragilidade financeira dos países dependentes do mercado externo.

A incorporação no regime de mundialização financeira ‘incompleto e imperfeito’ de países cujos sistemas estavam anteriormente fechados e cujos dirigentes são, ao mesmo tempo, pouco familiarizados com as sutilezas das finanças de mercado e muito acostumados com os métodos de corrupção política, criou sistemas financeiros extremamente frágeis, nos quais os choques financeiros desencadeados pelas decisões dos investidores estrangeiros podem se propagar de forma contagiosa, prejudicando as funções essenciais do sistema financeiro – antes de mais nada a provisão de crédito – e se estendendo rapidamente em direção às esferas de produção e de trocas. (CHESNAIS, 1998, p.32).

A abertura do sistema financeiro ao capital estrangeiro teve maior crescimento ao longo do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que reforçou a implementação de programas neoliberais no Brasil. Na política econômica do referido governo, como prioridade, o programa de estabilização monetário foi assegurado pelo crescente investimento de capitais externos e pela sobrevalorização cambial. O chamado Plano Real, implantado aos poucos desde 1993, intensificou as medidas de ajuste fiscal, de liberalização financeira, de privatização e de abertura comercial.

Entre as medidas adotadas pelo governo FHC, destaca-se o aperfeiçoamento do programa de privatização, ou seja, de redução da participação do governo na economia por intermédio da privatização das estatais. Esse programa de privatizações

[...] se estendeu às telecomunicações e à distribuição de energia, ao mesmo tempo em que um amplo programa de reforma do Estado foi iniciado, visando promover uma transformação na capacidade gerencial de seus quadros e uma nova abordagem no que diz respeito às finanças públicas. (MONTEIRO, 2004, p.200).

Vários setores entraram na pauta da privatização, nesse período, como, por exemplo, o setor bancário e o rodoviário, por meio da concessão de rodovias, de empresas de distribuição de energia elétrica e de gás. Pedro Malan<sup>45</sup> (1998), caracterizando os argumentos utilizados pelos defensores da privatização, elucida que

O processo de privatização se justifica não por qualquer razão de natureza político-ideológico, mas pelas mesmas razões que levaram o Governo a propor – e o Congresso Nacional a aprovar – as emendas constitucionais que abriram espaço ao setor privado (nacional e estrangeiro) para participar da absolutamente necessária – para o país e não para o Governo – expansão, tanto qualitativa quanto quantitativa, da infra-estrutura brasileira nas áreas de telecomunicações, energia, petróleo, transportes, distribuição de gás, mineração, etc. [...] Na verdade, a privatização e sua continuidade justificam-se por três ordens de razão: primeiro, aumenta a eficiência da economia como um todo, na medida em que o setor privado é, na média, melhor gestor que o setor público [...] [...] Segundo, porque a passagem para o setor privado de empresas que representavam um ônus para o setor público, seja porque deficitárias, seja porque, mesmo não o sendo demandavam aumentos de capital de quando em vez para manter-se em atividade, reduz a contribuição dessas empresas para o déficit fiscal consolidado do setor público. Terceiro, e mais importante, porque ao passar para o setor privado, atividades que hoje não mais se justifica estarem na órbita pública, é possível canalizar recursos públicos escassos, para investimentos nos ativos mais importantes de um país: sua própria gente, investindo em educação básica, saúde básica,

---

<sup>45</sup> Pedro Sampaio Malan nasceu no Rio de Janeiro, em 19 de fevereiro de 1943. É graduado em Engenharia Elétrica e doutor em Economia, pela Universidade de Berkeley. Foi negociador responsável pela re-estruturação da dívida externa brasileira nos termos do Plano Brady, no governo de Fernando Collor de Mello. Também foi um dos arquitetos do Plano Real, sendo Ministro da Fazenda durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002).

segurança e, obviamente, sem descuidar da crucial área regulatória. (MALAN, 1998).

A opinião de Pedro Malan foi reforçada por grande parte dos ministros e membros do governo em 1998. Não obstante, tivemos um processo de reprivatização de empresas que haviam sido adquiridas pelo Estado, principalmente por estarem em más condições financeiras.

O processo de reprivatização ocorreu no Brasil em virtude de o setor público brasileiro não ter, na época, a menor condição de realizar a expansão nessa área de infraestrutura, que é uma exigência do país, e não do governo FHC.

O Brasil precisava de uma melhoria na quantidade e na qualidade desses serviços prestados à população e seria ingênuo imaginar que o setor público, por si só, sem financiamento de natureza inflacionária, teria condição de fazê-lo nos setores de infraestrutura, entre eles telecomunicações e siderurgias.

É mister afirmar que, além das pressões financeiras convencionais, ocorriam a exigência e a intervenção dos países desenvolvidos no que tange à governança estatal, ou seja, os governos eram obrigados a agir conforme orientações feitas por instituições como FMI e Banco Mundial. Segundo Bresser-Pereira (2006), essas orientações fazem parte da segunda etapa do Consenso de Washington, iniciado no limiar dos anos de 1990, caracterizando-se por quatro pontos importantes:

- 1) o uso de âncora cambial combinada com altas taxas de juros, para controlar a inflação e atrair capitais; 2) a exigência de abertura da conta capital (reforma não prevista no primeiro consenso); 3) a afirmação de que os países altamente endividados não tinham mais recursos para financiar seu próprio desenvolvimento e, portanto, só poderiam se desenvolver se contassem com poupança externa; 4) a sugestão de que, para obter essa poupança, os governos dos países deveriam ter ‘credibilidade’, ou seja, aceitar as recomendações vindas de Washington. (BRESSER-PEREIRA, 2006).

Entretanto, fato normal do ponto de vista acadêmico, algumas pessoas são contrárias à afirmação de que o Brasil teria sofrido

influências externas, com o objetivo de liberalizar<sup>46</sup> a economia e diminuir a intervenção estatal. Segundo Arminio Fraga, no Brasil e na

América Latina em geral, há uma avaliação de que se tentou por aqui aplicar o liberalismo e que isso deu errado, quando na verdade sequer o Consenso de Washington foi adotado. E há uma questão cultural importante, que remonta às nossas raízes ibéricas. As pessoas gostam da ilusão de que dá para planejar tudo. Quando se propõe que se soltem um pouco as coisas, que se leve mais em conta as forças de mercado, há uma insegurança. O brasileiro gosta do Estado. (FRAGA, 2006<sup>47</sup>).

No mesmo sentido, Fernando Henrique Cardoso afirma que, no hodierno, a Bolsa-Família<sup>48</sup>, implantada no atual governo – do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – logo que assumiu a Presidência da República, também foi recomendada pelo Banco Mundial.

*A Bolsa-Família também foi instrução do Banco Mundial! Esse tipo de comentário é preconceituoso porque se a instrução tem validade adotamos, não tendo, descartamos. Isso mostra uma visão provinciana: achar que “o que vem de fora, é imposto pelo Banco Mundial”, como se o Brasil fosse um país que não tivesse capacidade própria de dizer o quer e o que não quer, de adaptar-se. (ENTREVISTA)<sup>49</sup>.*

---

<sup>46</sup> Liberalismo é uma doutrina política e econômica estabelecida no espaço dos séculos XVII e XIX, com o objetivo de manter, por um lado, a liberdade das pessoas e, por outro, restringir o poder de regulamentação do Estado.

<sup>47</sup> Entrevista concedida ao Valor Econômico.

<sup>48</sup> O Bolsa-Família é um programa de transferência direta de renda. Leva em conta as condições estabelecidas para receber o benefício e atinge famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e de extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70).

<sup>49</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

Coincidentemente ou não, já no final da sua gestão, que ocorreu no período de janeiro de 1995 a janeiro de 2003, o Ministro Paulo Renato de Souza foi convidado pelo Banco Mundial<sup>50</sup> para fazer uma palestra sobre a experiência da sua gestão no Ministério da Educação. A carta de agradecimento enviada por uma das organizadoras do seminário apresentava o seguinte teor:

Caro Ministro Souza,  
Em nome da equipe do Banco Mundial, gostaríamos de agradecer o brilhante seminário realizado ontem. Para o grande número de funcionários do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do Inter-American Dialogue e de outras organizações que compareceram, o seminário foi, sem dúvida, uma excelente oportunidade de aprendizado sobre a substância, os processos e as políticas de reforma educacional.

Em um setor em que, mesmo com as melhores intenções, muitos poucos ministros reformistas conseguem conceber as principais reformas, quanto mais implementar e mostrar resultados, seu mandato no Brasil durante oito anos foi extraordinário. O senhor e toda a sua equipe têm todo o direito de estar muito orgulhosos de seu legado<sup>51</sup>

Entretanto, em várias entrevistas, o ex-Ministro negou qualquer receituário indicado pelo Banco Mundial ou de outros órgãos na política educacional brasileira. “Essa verdadeira bobagem ficou sendo repetida em entrevistas e até mesmo em algumas teses supostamente acadêmicas, tão eivadas de ideologia quanto escassas de rigor científico”. (SOUZA, 2005, p. 200).

---

<sup>50</sup> O Banco Mundial é uma das principais fontes de assistência para o desenvolvimento no mundo. Sua meta principal é ajudar as pessoas e países mais pobres. Concebido em 1944, em Bretton Woods, Estado de Novo Hampshire (EUA), o Banco Mundial inicialmente ajudou a reconstruir a Europa após a Segunda Guerra Mundial. O trabalho de reconstrução permanece como um enfoque importante do Banco Mundial devido aos desastres naturais, emergências humanitárias e necessidades de reabilitação pós-conflitos, mas, atualmente, a principal meta do trabalho do Banco Mundial é a redução da pobreza no mundo em desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2008).

<sup>51</sup> Tradução do próprio ministro. (SOUZA, 2005, p. 200).

Na entrevista realizada, colhemos o seguinte depoimento do ex-Ministro sobre a carta enviada pelo Banco Mundial, no qual Paulo Renato de Souza nega qualquer influência do Banco Mundial:

*A carta justamente contraria essas afirmações. Em primeiro lugar, nem o banco mundial, nem o Fundo Monetário têm um programa sistemático. Na verdade, eles observam várias experiências, inclusive a nossa, com atenção e implantam em outros lugares. Se houve uma influência foi nossa para com eles. Esses órgãos financiavam algumas ações, tinham critérios a serem observados, mas nós não aceitávamos todas as condições que apresentavam. Eles queriam, na questão do livro didático, por exemplo, que fizéssemos licitação internacional. Nunca fizemos, sempre escolhemos o livro didático com os nossos próprios critérios. E assim ocorreu com uma série de recomendações. Eles nos ajudavam e disso não há nenhuma dúvida. Quando assumi o ministério, tínhamos dois empréstimos imensos que perfaziam um total de 800 milhões de dólares mais a contrapartida local. O valor estava intacto, o governo não tinha conseguido desembolsá-los. Nós não só os desembolsamos como contratamos mais dois, ou seja, tivemos um apoio financeiro muito grande do Banco Mundial, mas isso em nenhum momento significou qualquer tipo de influência. A política educacional foi definida pela equipe ministerial e existe até hoje. Veja, assumi a Secretaria de Educação e continuei o que estava sendo feito porque a equipe que trabalha lá é a mesma que veio do MEC. (ENTREVISTA)<sup>52</sup>.*

A respeito da influência do Banco Mundial, Paulo Renato de Souza, em seu livro “A Revolução Gerenciada”, publicado em 2005, afirma:

---

<sup>52</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

Durante os oito anos de nossa gestão no Ministério da Educação, mesmo após termos concluído nosso trabalho, ouvimos críticas extremamente superficiais que nos acusam de ter apenas seguido o ‘receituário do Banco Mundial’ para a educação brasileira. Essa verdadeira bobagem ficou sendo repetida em entrevistas e até mesmo em algumas teses supostamente acadêmicas, tão eivadas de ideologia quanto escassas de rigor científico. (SOUZA, 2005, p. 200).

Com base no exposto pelo ex-Ministro, não é possível afirmar que o governo seguiu o receituário do Banco Mundial para a educação brasileira. Entretanto, o depoimento do ex-presidente do Banco Central, no governo Fernando Henrique Cardoso, deixa claro que medidas liberais foram concebidas no governo FHC e que foram positivas.

Uma delas foi a abertura da economia, iniciada ainda no governo Collor. Outra importante foram as privatizações no governo Fernando Henrique Cardoso. Um trabalho conjunto dos governos passado e atual foi a nova Lei de Falências. Quando posta em prática, esta lei fará com que o mercado funcione melhor e reduzirá significativamente as perdas sociais do processo de falência, como o desemprego e a ociosidade de máquinas. Uma outra medida de desregulamentação que teve resultados fantásticos, e que nós tomamos quando eu estava no BC, permitiu que surgissem os correspondentes bancários, o que por sua vez possibilitou o aproveitamento das agências de correios e as lotéricas como bancos. Como consequência, após algum tempo dobrou o número de postos bancários no país. O sindicato dos bancários era inimigo da medida. Fui criticado no Congresso pelo deputado Ricardo Berzoini e respondi que entendia a posição dele, defendendo a sua categoria, mas expliquei que nós estávamos pensando no povo como um todo. Essa foi uma medida de inspiração liberal e impacto social positivo. (FRAGA, 2006).

Ainda Armínio Fraga, agora a respeito de sua crença ou não nas ideias liberais e se essas ideias se expandirão no país, assim se manifestou, sugerindo que percebe haver um espaço para o ideário liberal:

Nós temos um Estado agigantado, com uma Previdência inchada. Nós gastamos 13% do PIB com aposentadorias, o que, comparando com a estrutura etária da população, beira o inacreditável. A carga tributária se aproxima dos 40% do PIB. Mas a mudança de atitude com relação ao liberalismo não virá da noite para o dia. Adam Smith que o diga. Mudanças ocorrerão aos poucos, principalmente quando se perceber que o sistema atual não é muito eficaz em promover o desenvolvimento. E eu sou liberal, mas não sou um liberal radical. Acho que o governo tem papel a cumprir na economia, em segmentos como **educação**, saúde, segurança e regulação. (FRAGA, 2006, grifo nosso).

O exposto por Fraga, entretanto, não pode ser considerado uma afirmação veemente, longe de qualquer ideologia, de que o Banco Mundial seja considerado o “tipo ideal” de instituição que escamoteia o seu papel junto aos países em desenvolvimento. Possibilita entender, sim, que essa instituição contribui ou influencia as decisões de muitos países em desenvolvimento no que se refere às políticas públicas por eles adotadas, nelas se incluindo as educacionais.

[...] o processo de reforma educacional tem recebido atenção prioritária do Banco. Enquanto nos decênios 1970-1979 e 1980-1989 as aprovações de empréstimo à educação somaram, em média 4,5% do total, no período de 1990 a 1998 essa média quase dobrou, passando a 8,5% do total (World Bank, 1999b, p. 23). [...] Reformas da organização e da administração dos serviços educacionais também se tornaram um foco de atenção ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com

base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um **maior envolvimento do setor privado** na provisão de serviços educacionais e a ‘minimização’ da burocracia no setor. (BORGES, 2003, p. 130-131 grifo nosso).

Segundo Ayres (citado por BORGES, 2003, p. 132),

[...] o Banco sempre teve como marca de atuação a defesa de processos de modernização defensiva, formulados para promover o desenvolvimento capitalista e conter a mobilização social e política anti-sistêmica nos países de Terceiro Mundo.

Disso resulta que o Banco Mundial pode considerar o setor privado mais eficiente que o público, tanto em termos de qualidade como de eficiência. Para reforçar essa ideia, temos a situação, como a mídia vem divulgando, de existir um número excessivo de vagas ociosas nas universidades públicas.

Nesse sentido, ressalta Souza (2005) que o futuro é das parcerias entre o público e o privado na educação, oportunizando o investimento do setor privado na educação.

O novo mundo traz consigo também novas e grandes oportunidades de investimento público e privado na educação. Na área pública, sobra dizer que os governos terão de investir somas crescentes para adaptar seus sistemas educativos aos novos tempos. Novas formas de parceria público-privadas deverão ser construídas para oferecer educação de qualidade a todos. O novo desse novo tempo, contudo, é a criação de imensas oportunidades para o investimento privado. [...]. Hoje, já existem pelo menos sete corporações privadas de capital aberto nos Estados Unidos, com ações cotadas na Bolsa de Nova York, algumas delas buscando e realizando investimentos no exterior. (SOUZA, 2005, p. 17).

Indo ao encontro da concepção de Souza (2005) de que haverá, na educação, “novas e grandes oportunidades de investimento”, tivemos, a partir da década de 1990, aumento na utilização do termo planejamento estratégico<sup>53</sup> e em sua adoção nos ambientes organizacionais, inclusive no setor público.

Tenhamos presente que, desde 1995, já no governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorreu um ciclo de expansão da educação superior como planejamento estratégico. Sua diretriz para a educação superior foi de

Simplificar as exigências burocráticas para o reconhecimento de cursos, credenciamento e reconhecimentos de instituições e substituídas por uma sistemática de informações ao Conselho Nacional de Educação sobre as avaliações periódicas de qualidade dos cursos e desempenho dos alunos. (SOUZA, 2005, p. 174).

Uma questão pontual é que, segundo Souza (2005, p. 180, grifo nosso), a expansão da educação superior não ocorreria sem a intervenção estatal:

Em resumo, em minha opinião, essa evolução inusitada que combinou expansão e melhoria da qualidade deve-se à atuação articulada de mecanismos **mais flexíveis** para a expansão com o processo de avaliação que oferecia amplo acesso público aos seus resultados.

Quando Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso procurou simplificar a burocracia no setor educacional. Quando a ele perguntamos sobre qual o modelo que adotaria, caso ainda fosse Presidente do Brasil, respondeu que jamais pretendeu ser Ministro da Educação.

---

<sup>53</sup>“É um processo contínuo de, sistematicamente e com maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvem riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução dessas decisões e, através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas”. (DRUCKER, 1984, p. 133).

*Uma vez o Presidente Itamar Franco, quando estava na transição, quando ia ser Presidente, tinha me perguntado se eu aceitaria ser Ministro do Exterior. Eu era colega dele no senado. Eu disse 'está bem'. Depois, perguntava sempre para ele: 'Ô, quem você vai colocar na educação? quem você vai colocar na educação?' Ele me disse: 'Ô, Henrique, você quer ser o novo Ministro da Educação?' Eu disse: "Não, eu quero saber se você vai colocar um clientelista ou não". Eu sou pesquisador, professor. Educador é outra coisa. Eu não sou educador. Eu não sou especializado nessas questões de ensino. Tenho uma experiência, dei aula aqui, em vários lugares do mundo, mas sempre preocupado porque eu estava ali ensinando, pesquisando, não para o sistema educacional. Eu não sei o que eu faria. Acho que precisa avançar mais na democratização, na oferta. É preciso ter requisitos de competição mais fortes, é preciso ter um sistema mais forte de meritocracia, ganha mais quem trabalha mais, sabe mais. Não se pode pensar a universidade como um sistema de igualdade, porque não é. Não é porque uns são melhores que os outros. Se igualar irá mal. Deve-se igualar outras coisas: a renda, direitos e cidadania, isso tem que ser igual. O acesso à saúde, tudo bem. Agora a produção intelectual, é igualar os pintores. Como? Ou músicos. Uns são melhores do que os outros. Há pessoas que têm mais talento, outras porque se esforçaram mais, há gente que tem as duas coisas: talento e esforço. Enfim, a universidade é isso, tem que ser um local onde você valorize os que mais sabem, os que mais produzem. Mas não pode ser medido pela média porque, neste caso, irá mal. (ENTREVISTA)<sup>54</sup>.*

---

<sup>54</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

A resposta de Fernando Henrique Cardoso evidencia que deve ser democratizado o acesso à educação superior e aumentada a oferta de vagas, valorizando a meritocracia.

Já, quando questionado por nós sobre o fato de ser acusado de querer privatizar a educação superior no país no período em que foi Presidente, argumentou que

*Isso é insensato! Universidade pública dá um prejuízo enorme. Não é privatizável. E nem eu acho que deveria ser privatizada. É uma contradição do propósito. Você nunca vai ter lucro na USP. A USP é caríssima. E tem que ser! O estado tem que participar disso. Eu sou totalmente favorável à escola pública, principalmente para o ensino fundamental. Não acho que deva ser privada. Tem que ser pública. Pois dá uma base de igualdade, sem invenção ideológica. (ENTREVISTA)<sup>55</sup>.*

Fernando Henrique Cardoso deixou assentado que a universidade pública custa caro para o Estado, que não é privatizável, além de que afirmou ser favorável à escola pública, não acreditando que privatizar as universidades devesse resolver o problema, conforme aduz:

*[...]. Para que o país seja mais competente e mais democrático, precisa reforçar o ensino fundamental, primário e secundário. Nenhuma nação moderna dispensa a universidade, a universidade e a pesquisa. É muito importante. Sempre pensei que a ativação da universidade deveria vir pela pesquisa, Fapesp, CNPq, que aliás cumprem esse papel. É a Fapesp que sustenta realmente a pesquisa na universidade. Nós ampliamos a participação. No entanto, há muito desperdício na universidade pública. O aluno é muito caro, não só porque a universidade é cara, mas porque o dinheiro é mal gasto. A burocracia é grande, a carga de trabalho nem sempre é bem distribuída, cobra-se pouco os*

---

<sup>55</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

*resultados, então, há que se repensar, a longo prazo, se o dinheiro está sendo bem gasto. Eu não acho que a questão no Brasil seja quantidade de dinheiro disponível, mas o que se faz com o dinheiro. Hoje, se olharmos o gasto social do Brasil para o tipo de produto que se tem não é baixo. O resultado é que é baixo. Há muito desperdício, muita burocracia, pouco esforço no sentido de aumentar a eficiência. A universidade se expande sem muita regra pública, quer dizer, sem muito controle. Não creio que privatizá-la resolva o problema. Mesmo porque quem paga não é diretamente o estudante. Quem paga são as fundações, é a prefeitura. Na Inglaterra, assim como nos EUA, também é dessa forma. Segundo, mesmo somando tudo não dá pra manter a universidade. A universidade é cara. A universidade pública para ter boa qualidade, para ter pesquisa precisa de contribuições, de pagamentos. Sigo defendendo que a melhor maneira seja o aumento do imposto de renda para as famílias que têm seus filhos em escola pública e uma renda acima da média. Ou seja, não se cobraria diretamente, mas indiretamente, de quem tem renda. Sempre defendi isso, mas nunca houve oportunidade para implementar um sistema assim. Há muita resistência. O interessante é que a resistência é justamente de quem pode pagar pelo ensino. Vale ressaltar que deveríamos controlar com maior eficiência os gastos e estabelecer certo tipo indireto de cobrança da universidade pública. (ENTREVISTA)<sup>56</sup>.*

Sobre a questão apontada por FHC, Paulo Renato de Souza afirmou que *“nunca pensamos em privatizar as universidades federais. Até porque, convenhamos, quem é que compraria esses monstros, quem ficaria com todos os direitos dos professores, carga horária etc.”*. (ENTREVISTA)<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

<sup>57</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

Quanto ao número de alunos matriculados na educação superior, conforme já mencionamos, o país tinha, até a década de 1960, aproximadamente 90 mil, sendo que, em 20 anos (1960-1980), ocorreu crescimento vertiginoso nesse número, em torno “de 1.340 por cento, o que significou um incremento absoluto de cerca de 1,28 milhão de matrículas, a maior parte na rede privada de ensino”. (SOUZA, 2005, p. 169).

Por sua vez, na década de 1970, o crescimento foi desordenado, havendo a abertura desenfreada de instituições privadas de educação superior, fato que levou o Ministro da Educação a solicitar ao Conselho Federal de Educação uma nova análise dos documentos que regulamentavam os processos de autorização de abertura de novas instituições privadas na educação superior. (SOUZA, 2005). Assim, essa década ficou marcada pela estagnação, ficando uma demanda reprimida sem frequentar a educação superior.

Em referência aos anos de 1980, estes ficaram marcados pela baixa evolução de estudantes matriculados na educação superior, conforme apresentamos na Tabela 5.

**Tabela 5 - Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1994**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
1980	<b>882</b>	56	53	91	682
1981	<b>876</b>	52	78	129	617
1982	<b>873</b>	53	80	126	614
1983	<b>861</b>	53	79	114	615
1984	<b>847</b>	53	74	111	609
1985	<b>859</b>	53	75	105	626
1986	<b>855</b>	53	90	120	592
1987	<b>853</b>	54	83	103	613
1988	<b>871</b>	54	87	92	638
1989	<b>902</b>	54	84	82	682
1990	<b>918</b>	55	83	84	696
1991	<b>893</b>	56	82	84	671
1992	<b>893</b>	57	82	88	666
1993	<b>873</b>	57	77	87	652
1994	<b>851</b>	57	73	88	633

Fonte: INEP (2008 e 2009).

Entre 1980 e 1994, ocorreu um crescimento de apenas 20 por cento das matrículas, impactando nas instituições e nos cursos que sofreram uma redução de 3,5 por cento e 26 por cento, respectivamente. Nesse contexto, em 1994, havia 1,7 milhão de estudantes matriculados nos cursos de graduação, 851 instituições de educação superior, sendo 633 particulares, conforme demonstrado na Tabela 5. (SOUZA, 2005).

Na educação superior, o Brasil passou por várias alterações na oferta de vagas e na demanda de alunos.

Demanda praticamente infinita, de um lado, e possibilidade de massificação da oferta de educação mediante pesados investimentos, de outro, são um equação que ao certo atrairá cada vez mais o interesse de grandes grupos econômicos para oferecer serviços educacionais de boa qualidade a custo razoáveis. Será muito difícil que os sistemas nacionais de educação consigam simplesmente evitar a materialização dessa tendência. (SOUZA, 2005, p. 17).

É bom lembrarmos que a expansão do setor privado, no Brasil, ocorreu em grande medida porque no setor público não há condições de incorporar a demanda ocorrida de educação superior, face às novas exigências do mercado de trabalho, abrindo espaço para o desenvolvimento de um mercado de educação superior. Assim, “De qualquer maneira, uma outra realidade que não podemos deixar de perceber é que o ensino superior privado vai ser chamado a preencher o vácuo deixado pela decadência das instituições públicas”. (GIANNETTI, 2010).

Esse fato é compreensível, porque, até 1994, a educação superior, cursos e instituições não eram avaliados sistematicamente e qualitativamente, ao passo que o elitismo

do setor público, em particular quanto à oferta de vagas no período noturno, obrigava uma grande parcela da população de menor renda, que havia conseguido vencer a verdadeira corrida de obstáculos do acesso ao ensino superior, a pagar por uma educação de qualidade inferior, em instituições privadas com quadro docente insuficientemente qualificado e com infra-

estrutura de bibliotecas e laboratórios aquém da necessária. (SOUZA, 2005, p. 24).

Nesse vértice, a partir de 1995, houve um esforço do governo, por intermédio do Ministério da Educação, de expandir o acesso de adultos e de jovens à educação superior. Em tal contexto, o setor privado ganhou força, em particular, graças à flexibilização na criação de novas instituições.

No ensino superior, buscamos evitar o dirigismo estatal e conscientemente tratamos de destruir os cartórios preexistentes, promovendo a competição sadia das instituições por oferecer um serviço eficiente e de qualidade à população. Os avanços apreciáveis – em termos quantitativos e qualitativos – no ensino superior de nosso país desde 1995 até 2003 deveram-se a um conjunto de fatores, entre os quais destaco: (1) a reação positiva da sociedade brasileira a um complexo sistema de produção de informações e avaliações educacionais confiáveis comunicadas de forma ampla, transparente e oportuna a todos e (2) **uma maior liberdade de criação de novas instituições de ensino superior** e oferecimento de cursos, o que promoveu uma competição sadia em torno de qualidade, eficiência e custo. (SOUZA, 2005, p. 206, grifo nosso).

Compreendemos que, do ponto de vista da abordagem política do mercado, o Estado intervém em determinado mercado, contribuindo para sua criação e manutenção. Logo, os estados contribuem fornecendo condições para a expansão do mercado. Assim, no governo FHC, o foco central da relação entre Estado e o sistema de educação superior foi a redução das regras de abertura de novas instituições de ensino e cursos e o aumento da fiscalização por intermédio dos mecanismos de avaliação existentes, como, por exemplo, do Provão e da visita dos avaliadores do MEC/INEP às instituições. Para Souza, então Ministro da Educação no governo FHC, era

garantir que a expansão necessária não viesse a ocorrer em detrimento da qualidade. Mais ainda, era preciso assegurar a redução da desigualdade na qualidade das instituições. Nosso desafio era garantir um maior grau de homogeneidade e, ao mesmo tempo, permitir sua expansão rápida para atender a nossas necessidades de desenvolvimento. (SOUZA, 2005, p.176).

No que se refere à liberdade de criação de novos cursos, compreendemos que, para as instituições de educação superior, principalmente as faculdades privadas, a flexibilização para a criação de novos cursos permite que tenham um catálogo maior de cursos para ofertar ao mercado, aproveitando-se disso também para planejar sua estratégia de *marketing*, ou seja, a possibilidade de abertura de novos cursos sem um grande controle do Estado contribui para o crescimento do número de estudantes matriculados, melhorando, em seguida, a sustentabilidade financeira das instituições. No discurso de abertura de um seminário sobre a educação superior que ocorreu em dezembro de 1996, Paulo Renato de Souza afirmou que:

- As instituições com certa tradição na área do ensino, ainda que não universitárias e que tenham um bom histórico de avaliação, deveriam gozar de autonomia semelhante à das universidades para a criação de novos cursos. A criação da figura dos Centros Universitários, prevista na futura LDB, facilitaria a operacionalização desse princípio.
- A autorização de novos cursos deveria ser mais livre nas carreiras menos regulamentadas, tais como turismo, relações públicas, publicidade, informática, relações internacionais, comércio exterior etc.
- O eventual controle prévio para a criação de novos cursos deveria concentrar-se apenas nas áreas de saúde, do direito, da pedagogia e das engenharias.
- Como consequência, passaremos a ter um sistema de ensino superior realmente diversificado, com vários tipos de instituições, gozando de graus diferentes de autonomia e

graus diversos de vinculação entre ensino e pesquisa dentro de cada instituição. (MEC, 1997).

Sobre os mecanismos de controle e regulação da qualidade das instituições e dos cursos, o Provão foi o principal, conforme podemos compreender por intermédio do depoimento da professora Eunice Durham:

*Havia os instrumentos tradicionais da regulação que valiam tanto para o setor público quanto para o privado. Era o chamado credenciamento da instituição. Havia, também, o processo de autorização e reconhecimento de curso. Esses são instrumentos que avaliam, pressionam as instituições para que melhorem a qualidade e, conseqüentemente, servem como reguladores. Com a LDB o credenciamento se tornou periódico. Durante a minha passagem pelo Ministério se fez o Provão que, aliás, já foi muita coisa. Após a consolidação do Provão estava previsto o credenciamento das instituições. Como eu não estava mais no Ministério essa segunda etapa não se concretizou, para meu desapontamento, já que era indispensável que se fizesse todo o processo naquele momento porque mesmo nossas universidades públicas estavam precisando de uma reforma. Hoje elas estão muito atrasadas, são extremamente burocratizadas, não têm flexibilidade nenhuma e, portanto, nenhuma criatividade. As que são atualmente consideradas boas vivem de capital acumulado. Não me lembro de durante o governo de Fernando Henrique haver algum estímulo à burocratização. Ela vem da legislação, da pressão sindical dos funcionários e da pressão sindical dos docentes. Essas pressões fazem com que se criem leis de proteção, leis corporativas que atrasam o desenvolvimento das instituições. Creio que a ideia de transformar a universidade em organização social e libertá-la do entrave do funcionalismo público é uma medida absolutamente necessária se quisermos ter um*

*sistema público razoável e forte. Na época, fui contra a criação de sistemas assim, pois, na minha opinião, não se podia criá-los sem garantir um percentual de recursos para as universidades. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>58</sup>.*

Em contrapartida, entendemos que a intenção de flexibilizar a criação de novas instituições e cursos para, depois, aumentar a fiscalização por intermédio dos mecanismos de avaliação existentes não se concluiu, conforme Durham: *“Como eu não estava mais no Ministério essa segunda etapa não se concretizou, para meu desapontamento [...]”*. (ENTREVISTA).<sup>59</sup>

Como resultado, houve um aumento significativo na abertura de novas instituições e cursos. Como todo mercado se baseia na competição, as instituições utilizaram-se de estratégias de marketing para captar estudantes, por consequência impactando no número de matrículas em instituições privadas no segmento de educação superior, no período de 1995 a 2002, conforme apresentamos na Tabela 6.

**Tabela 6 - Distribuição Percentual do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa - Brasil - 1995-2002**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>
1995	<b>1.759.703</b>	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	<b>1.868.529</b>	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	<b>1.945.615</b>	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	<b>2.125.958</b>	804.729	37,9	1.321.229	62,1
1999	<b>2.369.945</b>	832.022	35,1	1.537.923	64,9
2000	<b>2.694.245</b>	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2001	<b>3.030.754</b>	939.225	31,0	2.091.529	69,0
2002	<b>3.479.913</b>	1.051.655	30,3	2.428.258	69,7

Fonte: INEP (2009).

<sup>58</sup> Informação verbal fornecida, em 22/12/2009, pela ex-Secretária de Política Educacional, do Ministério da Educação (MEC), Eunice Ribeiro Durham, no governo Fernando Henrique Cardoso.

<sup>59</sup> Informação verbal fornecida, em 22/12/2009, pela ex-Secretária de Política Educacional, do Ministério da Educação (MEC), Eunice Ribeiro Durham, no governo Fernando Henrique Cardoso.

A Tabela 6 apresenta tanto a situação do número de matriculados nas instituições públicas quanto privadas. O número de matrículas, na rede privada, cresceu de forma constante entre os anos de 1995 e 2002, passando de 39,8 por cento, na rede pública, e 60,2 por cento, na privada, em 1995, para 30,3, na pública e 69,7 por cento, na privada, em 2002. Nesse sentido, os resultados obtidos apresentam um crescimento de 35,67 por cento, nas instituições públicas, e de 64,33 por cento, nas instituições privadas, levando em conta a média percentual do período de 1995 a 2002. Chamou a atenção o fato de que, no total, houve um crescimento de 97,76 por cento, ou seja, o número de matrícula passou de 1.759.703, em 1995, para 3.479.913, em 2002.

A Tabela 7 mostra o comportamento do país no tocante à evolução percentual do número de matrículas no período que iniciou em 1991 e foi até 2002.

**Tabela 7 - Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil - 1991-2002**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>D %</b>	<b>Pública</b>	<b>D %</b>	<b>Privada</b>	<b>D %</b>
1991	<b>1.565.056</b>	-	605.736	-	959.320	-
1992	<b>1.535.788</b>	<b>-1,9</b>	629.662	3,9	906.126	-5,5
1993	<b>1.594.668</b>	<b>3,8</b>	653.516	3,8	941.152	3,9
1994	<b>1.661.034</b>	<b>4,2</b>	690.450	5,7	970.584	3,1
1995	<b>1.759.703</b>	<b>5,9</b>	700.540	1,5	1.059.163	9,1
1996	<b>1.868.529</b>	<b>6,2</b>	735.427	5,0	1.133.102	7,0
1997	<b>1.945.615</b>	4,1	759.182	3,2	1.186.433	4,7
1998	<b>2.125.958</b>	9,3	804.729	6,0	1.321.229	11,4
1999	<b>2.369.945</b>	11,5	832.022	3,4	1.537.923	16,4
2000	<b>2.694.245</b>	13,7	887.026	6,6	1.807.219	17,5
2001	<b>3.030.754</b>	12,5	939.225	5,9	2.091.529	15,7
2002	<b>3.479.913</b>	14,8	1.051.655	12,0	2.428.258	16,1

Fonte: INEP (2008 e 2009).

Com base na Tabela 7, é possível ponderar que, em 1991, eram 1.565.056 matriculados nas instituições de educação superior, número que passou para 3.479.913, em 2002, o que representa um percentual de

crescimento de 122,35 por cento. Essa evolução também pode ser vista na Figura 6.

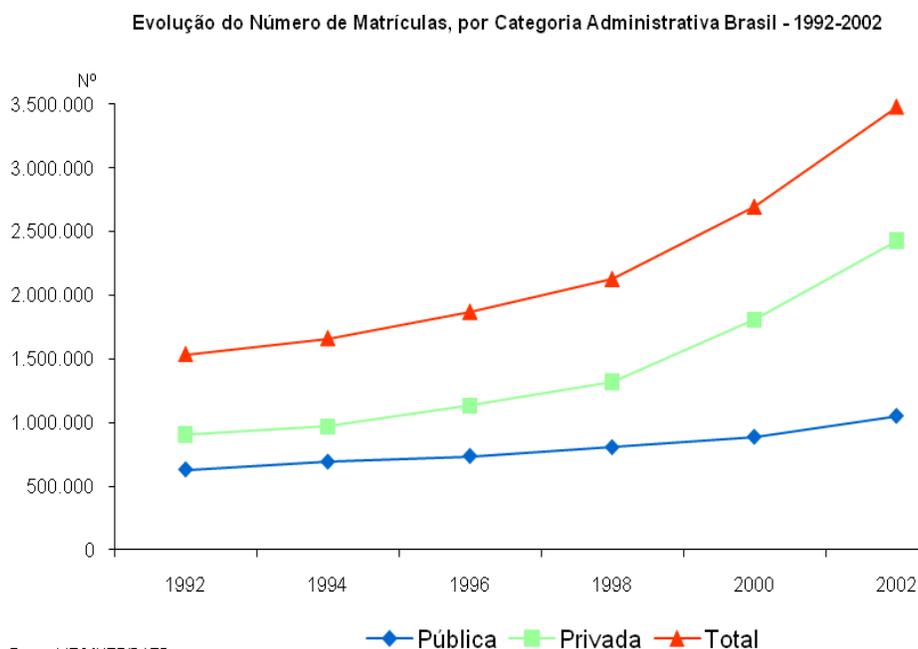


FIGURA 6: Evolução do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa – Brasil– 1991-2002

Fonte: INEP (20080 e 2009).

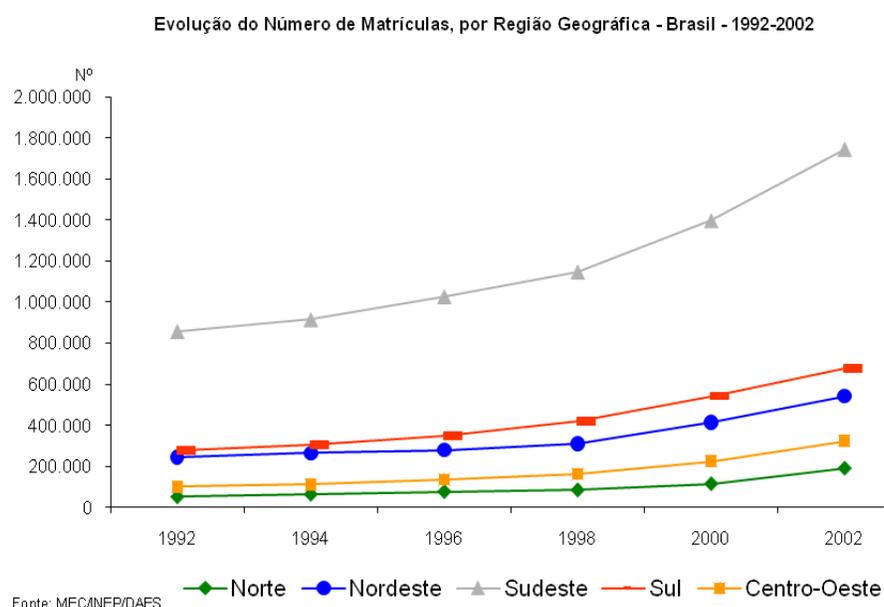
No que concerne, ainda, à evolução do número de matrículas, a Tabela 8 e a Figura 7 mostram a distribuição por região geográfica no Brasil.

<b>Tabela 8 - Evolução do Número de Matrículas, por Região Geográfica - Brasil - 1991-2002</b>												
Ano	Total	D %	Norte	D %	Nordeste	D %	Sudeste	D %	Sul	D %	Centro-Oeste	D %
1991	<b>1.565.056</b>	-	51.821	-	247.175	-	880.427	-	287.702	-	97.931	-
1992	<b>1.535.788</b>	<b>-1,9</b>	52.230	0,8	245.741	-0,6	858.372	-2,5	279.315	-2,9	100.130	2,2
1993	<b>1.594.668</b>	<b>3,8</b>	56.993	9,1	252.545	2,8	888.659	3,5	291.789	4,5	104.682	4,5
1994	<b>1.661.034</b>	<b>4,2</b>	64.254	12,7	264.396	4,7	916.131	3,1	304.852	4,5	111.401	6,4
<b>1995</b>	<b>1.759.703</b>	<b>5,9</b>	<b>67.118</b>	<b>4,5</b>	<b>269.454</b>	<b>1,9</b>	<b>973.448</b>	<b>6,3</b>	<b>327.130</b>	<b>7,3</b>	<b>122.553</b>	<b>10,0</b>
1996	<b>1.868.529</b>	<b>6,2</b>	77.169	15,0	279.428	3,7	1.028.297	5,6	349.193	6,7	134.442	9,7
1997	<b>1.945.615</b>	4,1	77.735	0,7	289.625	3,6	1.053.281	2,4	378.566	8,4	146.408	8,9

**Tabela 8 – Continuação.**

Ano	Total	D %	Norte	D %	Nordeste	D %	Sudeste	D %	Sul	D %	Centro-Oeste	D %
1998	<b>2.125.958</b>	9,3	85.077	9,4	310.159	7,1	1.148.004	9,0	419.133	10,7	163.585	11,7
1999	<b>2.369.945</b>	11,5	94.411	11,0	357.835	15,4	1.257.562	9,5	473.136	12,9	187.001	14,3
2000	<b>2.694.245</b>	13,7	115.058	21,9	413.709	15,6	1.398.039	11,2	542.435	14,6	225.004	20,3
2001	<b>3.030.754</b>	12,5	141.892	23,3	460.315	11,3	1.566.610	12,1	601.588	10,9	260.349	15,7
<b>2002</b>	<b>3.479.913</b>	<b>14,8</b>	<b>190.111</b>	<b>34,0</b>	<b>542.409</b>	<b>17,8</b>	<b>1.746.277</b>	<b>11,5</b>	<b>677.655</b>	<b>12,6</b>	<b>323.461</b>	<b>24,2</b>

Fonte: INEP (2008 e 2009).



**FIGURA 7: Evolução do Número de Matrículas, por Região Geográfica – Brasil– 1991-2002**

Fonte: INEP (2008 e 2009).

As regiões Norte e Centro-Oeste foram as que mais evoluíram no número de alunos matriculados proporcionalmente em relação ao período de 1991 a 2002. Embora a região Norte represente, do total, 14,8 por cento, em 2002, e a Centro-Oeste, 24,2 por cento também em 2002, nesses 11 anos, a Região Norte evoluiu 266,86 por cento e a Região Centro-Oeste, 230,29 por cento. A terceira que mais cresceu foi a Região Sul, com 135,54 por cento, seguida da Região Nordeste, com 119,44 por cento, e da Região Sudeste, com 98,34 por cento.

Se fizermos um corte temporal, na Tabela 8, considerando o período de 1995 a 2002, foco de intervalo de estudo desta tese,

compreenderemos que ocorreu crescimento das regiões Norte e Centro-Oeste, sendo as percentagens, agora, de 183,25 por cento e 163,94 por cento, respectivamente. As demais regiões ficaram assim: Sul, 107,15 por cento; Nordeste, 101,30 por cento; e Sudeste, 79,39 por cento.

Ainda em referência à evolução do número de matrículas, a Tabela 9 apresenta o número de matrículas por Unidade de Federação do Brasil, no período de 1996 a 2002.

**Tabela 9 - Evolução do Número de Matrículas, por Unidade da Federação  
Brasil - 1996-2002**

<b>Unidade da Federação</b>	<b>1996</b>	<b>1998</b>	<b>2000</b>	<b>2002</b>	<b>Var.% 1996/2002</b>
<b>BRASIL</b>	<b>1.868.529</b>	<b>2.125.958</b>	<b>2.694.245</b>	<b>3.479.913</b>	<b>86,24</b>
<b>Norte</b>	<b>77.169</b>	<b>85.077</b>	<b>115.058</b>	<b>190.111</b>	<b>146,36</b>
Rondônia	7.196	9.306	15.651	22.219	208,77
Acre	2.900	3.514	4.498	9.801	237,97
Amazonas	20.344	20.096	30.982	57.038	180,37
Roraima	2.594	3.347	4.006	4.172	60,83
Pará	36.394	38.902	46.440	61.175	68,09
Amapá	2.593	2.713	4.348	8.776	238,45
Tocantins	5.148	7.199	9.133	26.930	432,12
<b>Nordeste</b>	<b>279.428</b>	<b>310.159</b>	<b>413.709</b>	<b>542.409</b>	<b>94,11</b>
Maranhão	19.076	20.476	27.008	45.221	137,06
Piauí	13.743	16.374	31.117	49.814	262,47
Ceará	41.238	46.496	56.717	74.271	80,10
Rio Grande do Norte	20.087	24.391	38.836	43.195	115,04
Paraíba	33.984	35.587	42.636	47.500	39,77
Pernambuco	68.302	70.820	86.011	109.207	59,89
Alagoas	14.668	17.638	22.651	31.268	113,17
Sergipe	11.775	14.239	19.542	24.308	106,44
Bahia	56.555	64.138	89.191	117.625	107,98
<b>Sudeste</b>	<b>1.028.297</b>	<b>1.148.004</b>	<b>1.398.039</b>	<b>1.746.277</b>	<b>69,82</b>
Minas Gerais	172.797	199.115	239.456	306.895	77,60
Espírito Santo	25.280	31.470	44.286	66.489	163,01

<b>Tabela 9 – Continuação.</b>					
<b>Sudeste</b>	<b>279.428</b>	<b>310.159</b>	<b>413.709</b>	<b>542.409</b>	<b>94,11</b>
Rio de Janeiro	222.135	238.713	295.993	384.197	72,96
São Paulo	608.085	678.706	818.304	988.696	62,59
<b>Sul</b>	<b>349.193</b>	<b>419.133</b>	<b>542.435</b>	<b>677.655</b>	<b>94,06</b>
Paraná	115.039	141.119	186.113	238.724	107,52
Santa Catarina	69.772	82.966	118.059	153.232	119,62
Rio Grande do Sul	164.382	195.048	238.263	285.699	73,80
<b>Centro-Oeste</b>	<b>134.442</b>	<b>163.585</b>	<b>225.004</b>	<b>323.461</b>	<b>140,60</b>
Mato Grosso do Sul	25.523	32.925	42.304	55.824	118,72
Mato Grosso	24.213	30.336	42.681	52.297	115,99
Goiás	43.706	52.777	72.769	119.297	172,95
Distrito Federal	41.000	47.547	67.250	96.043	134,25

Fonte: INEP (2009).

Dos 3.479.913 alunos matriculados em 2002, as duas regiões – Sudeste e Sul – com 7 estados que representam 27 por cento do total de estados da federação –, detinham mais de 50 por cento do total dos alunos matriculados no ano de 2002. Entretanto, no período que é o foco desta tese não foram as regiões que mais evoluíram, conforme já mencionamos. As regiões Norte e Centro-Oeste foram as que mais cresceram.

Na Tabela 10 e na Figura 8, apresentamos os números referentes à expansão no número de matrículas levando em consideração o tamanho da instituição.

<b>Tabela 10 - Distribuição Percentual do Número de Matrículas por Tamanho da Instituição (Nº de Alunos Matriculados), segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 1994, 1998 e 2002</b>							
Ano	Tamanho da Instituição (Nº de Alunos Matriculados)	Total		Pública		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1994	Total	<b>1.661.034</b>	100,0	690.450	100,0	970.584	100,0
	Até 2.000	<b>409.792</b>	24,7	96.631	14,0	313.161	32,3
	De 2.001 a 5.000	<b>316.320</b>	19,0	97.656	14,1	218.664	22,5
	De 5.001 a 10.000	<b>339.016</b>	20,4	169.590	24,6	169.426	17,5

Tabela 10 – Continuação.

Ano	Tamanho da Instituição (Nº de Alunos Matriculados)	Total		Pública		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1998	Mais de 10.000	<b>595.906</b>	35,9	326.573	47,3	269.333	27,7
	Total	<b>2.125.958</b>	100,0	804.729	100,0	1.321.229	100,0
	Até 2.000	<b>406.594</b>	19,1	88.075	10,9	318.519	24,1
	De 2.001 a 5.000	<b>319.026</b>	15,0	109.685	13,6	209.341	15,8
	De 5.001 a 10.000	<b>440.689</b>	20,7	139.214	17,3	301.475	22,8
2002	Mais de 10.000	<b>959.649</b>	45,1	467.755	58,1	491.894	37,2
	Total	<b>3.479.913</b>	100,0	1.051.655	100,0	2.428.258	100,0
	Até 2.000	<b>646.764</b>	18,6	78.303	7,4	568.461	23,4
	De 2.001 a 5.000	<b>411.637</b>	11,8	65.578	6,2	346.059	14,3
	De 5.001 a 10.000	<b>538.696</b>	15,5	203.002	19,3	335.694	13,8
	Mais de 10.000	<b>1.882.816</b>	54,1	704.772	67,0	1.178.044	48,5

Fonte: INEP (2009).

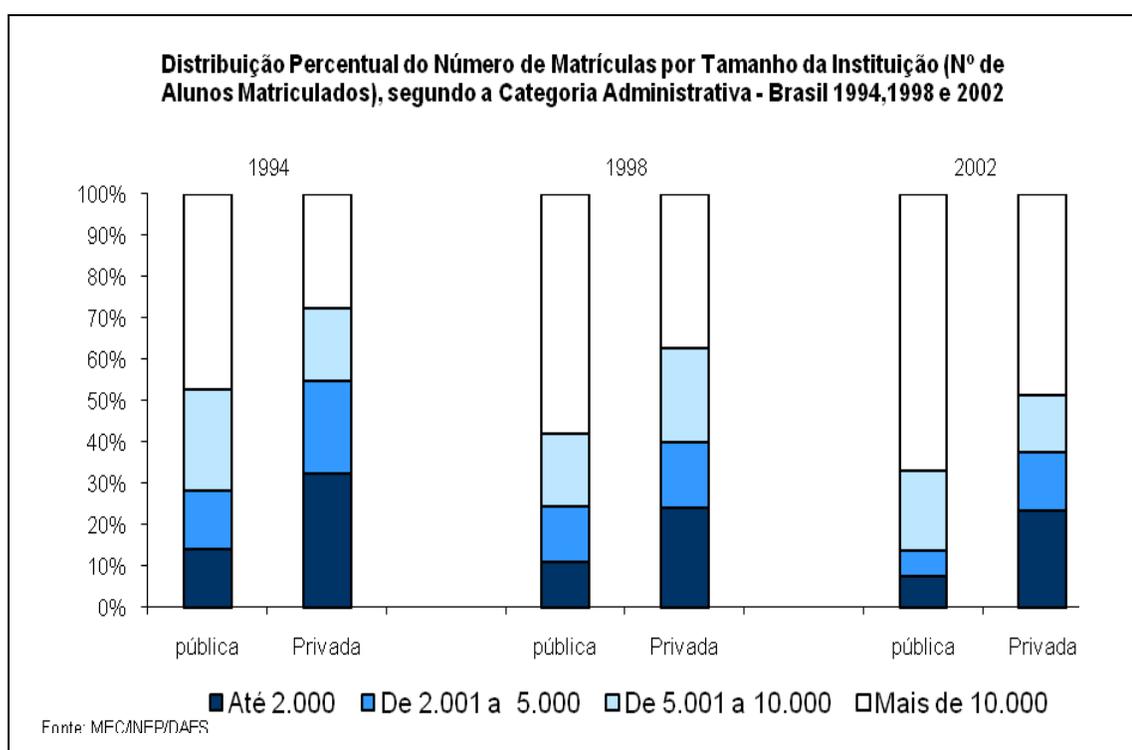


FIGURA 8: Distribuição Percentual do Número de Matrículas por Tamanho da Instituição (Nº de Alunos Matriculados), segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 1994, 1998 e 2002

Fonte: INEP (2009).

Os números apresentados, na Tabela 10 e na Figura 8, permitem visualizar a evolução – de 337,39 por cento – que ocorreu no setor privado, no período de 1994 a 2002. Nas instituições com até 2.000 alunos, a evolução foi de 57,83 por cento; nas instituições com de 2001 alunos a 5.000, foi de 30,13 por cento; de 5.001 a 10.000 alunos, tivemos um crescimento de 58,90 por cento; e, por fim, nas instituições com mais de 10.000 alunos, o maior crescimento foi de 215,56 por cento, evidenciando o poderio das instituições, dos grandes grupos, que evoluem cada vez mais com as fusões e aquisições de outras instituições de educação superior.

Segundo o presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES)<sup>60</sup>, senhor Gabriel Mario Rodrigues, o mercado de educação superior cresceu muito, e as instituições particulares contribuíram para o desenvolvimento de algumas regiões, consideravelmente as instituições particulares, gerando uma concorrência positiva para o mercado.

Os últimos anos representam a democratização do acesso ao ensino superior. Antes deste período, existiam poucas vagas, que estavam concentradas nas instituições públicas e nos grandes centros. Hoje, todo aluno concluinte pode estudar perto de sua residência, ou numa cidade muito próxima. As IES particulares tiveram um papel decisivo neste processo. (RODRIGUES, 2010, p. 18).

De outra face, não podemos olvidar o fato de que também temos visto, nos últimos anos, evasão nas instituições privadas, sendo difícil avaliar o porquê desse fenômeno, bem como se, realmente, a desistência é, de fato, evasão, dado que a opção de estudar na educação superior ainda é o reflexo da escolha de uma profissão. Isso porque as pessoas optam por um curso e, depois, por considerarem que erraram na escolha, mudam, migrando para outras áreas e, até, outras instituições.

O problema da evasão no Brasil não existe apenas nas particulares, isto também acontece nas públicas e nas escolas do exterior. Se existe um

---

<sup>60</sup> Criada na cidade de Brasília, Distrito Federal, em 30 de agosto de 1982, é uma entidade de direito privado, com personalidade jurídica própria, sem quaisquer finalidades lucrativas, tendo sede e foro na capital da República do Brasil e duração indeterminada.

sistema atrelado ao passado esse é o universitário. A metodologia reinante está presa ainda na sala de aula centrada no professor. Os currículos estão condicionados às conhecidas por todos. Falta criatividade e inovação e o aluno não quer mais perder seu tempo com aulas que nada lhe acrescentam. Por isso, com o passar do tempo, quem não inovar não irá prosperar. As leis de mercado não suportam a mediocridade. (RODRIGUES, 2010, p. 19).

Outro aspecto a considerar é que, na contemporaneidade, as pessoas mudam de função com mais facilidade e, por vezes, procuram estudar continuamente, o que leva muitas delas a optar por começar nos cursos tradicionais, por exemplo, Direito, e, depois, migrar para cursos conforme o mercado de trabalho as encaminha profissionalmente.

A Tabela 11 ilustra o período de 8 anos (1995 a 2002) do governo FHC no que se refere à distribuição percentual do número de concluintes por categoria administrativa.

**Tabela 11 - Distribuição Percentual do Número de Concluintes, por Categoria Administrativa - Brasil - 1991-2002**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1995	<b>254.401</b>	94.951	37,3	159.450	62,7
1996	<b>260.224</b>	99.820	38,4	160.404	61,6
1997	<b>274.384</b>	106.082	38,7	168.302	61,3
1998	<b>300.761</b>	105.360	35,0	195.401	65,0
1999	<b>324.734</b>	112.451	34,6	212.283	65,4
2000	<b>352.305</b>	116.641	33,1	235.664	66,9
2001	<b>395.988</b>	132.616	33,5	263.372	66,5
2002	<b>466.260</b>	151.101	32,4	315.159	67,6

Fonte: INEP (2009).

Os dados apresentados na Tabela 11 possibilitam analisar que o crescimento total do número de concluintes foi de 83,28 por cento e que, nas instituições públicas, a evolução de concluintes foi de 59,14 por

cento, que é inferior aos 97,65 por cento das instituições privadas, fato que fortalece nossa tese sobre a expansão de setor privado no período de 1995 a 2002.

Quanto ao número de cursos na educação superior, de 1995 a 2002, os dados se encontram na Tabela 12.

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>
1995	<b>6.252</b>	2.782	44,5	3.470	55,5
1996	<b>6.644</b>	2.978	44,8	3.666	55,2
1997	<b>6.132</b>	2.698	44,0	3.434	56,0
1998	<b>6.950</b>	2.970	42,7	3.980	57,3
1999	<b>8.878</b>	3.494	39,4	5.384	60,6
2000	<b>10.585</b>	4.021	38,0	6.564	62,0
2001	<b>12.155</b>	4.401	36,2	7.754	63,8
2002	<b>14.399</b>	5.252	36,5	9.147	63,5

Fonte: INEP (2009).

A análise da Tabela 12 possibilita notar o crescimento expressivo na abertura do número de cursos no Brasil, no período de 1995 a 2002. Dos 6.252 cursos em funcionamento no ano de 1995 até os 14.399 cursos em 2002, o crescimento foi de 130,31 por cento. Entretanto, novamente confirmando a força das instituições de educação superior privadas, tínhamos 163,60 por cento de cursos em funcionamento, enquanto o percentual nas públicas era de 88,79 por cento. Assim, vale destacar que as instituições privadas, pela agilidade na tomada de decisão por seus gestores, conseguem planejar e criar novos cursos de graduação mais rápido que as instituições públicas, apesar de serem mais controladas e não terem autonomia para a criação de novos cursos sem a avaliação e controle do Ministério da Educação.

Universidades e centros universitários não necessitam de autorização para instalação de novos cursos, exceto Medicina, Veterinária, Psicologia e Direito. As faculdades isoladas normalmente solicitam abertura de cursos na área

de ciências humanas, talvez por estes não exigirem grandes investimentos em laboratórios. (FERNANDES, 2009, p. 28).

Vale apontar que os 10 cursos mais procurados no Brasil são, pela ordem: 1º) Administração; 2º) Direito; 3º) Medicina; 4º) Enfermagem; 5º) Pedagogia; 6º) Comunicação Social; 7º) Ciência da Computação; 8º) Ciências Contábeis; 9º) Engenharia; e 10º) Psicologia. (CM CONSULTORIA, 2010).

Ainda no que se refere às instituições privadas, estas passaram, cada vez mais, a partir de 1995, a planejar e a fazer grandes investimentos na divulgação de seus cursos, com o intuito de atrair candidatos nos seus processos de seleção. Exemplo disso foram os vestibulares com provas presenciais ou *on-line*. Outro ponto que merece destaque é que os bons resultados obtidos nas avaliações do MEC/INEP também eram utilizados nas campanhas das instituições, criando, assim, uma imagem positiva no mercado e na sociedade na qual a IES estava inserida.

No sentido apontado, as instituições buscam novas alternativas para atrair os futuros graduandos. Uma delas é o forte investimento em estratégias de *marketing*. Conforme afirma o professor Carlos Monteiro, “é importante destacar que marketing ultrapassa a publicidade. Além disso, estabelecer um relacionamento com o público externo é uma tarefa que exige dedicação, raciocínio e tempo”. (REVISTA @PRENDER, 2009, p. 38).

Por conseguinte, as instituições privadas já buscam novos espaços como estratégia para atrair estudantes, inclusive instalando novos *campi* dentro de Shopping Center.

A universalização do acesso ao ensino superior causou mais um efeito colateral inusitado: entre os locais preferidos pelas instituições particulares para instalar seus novos campi despontam os shopping centers. A tendência nasceu na cidade do Rio de Janeiro, a campeã em número de faculdades-shopping.. “É uma boa simbiose para as duas partes”, diz Rogério Melzi, diretor de operações da universidade Estácio de Sá, que tem cinco unidades em centros de compras cariocas. Ele afirma que mais de 70% dos alunos da Estácio trabalham e pagam seus estudos com recursos

próprios. ‘Para o shopping é excelente, leva gente jovem e bonita para lá, que consome também’, afirma Melzi. Aproximar-se dos clientes em potencial faz sentido, já que o filão da educação só cresce no Brasil. (MAMBRINI, 2010).

Como resultado,

‘quando uma instituição de ensino decide fincar ponto num shopping, ela já sabe quem quer atingir. Do ponto de vista mercadológico, isso facilita muito a vida da instituição’, diz Ryon Braga, consultor da Hoper Group, especializado em marketing educacional. Os lojistas agradecem. (MAMBRINI, 2010).

Logo, grande parte das instituições de educação superior tem implantado um processo no qual o departamento de *marketing*<sup>61</sup> e comunicação solicita ao pessoal que cuida da parte acadêmica (coordenadores de curso, professores, diretores etc.) que lhes envie a agenda anual das atividades. A partir disso, é montado um calendário maior (planejamento) no qual é estabelecido o desenvolvimento de material impresso, cartazes, faixas e divulgações específicas na sociedade, com o objetivo de contribuir para os futuros consumidores (pais e alunos) na escolha do curso e da instituição em que estudarão.

A educação, já anteriormente aos anos de 1990, passou a ser uma condição *sine qua non* para uma pessoa se tornar um cidadão completo no mundo do trabalho, onde ocorrem profundas mudanças na organização política e social dos países. Em consequência, entre os desafios e exigências atuais, a questão da empregabilidade é importante em economias capitalistas diferentes.

Nesse sentido, no Brasil, do ponto de vista do mercado de trabalho, as exigências para quem precisasse trabalhar eram o Ensino Básico e o Médio. Hoje, o mercado exclui o trabalhador com menos de oito anos de escolaridade, fato que vem sendo caracterizado como uma dívida que o governo brasileiro tem com o povo, principalmente com os

---

<sup>61</sup> O marketing teve suas origens na ciência econômica, tendo como principais fundadores os economistas do meio-oeste americano que vieram da histórica escola alemã de economia, a qual prepara seus cientistas para lidarem com o fenômeno do mercado. (COCHOY, 1998).

jovens, devido ao quadro insatisfatório da qualificação na faixa etária de 15 a 29 anos.

Nesse contexto, a exigência do mercado de trabalho de pessoas qualificadas, habilitadas, enfim, inseridas nesse novo mundo, abre possibilidades para o desenvolvimento do comércio na área de serviços educacionais. “Bill Gates afirmou em uma conferência ao final dos anos 90 que **a educação seria o grande negócio do século XXI**”. (SOUZA, 2005, p. 17, grifo nosso).

Se levarmos em conta a menção feita por Souza, parafraseando o empresário Bill Gates, podemos considerar que a educação começou a ser um grande negócio a partir do século XX. Como abordamos alhures, as instituições de educação superior, com o seu desenvolvimento progressivo, inseridas no mercado de educação superior, buscam melhorar seu serviço constantemente, por meio das soluções apontadas pelos seus diretores, professores, alunos e demais atores que fazem parte da comunidade acadêmica. Entretanto, muitas instituições ainda veem a educação como um produto que se encerra na relação professor e aluno. Em vez disso, compreendemos que a criação do conhecimento e do saber passa por diversos setores e pelo relacionamento desses setores com os alunos, ou seja, é necessário que ocorra uma interação sistêmica entre todas as pessoas.

No que concerne, ainda, ao crescimento da educação superior no Brasil, talvez não encontremos, historicamente, uma expansão expressiva como ocorreu no período de 1995 a 2002, fenômeno que tem como foco inserir os jovens concluintes do Ensino Médio na educação superior.

Nos oito anos que vão de 1994 a 2002, a matrícula no ensino superior cresceu 7 vezes mais do que nos 14 anos anteriores. Nesse último ano, encontravam-se matriculados 1,8 milhão de estudantes a mais do que em 1994 – um acréscimo superior a 110 por cento, superior inclusive ao crescimento do ensino médio regular. (SOUZA, 2005, p.176).

No segmento das instituições de educação superior, na extensão de 1995 a 2002, ocorreu, percentualmente, uma expansão significativa. É o que nos apresenta, separadamente, a Tabela 13, em temos de

instituições públicas e privadas, não nos cabendo avaliar, aqui, se essa evolução abrangeu a melhoria da qualidade de ensino.

**Tabela 13 - Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1995-2002**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>
1995	<b>894</b>	210	23,5	684	76,5
1996	<b>922</b>	211	22,9	711	77,1
1997	<b>900</b>	211	23,4	689	76,6
1998	<b>973</b>	209	21,5	764	78,5
1999	<b>1.097</b>	192	17,5	905	82,5
2000	<b>1.180</b>	176	14,9	1.004	85,1
2001	<b>1.391</b>	183	13,2	1.208	86,8
2002	<b>1.637</b>	195	11,9	1.442	88,1

Fonte: INEP (2009).

Segundo expõe a Tabela 13, no Brasil, o total de 894 instituições de educação superior existentes em 1995 passou para 1637, em 2002, o que representa um aumento expressivo de 83,11 por cento em 8 anos. Desse total, foram criadas 743 novas instituições, que correspondem a 18,6 por cento de instituições públicas e 81,4 por cento de instituições privadas.

Sobre o possível crescimento das instituições públicas, o presidente da ABMES, Gabriel Mario Rodrigues, afirma que se “as públicas estivessem orientadas para o mercado, não existiriam as particulares. Não está no DNA delas concorrerem com as particulares. Há mercado para todas”. (FERNANDES, 2010, p. 19).

Para facilitar o entendimento, apresentamos, mais adiante, na Tabela 14, a evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa no Brasil, no período pré-LDB, lembrando que o período pós-LDB iniciou em 1996. Os números corroboram a mudança em percentagens no crescimento no setor e das instituições privadas em relação às públicas.

No discurso dominante no campo, a linha principal de demarcação interna do ensino

superior deixou de passar pela divisa entre o estatal e o privado para delimitar a diferença específica entre a excelência e a mediocridade. Na prática, a divisa foi redefinida, paulatinamente, no âmbito do Ministério da Educação, em especial no Conselho Nacional de Educação, espaço mais visível dos embates entre os protagonistas das distintas posições no campo do ensino superior. (CUNHA, 2003, p. 58).

Em outras palavras, o que vimos, e que ainda ocorre no hodierno, é um constante endeusamento ou demonização dos mercados. O que sucede na educação superior não é diferente. Logo, os mercados, como afirmou Bourdieu (2005), se constituem de campo, havendo, por isso, uma disputa entre diferentes instituições e atores em torno de sua dominação. Uma visão contrária a isso

não leva em conta que a mais importante preocupação dos protagonistas de um mercado é estabilizar suas relações uns com os outros de forma a reduzir os impactos destrutivos que a imprevisibilidade do funcionamento dos mecanismos de preços lhes traz. Isso não se faz necessariamente – como bem mostra o trabalho pioneiro de Granovetter (1985) – por meio de contratos formais. Mas Fligstein avança teoricamente em relação à contribuição de Granovetter porque não caracteriza de forma genérica os mercados como redes, mas os concebe a partir de uma *teoria da ação*, na qual os indivíduos estão procurando, permanentemente, obter cooperação alheia e estabilizar os vínculos sociais que lhes permitem dominar ou, ao menos, sobreviver num determinado campo (Fligstein, 2001). (MAGALHÃES; ABROMOVAY, 2008, grifo do autor)

Aliás, no campo da educação superior, a disputa e a cooperação entre as instituições são normais, inclusive como forma de agir frente ao governo federal, principalmente por intermédio de suas entidades representativas. Foi criada, em dezembro de 2007, e instalada

oficialmente pelo Congresso Nacional, em 15 de maio de 2008, a Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior, que conta com a participação de mais de 30 parlamentares, incluindo o ex-Ministro da Educação do governo FHC, hoje ainda Deputado Federal, Paulo Renato de Souza (PSDB<sup>62</sup>-SP). O presidente da comissão é o deputado catarinense e mantenedor de uma instituição privada em Santa Catarina<sup>63</sup> João Mattos (PMDB<sup>64</sup>-SC), que assim relata o motivo da criação da Frente Parlamentar, em entrevista a Zagonel, da Revista Ensino Superior:

Surgiu de uma conversa com o segmento do ensino superior da iniciativa privada e também das instituições públicas e filantrópicas. Precisávamos de uma frente que brigasse pela qualidade do ensino e pela criação de políticas públicas que garantam a expansão racional do ensino superior. Por outro lado, também queremos medidas que levem ao reconhecimento e à valorização desses segmentos, quer seja o público, o privado ou o filantrópico. Queremos destacar de uma vez por todas a participação importante que a iniciativa privada tem prestado ao crescimento quantitativo e de qualidade nesse mercado. O setor quer ser visto como parceiro, quer dar sua parcela de contribuição com compromissos que resultem na melhora do ensino superior. Somos responsáveis por 74% das matrículas do ensino superior no país. Essa participação da iniciativa privada é bastante significativa. O segmento tem consciência de que pode dar uma parcela de contribuição decisiva nesse novo modelo que se precisa no Brasil. (ZAGONEL, 2009).

Não obstante, na mesma entrevista dada à Revista Ensino Superior, o deputado João Mattos apresentou sua opinião sobre a expansão da educação superior no período de gestão do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso:

---

62 Partido da Social Democracia Brasileira.

63 Sinergia Sistema de Ensino Ltda., na cidade de Navegantes/SC.

64 Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

[...] Desde o Ministro Paulo Renato (Ministro da Educação na gestão do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso) o segmento teve oportunidades e começou a se expandir. [...] Se houve expansão é porque havia demanda reprimida. Com o Paulo Renato se avançou e, se houve um outro exagero, eles foram consertados na seqüência. Há um ditado que diz ‘conforme a carroça anda as abóboras se ajeitam’. Com os novos ministros foram identificados os caminhos que precisam de correção. Acho que ainda há um exagero de legislação e isso tem de mudar. O sistema de educação é surpreendido semanalmente com normas e portarias. (ZAGONEL, 2009).

Cabe, aqui, refletir que é não somente construído e reconstruído o mercado de educação, mas também outras áreas, como saúde, cultura, esporte etc. Nesses mercados, existem disputas entre dominantes e dominados, se tornando um campo de batalha por espaço para a venda de suas “mercadorias”. Isso não acontece somente no Brasil. A França, por exemplo, está também passando por uma crise estrutural no que se refere à mercantilização da educação em âmbito internacional.

Como Luc Ferry<sup>65</sup> diz sem o dizer, a mercantilização da educação não passa apenas pelos mecanismos da AGCS<sup>66</sup>. Os países desenvolvidos, com mais força, tendem a exigir dos outros as aberturas de mercado que recusam para si mesmos. Os estabelecimentos de ensino franceses, por enquanto as universidades e o Centro nacional de ensino à distância (CNED), também público, são levados a mostrarem-se competitivos no mercado da educação e a vender suas formações. O que lhes permitirá, espera-se, auto-financiarem-se cada vez mais amplamente, uma vez que seus créditos públicos estão sendo reduzidos. O que – não se diz – vai conduzi-los a adaptar seu modo de funcionamento, até mesmo

---

<sup>65</sup> Foi Ministro da Educação Nacional no período de 2002 a 2004 na França, sob o governo de Jean-Pierre Raffarin.

<sup>66</sup> Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio.

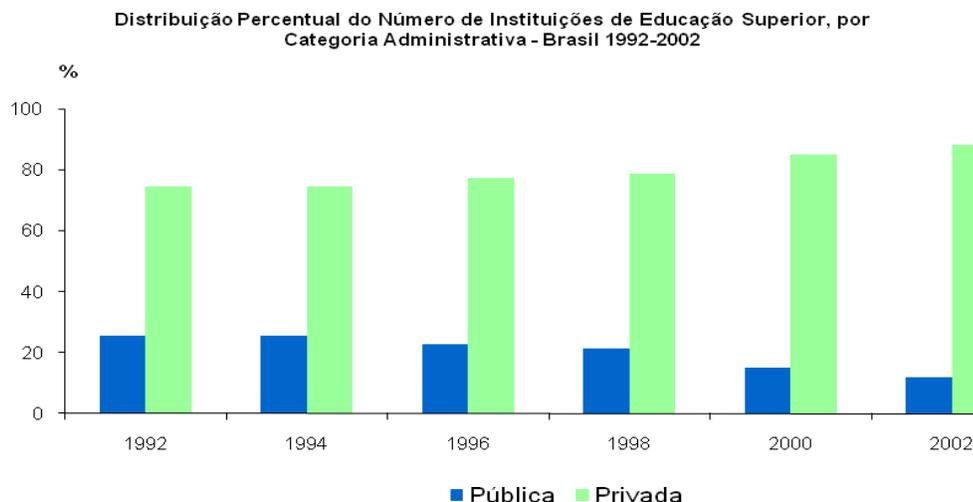
os conteúdos de suas formações, às necessidades do mercado internacional, em detrimento, se for o caso, de sua missão de interesse geral. Logo, o mercado pode ser vencedor em todos os casos! (LAVAL; WEBER, 2007).

Para melhor entendimento da questão da mercantilização internacional, bem como da evolução do número de instituições de educação superior no Brasil, no período do governo FHC, retomamos alguns dados referentes ao número de instituições de educação superior anterior ao período abrangido por esta tese. Para tanto, apresentamos a Tabela 14 e a Figura 9. Cabe lembrar que a evolução do número de instituições de educação superior no Brasil, no período do governo FHC, teve maior impacto, conforme mencionado alhures, a partir de 1995.

**Tabela 14 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>D %</b>	<b>Pública</b>	<b>D %</b>	<b>Privada</b>	<b>D %</b>
1991	<b>893</b>	-	222	-	671	-
1992	<b>893</b>	0,0	227	2,3	666	-0,7
1993	<b>873</b>	-2,2	221	-2,6	652	-2,1
1994	<b>851</b>	-2,5	218	-1,4	633	-2,9
1995	<b>894</b>	5,1	210	-3,7	684	8,1
1996	<b>922</b>	3,1	211	0,5	711	3,9
1997	<b>900</b>	-2,4	211	0,0	689	-3,1
1998	<b>973</b>	8,1	209	-0,9	764	10,9
1999	<b>1.097</b>	12,7	192	-8,1	905	18,5
2000	<b>1.180</b>	7,6	176	-8,3	1.004	10,9
2001	<b>1.391</b>	17,9	183	4,0	1.208	20,3
2002	<b>1.637</b>	17,7	195	6,6	1.442	19,4

Fonte: INEP (2008 e 2009).



**FIGURA 9:** Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil– 1992-2002  
 Fonte: INEP (2008 e 2009).

Conforme os dados apresentados na Tabela 14 e na Figura 9, em 1991 e 1992, houve uma estabilização no número de instituições de educação superior no país, queda em 1993 e 1994 e novamente aumento a partir de 1995 até 2002. Esses dados revelam, ainda, que a evolução do número de instituições, no período de 1991 a 2002, especialmente no setor privado, foi, em média, de 114,9 por cento, ou seja, o processo de expansão da educação superior no período foi significativamente superior ao das instituições públicas.

Agora, de fato, após a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 e, principalmente, nos últimos quatro/cinco anos, as instituições passaram a se reorganizar: finalidades lucrativas, gestão profissional, planejamento educacional, governança corporativa e não mais a vontade do dono. Isso faz, naturalmente, com que as de melhor gestão tenham maior sucesso corporativo. As pequenas e as de administração caseira, fatalmente, não terão lugar no futuro. Eu sou muito taxativo nisso, porque tenho uma visão muito clara desse fenômeno. Essas instituições não agüentam mais pagar sua folha de pagamento, seus impostos, etc. (CARBONARI NETTO, 2010, p. 18).

No que se refere à mercantilização internacional, já é perceptível, no Brasil, que vários fundos de investimentos e participações estão se formando para comprar universidades e faculdades, inclusive com utilização de moedas internacionais, ou seja, de forma idêntica ao que ocorre em outros setores da economia, o setor de educação superior, por intermédio das instituições privadas, tem sido assediado para vender suas empresas para esses fundos de investimento e participações.

Sobre a expansão das instituições e a compra de parte delas pelo capital estrangeiro, o ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, elucidou que

*Enquanto estive no Ministério não aconteceu nenhum caso. É que, digamos, isso ocorre pela própria facilidade do mercado. Naquele momento, estávamos em uma grande expansão. Então, se olharem o número de instituições criadas, perceberão justamente que o número de instituições de ensino superior dobrou entre 98 e 2003. Ou seja, 50% das instituições existentes em 2003 haviam surgido nos últimos 5 anos. E se observarmos o tamanho da instituição, metade delas tinha até 500 alunos. Eram pequenas, criadas especialmente no interior. Claro, naquele momento o movimento era de expansão. Agora há um processo de consolidação. Mas isso começou, diria, de 2004 para cá. A primeira incorporação de um grupo internacional foi em 2004, 2005. Acho que 2004. A primeira incorporação ocorreu entre o grupo financeiro Pátria, e a Anhanguera, em 2003. Na verdade, houve uma tentativa antes, o Pitágoras, mas não deu certo. O Pitágoras fez um modelo de 50/50 que não foi uma compra, mas uma associação. Não funcionou, sua estratégia de expansão foi equivocada. Tanto é que desfizeram depois. Voltaram a ficar sozinhos, recompraram a parte que havia sido vendida e, agora, fizeram uma nova venda para um fundo internacional. O Pitágoras já tinha vindo na minha época, mas não fazia parte desses processos de consolidação dos quais falo. Era mais uma associação. No modelo atual, o primeiro foi o Anhanguera, com o Banco Pátria, depois foi o Laureate, comprando o Anhembí, e, a partir dali, os dois se expandiram e entraram na bolsa. Também houve o lançamento*

*de ações na bolsa, fizeram parte deste sistema o COC, a Estácio, etc. São situações mais recentes em função de um processo de consolidação que seria natural, ocorreu até em um ritmo mais lento do que esperávamos. (ENTREVISTA)<sup>67</sup>.*

Diferente do que ocorreu, no período do governo FHC (1995 a 2002), no qual tivemos fragilidade ou inatividade do processo de incorporações, atualmente, presenciamos, no mercado de educação superior no Brasil, um processo de fusões e aquisições, fenômeno que é uma tendência que nos parece permanente e consistente.

Em 1991, a faculdade americana DeVry foi a primeira instituição de educação no mundo que abriu seu capital em Bolsa de Valores. Como consequência, esse primeiro passo demonstrou a inevitável tendência a ocorrer com outras instituições em âmbito nacional e mundial. É o que temos visto recentemente.

Exemplo disso é O Pátria, um dos maiores fundos de *private equity* do Brasil, que investiu mais de 100 milhões de reais para adquirir o controle da rede de universidades Anhanguera, localizada no interior do estado de São Paulo. O Pátria, a partir de 2007, levou a Anhanguera para a Bolsa de Valores adotando os seguintes passos:

1. Comprar outras universidades no país, principalmente em São Paulo.
2. Fazer uma gestão educacional que torne as instituições rentáveis.
3. Disponibilizar o capital da empresa quando o faturamento chegar a cerca de 500 milhões de reais, seis vezes o faturamento atual.

Como consequências do investimento do Pátria, surgiram outras empresas também interessadas nesse ramo de investimento. Outro grupo que se destacou, nesse sentido, foi o americano Laureate, o qual gastou, em 2005, 165 milhões de reais para assumir o controle da universidade paulista Anhembi Morumbi, inclusive já comunicando que pretendia fazer novas aquisições:

a estratégia da Laureate é atrair alunos de concorrentes com cursos inovadores, como animação, produção musical e fabricação de

---

<sup>67</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

bijuterias. Assim, os americanos fogem de direito e administração, os cursos mais concorridos e que têm as mensalidades mais baixas. (CARVALHO, 2006, p. 60).

De modo geral, os grandes grupos educacionais que estão se formando crescem, a todo momento, dificultando a manutenção ou o crescimento e a possibilidade de criar novas oportunidades para as instituições de educação superior de pequeno porte, que são adquiridas pelas maiores. Esse fenômeno vai ao encontro da teoria dos campos, de Fligstein (2009, p. 99-100), a qual aponta que,

uma vez estabelecidos, em geral os arranjos organizacionais se reproduzem periodicamente. Isso também ocorre graças à distribuição de regras e recursos para os grupos dominantes e à habilidade dos atores hábeis em utilizá-los para reproduzir seu poder.

Ademais, é difícil, para qualquer pesquisador, prever o que acontecerá em termos de fusões ou aquisições de alguma instituição, a não ser quando fica explícito publicamente que isso ocorrerá. Isso porque as negociações ocorrem, geralmente, de forma criteriosa e sigilosa, fato que se justifica pelo caráter estratégico de não-divulgação das informações acadêmicas e dos recursos humanos e financeiros, como, por exemplo, das receitas auferidas e das despesas efetuadas pela IES.

Convém notar que uma das principais justificativas para os processos de fusões e aquisições que vêm ocorrendo no mercado de educação superior, principalmente a partir do ano de 2005, é que os grandes grupos buscam oportunidades de crescimento do seu *market-share*<sup>68</sup> ou se inserirem em novos mercados.

Abrindo parênteses, à guisa de exemplificação, como foi mencionado, em 2005, tivemos a primeira compra importante que já foi noticiada no mercado de educação superior nacional. Não foi, entretanto, a compra da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), pela Laureate, em dezembro de 2005, mas a compra do controle da

---

<sup>68</sup> Quota de mercado, fatia ou participação no mercado.

Faculdade Anhanguera por uma empresa que pertence aos mantenedores da Universidade Anhembi Morumbi.

A compra da Anhanguera, da qual fizemos parte do processo de avaliação a pedido dos mantenedores da UAM, aconteceu na surdina, e foi pouco noticiada. Durante o processo de venda da UAM para a Laureate, os executivos da UAM (que depois foram para a Anhanguera) aprenderam muito com os americanos. Esse aprendizado foi fundamental para a formatação da Anhanguera como empresa planejada para fazer um IPO<sup>69</sup>: pequenas, porém, estratégicas aquisições foram feitas antes da abertura do capital a fim de robustecer a empresa; definiu-se um cuidadoso plano estratégico, auditoria de primeira linha e assessoria jurídica de renome foram contratadas para dar maior transparência. Enfim, todo o cuidado com a criação de uma S.A. Os resultados todos conhecem: desde seu lançamento, a ação teve, de longe, o melhor desempenho do setor. (DUQUE ESTRADA, 2009).

No que concerne às empresas que fizeram fusões e aquisições de outras instituições, o Quadro 3 destaca o panorama geral no período de 2007 a 2009, 1º quadrimestre, organizado cronologicamente pela CM Consultoria<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Sigla utilizada para o termo Initial Public Offering: oferta pública inicial de ações de uma empresa na Bolsa de Valores de um determinado país.

<sup>70</sup> Fundada em 1988, a CM Consultoria é responsável pela criação de soluções diferenciadas de gestão das instituições de educação superior.

<b>Data</b>	<b>Instituições Adquiridas</b>	<b>Sigla</b>	<b>Grupo Educacional (compradores)</b>	<b>%Part</b>	<b>Cidade Campus</b>	<b>UF</b>	<b>FV (R\$)</b>	<b>FV alunos</b>	<b>N de alunos</b>
07.02.07	YANCHEP Participações S.A. – Centro Hispano-Brasileiro de Cultura S.A.	UNIBERO <sup>71</sup>	Anhaguera Educacional	100%	São Paulo	SP	15.967.214,00	5.914	2.700
09.03.07	União Fênix de Educação e Cultura Ltda. (FAFEB + ISEFEB)	FAFEB/ISEFEB	Anhaguera Educacional	100%	Bauru	SP	6.500.000,00	3.421	1.900
09.04.07	Oeste Organização de Ensino Superior e Tecnologia S/C (FIZO)	FIZO	Anhaguera Educacional	100%	Osasco	SP	18.200.000,00	4.366	4.169
20.07.07	Educacional Noiva do Mar Ltda. (Faculdade Atlântico Sul – Pelotas e Rio Grande)	ATLÂNTICO SUL	Anhaguera Educacional	100%	Pelotas/Rio Grande	RS	16.840.000,00	5.807	2.900
20.08.07	IREP Sociedade de Ensino Superior Méd. e Fund. + Faculdade Radial de Curitiba Sociedade	IREP/UNIRADIAL	Estácio Participações	100%	São Paulo	SP	56.677.500,00	5.248	10.800
17.09.07	Sociedade Educacional e Cultural de	PITÁGORAS/INED	Kroton Educacional	80%	Divinópolis	MG	7.164.000,00	2.311	3.100

<sup>71</sup> Todas as siglas utilizadas neste Quadro encontram-se na Lista de Siglas.



	Superior Senador Fláquer de Santo André Ltda (UniA)		Educacional										
11.12.07	União Capixaba de Ensino Superior Ltda – (CESV/UCES)	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Vitória	ES	2.000.000,00	3.636	550				
12.12.07	União Metropolitana de Ensino Paranaense Ltda – UMEP	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Londrina	PR	18.000.000,00	5.840	3.082				
14.12.07	UNIRADIAL – Cursos de Hotelaria e Gastronomia com Certificado Internacional	UNIRADIAL	Estácio Participações	100%	São Paulo	SP	-	-	-				
17.12.07	Instituição Educacional Terra da Uva Ltda – Faculdade Japi	PITÁGORAS/INED	Kroton Educacional	100%	Jundiaí	SP	5.250.000,00	5.556	945				
19.12.07	Faculdade Radial de Curitiba Crescimento Orgânico	UNIRADIAL	Estácio Participações	100%	Curitiba	PR	-	-	-				
21.12.07	Faculdade Integrada do Recife – FIR – mantida pela subsidiária SESPE Crescimento Orgânico	SESPE	Estácio Participações	100%	Recife	PE	-	-	-				
18.01.08	Faculdade FIPAG Mantenedoras:	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Guarapari	ES	4.600.000,00	3.833	1.200				



20.02.08	SESLA – (FACNET – Faculdades de Negócios e Tecnologias da Informação)	FACNET	Anhanguera Educacional	100%	Distrito Federal	DF	20.480.000,00	5.535	3.700
28.02.08	EDUCAR (IESVILE + FATI + FATESC + ISESC + FATEJ) e INTESC (FATEJA)	IESVILE	Anhanguera Educacional	100%	Joinville/Jaraguá do Sul	SC	30.000.000,00	5.263	5.700
05.03.08	Centro Universitário do Distrito Federal	UNIDF	Grupo Educacional Cruzeiro do Sul	-	Brasília	DF	-	-	7.000
12.03.08	Faculdade UNICEN	UNICEN	IUNI	-	Tangará da Serra, Sinop e Primavera do Oeste	MT	-	-	3.300
28.03.08	União Educacional Minas Gerais S/A - UNIMINAS	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Uberlândia	MG	22.000.000,00	6.057	3.632
28.03.08	DBI Inv. S.A. (Grupo Dom Bosco – Curitiba)	GRUPO DOM BOSCO	SEB S/A	93,4%	Curitiba	PR	94.546.443,00	815	116.000
07.04.08	Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura S/A - SUESC	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Rio de Janeiro	RJ	31.500.000,00	9000	3.500
14.04.08	Sociedade Capixaba de Educação Ltda. – UNILINHARES	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Linhares	ES	15.000.000,00	5.889	2.547
14.04.08	Sociedade Capixaba	INED	Kroton	100%	Linhares	ES	-	-	-

	de Educação Ltda. UNILINHARES		Educacional										
29.04.08	Instituto de Ensino de Rio Claro e Representações Ltda. – Faculdade CBTA	INED	Kroton Educacional	100%	Rio Claro	SP	3.587.200,00	4.473				802	
07.05.08	FRIS (Faculdade Regional de Itapeperica da Serra)	FRIS	Anhanguera Educacional	100%	Itapeperica da Serra	SP	3.500.000,00	2.333				1.500	
12.05.08	Estácio Participações	-	GP Investimentos	20%	São Paulo	SP	259.000.000,00	R\$ 16,50				200.000	
29.05.08	FAENAC (Faculdade Editora Nacional)	FAENAC	Anhanguera Educacional	100%	São Caetano do Sul	SP	34.000.000,00	5.667				6.000	
29.05.08	FABRAI (Faculdade Brasileira de Ciências Exatas, Humanas e Sociais e da Faculdade de Tecnologia)	FABRAI	Anhanguera Educacional	100%	Belo Horizonte	MG	10.360.000,00	5.180				2.000	
04.06.08	UNICEM – Mantenedora da Faculdade Magister	FAC. MAGISTER	Estácio Participações	100%	São Paulo	SP	4.342.000,00	3.853				1.127	
04.06.08	Campus da Uniradial – Campus Marajoara Crescimento Orgânico	UNIRADIAL	Estácio Participações	100%	São Paulo	SP	-	-				600	
13.06.08	Centro de Ensino e Pesquisa	INED	Kroton Educacional	100%	Londrina	PR	400.000,00	-				-	



26.08.08	Mineração Onça Puma – Crescimento Orgânico	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Ouriândia do Norte	PA	-	-	-
26.08.08	Cursos Superiores de Tecnologia INED Crescimento Orgânico	INED	Kroton Educacional	100%	Contagem	MG	-	-	-
26.08.08	Colégio Cidade Jardim – Crescimento Orgânico	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	Belo Horizonte	MG	-	-	-
26.08.08	Colégio INED – Lagoa da Pampulha Crescimento Orgânico	INED	Kroton Educacional	100%	Belo Horizonte	MG	-	-	-
26.08.08	Cursos Superiores de Tecnologia INED – Campus Lagoa da Pampulha Crescimento Orgânico	INED	Kroton Educacional	100%	Belo Horizonte	MG	-	-	-
26.08.08	Cursos Superiores de Tecnologia INED – Campus Centro. Crescimento Orgânico	INED	Kroton Educacional	100%	Belo Horizonte	MG	-	-	-
26.08.08	Colégio São Luiz – Crescimento Orgânico	PITÁGORAS	Kroton Educacional	100%	São Luiz	MA	-	-	-
26.08.08	Sistema de Ensino – 602 escolas associadas + 6 no	PITÁGORAS	Kroton Educacional	-	Brasil e Japão	BRA	-	-	-



14.10.08	Sociedade Educacional Caxias do Sul Ltda. – Faculdade Kantun e Soc. Educ. Centro América	KANTUN	Anhanguera Educacional	100%	Caxias do Sul	RS	3.300,00	-	-
24.10.08	Inst. de Ensino, Pesquisa e Ativ. de Extensão em Direito Ltda. – PRAETORIUM	PRAETORIUM	SEB S/A	75%	Belo Horizonte	MG	11.176.490,00	5.882	1.900 3.000
07.11.08	Maria Montessori de Educação e Cultura Ltda., mantenedora da Faculdade de Educação e Cultura Montessori – FAMEC	UNIRADIAL	Estácio Participações	-	São Paulo	SP	10.288.000,00	3.200	3.215
07.11.08	Cultura e Educação de Cotia Ltda., mantenedora da Faculdade Associada de Cotia – FAAC ou Instituto de Ensino Superior de Cotia – IESC	UNIRADIAL	Estácio Participações	-	Cotia	SP	10.288.000,00	3.200	3.215
07.11.08	Unissori – Unidade de Ensino Superior Montessori de Ibiúna S/C Ltda., mantenedora da Faculdade	UNIRADIAL	Estácio Participações	-	Ibiúna	SP	10.288.000,00	3.200	3.215

	Montesson de Ibiúna – FMI																		
05.01.09	Faculdade Exponencial	FIE		Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	100%	Chapécó	SC	13.300.000,00	-										NI
08.01.09	Maurício de Nassau	FMN		Cartesian Capital Group	NI	Recife	PE	-	-										30.000
01.02.09	Ensino Superior Pitágoras Crescimento Orgânico	PITÁGORAS		Kroton Educacional	100%	Poço de Caldas	MG	-	-										-
09.02.09	Centro Universitário de Belo Horizonte	UNIBH		Anima Educação	100%	Belo Horizonte	MG	-	-										15.000
06.03.09	Universidade Ibirapuera	UNIB		Grupo Campos de Andrade	100%	São Paulo	SP	-	-										6.000
13.03.09	Faculdade Nordeste	FANOR		Grupo DeVry	69,3%	Fortaleza	CE	-	-										NI
27.04.09	Empresa Brasileira de Comunicação Multimídia S.A.	UNYCA		SEB S/A	55%	-	-	1.960.000,00	-										-

Quadro 3: Fusões e Aquisições - Panorama 2007-2009

Fonte: CM Consultoria (2010).

Ocorreram, conforme o Quadro 3, no período de 2007 a 2009, 78 fusões e aquisições em todo o território nacional, sendo que as concentrações dessas incorporações ocorreram da seguinte forma: 56,41 por cento na Região Sudeste, que corresponde ao montante de R\$ 769.872.185,00; 11,54 por cento na Região Sul, perfazendo o total em reais de R\$ 183.376.243,00; 11,54 por cento na Região Centro-Oeste, com o total em reais de R\$ 277.550.908,00; 8,98 por cento na Região Nordeste, perfazendo o montante em reais de R\$ 4.200.000,00; e, por último, 3,8 por cento na Região Norte, com valores não informados. Além disso, em outras localidades, inclusive algumas não divulgadas, o total em reais foi de R\$ 19.460.000,00. Outrossim, dos 26 estados da federação e Distrito Federal, somente 16 estados e o Distrito Federal apresentaram fusões e aquisições.

É importante salientar que embora sempre as regiões Sudeste e Sul apresentem mais incorporações em números de instituições envolvidas, a região Centro-Oeste se destacou em volume financeiro devido a uma única incorporação no valor de R\$ 206.800.000,00, do Grupo Institucional Anhanguera Educacional.

Ainda segundo o Quadro 3, as maiores incorporações entre fevereiro de 2007 a abril de 2009 ocorreram da forma como apresentamos na Tabela 15.

<b>Ranking</b>	<b>Estado</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Valor em R\$</b>	<b>Grupo Institucional</b>
1ª.	SP	200.000	259.000.000,00	GP Investimentos
2ª.	MS	37.600	206.800.000,00	Anhanguera Educacional
3ª.	SP	70.000	149.550.000,00	Anhanguera Educacional

Das incorporações ocorridas no mês de fevereiro de 2007 a abril de 2009, identificamos que 66,6 por cento ocorreram no ano de 2008 (52 incorporações); 24,3 por cento ocorreram no ano de 2007 (19 incorporações); e, nos quatro primeiros meses de 2009, ocorreram 7 incorporações, o que corresponde a 9,1 por cento.

Compreendemos, levando em conta o Quadro 3, que ocorreu um crescimento dos processos de fusões e aquisições de instituições no mercado de educação superior brasileiro, fato que está ocorrendo naturalmente, assim consolidando o mercado, inclusive com abertura para o capital estrangeiro. Entre os principais grandes grupos, destacam-se, por exemplo, SEB<sup>73</sup>, Estácio Participações (GP Investimentos), Anhanguera Educacional e Kroton Educacional que estão fazendo experiências em termos de aquisição de novas instituições, principalmente as de pequeno porte, tornando-se cada vez instituições de grande porte, ou seja, formando grandes grupos de instituições de educação superior.

Anteriormente ao governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, tínhamos, no Brasil, um sistema de educação superior menor, bem como menos instituições que lucravam muito. Inclusive, algumas, hoje, são saudosistas com relação à situação tranquila em que se encontravam, visto que já não é mais assim, dada a competição que ficou acirrada, conforme sustenta o ex-Ministro Paulo Renato de Souza:

*O processo de consolidação seguirá porque as instituições pequenas não têm condições de agüentar a concorrência. O que conseguimos colocar no sistema foi concorrência. Antigamente, o sistema era pequeno, altamente lucrativo. Hoje as universidades estão ali, lutando, competindo em preço e qualidade. Quer dizer, o aluno, para fazer qualquer vestibular, pergunta qual é a avaliação da instituição e a mensalidade. É uma competição real que não havia antes. Como as instituições privadas dominavam o Conselho Federal de Educação, elas não permitiam a expansão, queriam lucros, eram monopólios brutais. Isso acabou. Tornamos a expansão do sistema de ensino superior mais flexível, no entanto, criamos a avaliação e, com isso, conseguimos, de certa forma, estabelecer certa concorrência e transparência. (ENTREVISTA)<sup>74</sup>.*

---

<sup>73</sup> Sistema Educacional Brasileiro da marca COC (antigo Curso Oswaldo Cruz).

<sup>74</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

No que concerne à expansão, compreendemos que o Brasil tem sido alvo de negociações neste mercado recente, tendo em vista a educação ter se tornado um negócio lucrativo. Os grandes grupos movimentam a abertura de capital, respondendo por grandes movimentações financeiras no período de 2006 a 2009 no montante de R\$ 1,07 bilhões. (CM CONSULTORIA, 2010).

Outro ponto que merece destaque é que os grandes grupos se apresentam no formato de *holdings*, incorporando várias instituições, mantidas por um mesmo mantenedor. Soma-se a isso que esses grandes grupos criam uma equipe de profissionais experientes para gerir os negócios, focando o perfil do público que será absorvido, no caso, grande parte tem como público-alvo as classes C e D para obterem rentabilidade em escala.

Com 180 mil alunos apenas nos seus cursos de graduação, a Estácio é uma prova do crescimento das grandes redes no país, que absorvem as pequenas instituições. O seu fôlego para novos investimentos aumentou a partir de agosto de 2006 com a abertura de capital. Quando captou R\$ 446 milhões com a venda de ações na Bovespa, em 2007, ela adquiriu a UniRadial, de São Paulo [...]. (VALPORTO, 2009, p. 23).

É importante, sobretudo, assinalar sobre a abertura do capital estrangeiro. Em fevereiro de 2010, após seis meses de negociações, o Grupo Ibmecc Educacional, que é o proprietário das faculdades Veris<sup>75</sup> e Ibmecc Rio<sup>76</sup>, Belo Horizonte e Brasília, vendeu parte do seu capital por R\$ 130 milhões, para um dos fundos de *private equity* do Grupo americano Capital International<sup>77</sup>. O presidente do Grupo Ibmecc, Eduardo Wurzman, afirmou que “Só vamos comprar mais faculdades se for muito interessante. Nosso foco é crescer de forma orgânica”. (VALOR ECONÔMICO, 2010).

---

<sup>75</sup> Alunos das classes B e C+, com mensalidades variando de R\$ 700 a R\$ 1 mil reais.

<sup>76</sup> Alunado considerado público de classe A, com mensalidades que variam de R\$ 1,2 mil a R\$ 1,7 mil reais.

<sup>77</sup> Desde 2005, o grupo é dono de 12,3% do capital do Magazine Luíza, tendo também participação na Arcos Dourados, na América Latina. Os fundos de *private equity* do Capital International já investiram mais de US\$ 2 bilhões no mundo.

Sobre o capital estrangeiro adentrando o mercado de educação superior brasileiro, o professor, presidente e fundador do grupo Anhanguera Educacional afirma que a presença

de investidores estrangeiros ainda é pequena nesse setor de ensino superior. Mas se forem investidores experientes dentro do segmento de educação, não vejo problema algum. Quando fizemos o lançamento de nosso capital na Bovespa, investidores dos Estados Unidos, Inglaterra e Cingapura compraram a maioria das ações. Eles têm vindo ao país para conferir o resultado e estão muito animados. O real problema está nos investidores especulativos. Tudo o que for especulação atrapalha. Nós somos educadores e a visão precisa estar sempre focada no ensino, um serviço de grande necessidade no Brasil. (ROSSI, 2009).

Ainda sobre a expansão do mercado da educação superior brasileira, segundo a especialista e diretora de *marketing* da Techne Consultoria, Elisa Wolynech, a tendência futura é que a educação superior brasileira seja formada por grandes redes.

Elas poderão oferecer educação de massa, com qualidade e a preços mais acessíveis à maioria dos interessados. Em horários flexíveis, compatíveis com as necessidades de cada um. Além delas, teremos as redes públicas, que deverão sofrer expansões. (VALPORTO, 2009, p. 22).

Por ser um mercado em expansão do ponto de vista das aquisições e fusões, principalmente das instituições com mais de 10.000 alunos, conforme apresentado alhures, esse setor já começa a dar indícios de consolidação, devido à detenção maior dos grandes grupos do número de alunos e também pela sua atuação em todo o território nacional.

O envolvimento do processo de consolidação ganhou impulso a partir da agressividade de mercado conseguida pelas instituições que

lançaram ações na Bovespa. Essas, por necessidade de cumprimento de metas e de expansão dos negócios, buscam o crescimento, seja pelo meio orgânico ou por aquisições. (ROSSI, 2009).

No tocante às aquisições e fusões, os grandes grupos, geralmente, também procuram instituições que sejam líderes em alguma área de atuação, com gestores hábeis que possam contribuir para o processo de integração e com um *marketing* segmentado.

Independente do tipo de instituição de educação superior, todas estão inseridas num ambiente cada vez mais competitivo. Assim, quando destacamos a importância de gestores hábeis, estamos nos referindo à habilidade do gestor universitário no mercado, não apenas dedicando sua atenção ao papel de educador que exerce, mas também conhecendo os diversos setores de uma IES e neles atuando, adquirindo aptidões nas áreas de finanças, *marketing* e de administração. Na área de administração, destacamos a habilidade de gerir pessoas, liderar e ter iniciativa.

Em referência à gestão das instituições de educação superior, vale lembrar o depoimento do professor Paulo Renato de Souza sobre a gestão das IES, quando começou a atuar como consultor de empresas, assessorando as instituições de educação superior do setor privado, logo após a sua saída do Ministério da Educação, em janeiro de 2003.

*Fiquei realmente muito impactado com o baixo nível de profissionalização da gestão. Nenhuma instituição possuía auditoria externa, feita por uma empresa de auditoria respeitável. Os diretores tinham um contador amigo e diziam que ele era o auditor. Nenhuma auditoria externa. Teve um caso, inclusive, de um grupo internacional que se reuniu com uma instituição, uma universidade daqui, de tamanho razoável para a época. Perguntaram sobre o auditor externo. A resposta foi que não havia. O grupo quis saber, então, como faziam. Os gestores disseram que deduziam as despesas da receita e o que sobrava era o lucro. Ou seja, não havia o*

*devido conhecimento e controle.*  
(ENTREVISTA)<sup>78</sup>.

Convém ressaltar que compreendemos que abordar a importância da gestão e dos gestores é de fundamental relevância, devido, principalmente, ao fato de o setor educacional estar mudando e, automaticamente, contratando gestores vindos de outros setores. Isso porque, do ponto de vista mercadológico, as IES estão preocupadas com a qualidade profissional, sem deixar de lado aquilo que a academia exige – a qualidade –, conforme verificamos em alguns discursos apontados pelos atores sociais.

À guisa de exemplo, o professor Paulo Renato de Souza deu uma explicação de como, anteriormente, a maioria dos gestores veio da área da educação.

*A maioria eram professores ou ex-padres, que largaram a batina e, como sabiam lecionar, montaram um colégio. A partir desse colégio cresceram e agora temos grupos muito bons, sérios, que nasceram do mesmo jeito. O grupo Positivo, por exemplo, nasceu como um cursinho pré-vestibular. O Objetivo também, mas ainda mantém o sistema de estrutura familiar. O Positivo não. Tem os sócios e hoje é uma potência.* (ENTREVISTA)<sup>79</sup>.

Registramos, ainda, que essas grandes instituições já começam a fazer cálculos buscando ganhar em escala, utilizando-se de tecnologias, como a educação a distância, disciplinas semipresenciais, currículos sistêmicos e mensalidades com preços reduzidos, acessíveis à sociedade.

No que concerne à tecnologia da informação, já existem empresas especializadas oferecendo *portfólio* completo de soluções (*software* e serviços) para instituições de educação superior, principalmente as do setor privado. No Brasil, com 26 anos de existência, a TOTVS tem 38,03 por cento de participação no mercado, sendo a maior empresa de aplicativos de Gestão Empresarial. Além disso, seguindo o caminho de algumas instituições privadas, foi a primeira empresa do setor em toda a

---

<sup>78</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

<sup>79</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

América Latina a abrir capital. A empresa está presente em 23 países, em 320 instituições privadas no Brasil, das quais 15 por cento com mais de 5.000 alunos e 21 por cento com até 1.000 alunos. No total, a empresa já atendeu a 1.500.000 de alunos e, hoje, tem 23,7 mil clientes ativos.

Uma outra característica das fusões e aquisições é a preocupação com a marca e com a imagem institucional que os grandes grupos possuem. Assim como qualquer outra indústria que abre um negócio em determinada região, as instituições de educação superior preocupam-se com a imagem da instituição no local que está se inserindo e, geralmente, os grandes grupos, de início, mantêm a marca da instituição adquirida em conjunto com a sua durante um período e, depois, com o decorrer do tempo, a marca do grande grupo acaba prevalecendo.

Os grandes grupos procuram se inserir em regiões onde é possível planejar e agir de forma diferenciada com custos acessíveis para as pessoas com menor renda. Como estratégia, levam em conta o público que atingirão, principalmente no que tange ao aspecto da renda, à cultura, ao tipo de educação e, por fim, ao modo como seus gestores afirmam crescer, com sustentabilidade financeira.

Vários especialistas já apontam o Brasil como um país promissor para o investimento do capital estrangeiro, porque estamos passando, desde 1995, por um período de estabilidade econômica, o que torna o país mais seguro aos investidores. Um exemplo do que foi dito é o que recentemente foi divulgado sobre o interesse da Advent – que é um fundo americano que controla empresas em diversas áreas –, no setor de educação. O fundo de investimento controla a Kroton, que é dona da rede Pitágoras.

Desde 1996, a Advent investiu 2,2 bilhões de dólares no Brasil. Os negócios não vão parar por aí. O ótimo momento da economia brasileira pode ser medido pelo fato de que a empresa acaba de captar 1,65 bilhão de dólares para aplicar na América Latina. A maior parte desse dinheiro ficará no Brasil. Afirmam Patrice Etlin, diretor da Advent: ‘Esse é o maior fundo para mercados emergentes constituído desde a quebra do banco Lehmann Brothers, em setembro de 2008, e também o maior fundo desse tipo na América Latina’. (BETTI, 2010, p. 93).

Por conseguinte, a transformação da educação superior em mercadoria, ou como estamos compreendendo que, a partir do governo FHC, tivemos a expansão do mercado de educação, ocorreu em grande medida pela necessidade, por exigência do mundo do trabalho, das pessoas terem de estudar, ou seja, da exigência, pelo mercado de trabalho, de um diploma de educação superior. Em comentário a essa questão, o ex-Ministro da Educação Paulo Renato de Souza afirmou que “*O que aconteceu no mundo, nos últimos anos, foi que a Educação se transformou num valor*”. Em vista disso, o ex-Ministro sustenta que o nós chamamos, nesta tese, de mercado de educação é “infinito” e que, como resultado, surge

*o interesse dos capitais, dos grupos, dos fundos de investimento pela educação. Ela é um mercado infinito. Sempre se precisará dela. Não há limites, nesse momento, e sua trajetória é contínua. No passado era diferente. Há 25, 30 anos, ficava-se nos bancos escolares até certa idade. Depois, a formação seria aplicada durante toda a vida. Se um cidadão, por exemplo, chegasse aos 20 anos analfabeto, ele seria analfabeto para o resto de sua vida. O mesmo exemplo se aplica aos que tinham o primário [ensino fundamental], ou um diploma universitário. Hoje é diferente, qualquer pessoa precisa atualizar-se permanentemente. Precisa fazer curso, treinamento, enfim, aperfeiçoar-se. (ENTREVISTA)<sup>80</sup>.*

O professor Paulo Renato de Souza assinalou, ainda, que não vê problema algum no que tange ao interesse dos grupos de investimento na compra das instituições:

*Por que existem as universidades corporativas, ou melhor, o que é uma universidade corporativa? É justamente a promoção, pela empresa, de oportunidades para a atualização, aperfeiçoamento de seus funcionários. Isso vale para as questões específicas de sua profissão e para as questões de formação mais geral. Por isso, atraiu o interesse de grupos, de fundos de*

---

<sup>80</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

*investimento. Eles investem tentando obter algum tipo de retorno econômico. Não vejo nisso nenhum problema! Há uma demanda crescente e infinita, há o investimento desses grupos e, conseqüentemente, há um retorno. Mesmo que sejam grupos sem fins lucrativos, algum tipo de retorno terá, não necessariamente financeiro. Por exemplo, nos Estados Unidos existem instituições que são sem fins lucrativos, muitas delas de ensino superior, como Harvard, Yale, Preston. Veja o caso de Harvard. O fundo de investimento deles, resultado do excesso de investimentos é uma fortuna, algo em torno de bilhões de dólares. Inclusive, com esta crise perderam uma monstruosidade porque estava tudo investido. Acabaram perdendo muito. É uma universidade sem fins lucrativos, mas presta serviços, cobra pela sua educação e investe o excedente. (ENTREVISTA)<sup>81</sup>.*

Entretanto, apesar da posição afirmativa com relação às incorporações, temos visto, após o período de governo FHC, uma preocupação do governo quanto a essa questão, principalmente pelo monopólio que pode estar sendo criado, dada a previsão de que, em breve, quantitativamente teremos 10 grandes grupos com capital aberto no Brasil.

Por conseguinte, o Ministério da Educação já dá sinais da criação de novas regulamentações e supervisão no que se refere à atuação dessas empresas e dos investidores internacionais no setor de educação superior. Isso porque o projeto de reforma universitária, que está em tramitação no Congresso Nacional já há algum tempo, prevê a limitação de 30 por cento para o capital estrangeiro na compra de ações de instituições ou grupos de educação superior.

Nesse sentido, tramita, a partir de abril de 2010, no novo Plano Nacional de Educação (PNE), uma proposta, já debatida na Conferência Nacional de Educação (CONAE), para a criação de uma agência reguladora da educação privada no Brasil. O propósito é intensificar o controle sobre as instituições de educação superior privada e também sobre os materiais didáticos utilizados na Educação Básica. O CONAE

---

<sup>81</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

deseja consolidar as diretrizes da educação para os próximos dez anos, mas, num primeiro momento, por intermédio de uma comissão de 35 representantes de entidades ligadas à sociedade civil, juntamente com o setor de educação, elaborar um documento que subsidie o MEC na formulação do novo PNE, o qual somente terá início após a aprovação do Congresso Nacional.

Outrossim, a ideia não é fazer com que o Ministério da Educação perca sua autonomia como órgão regulador, mas que seja criado um órgão que regule esse mercado, da mesma forma como existe em outros campos, porque a preocupação é com a qualidade, já que houve uma expansão da educação superior no Brasil.

Contrariamente à proposta, as entidades que representam as instituições privadas demonstram um descontentamento generalizado. Para o presidente da ABMES, Gabriel Mario Rodrigues, o Ministério da Educação nunca

desempenhou um papel tão forte de regulação como nessa administração. Somos radicalmente contra a criação de uma agência com esses objetivos. O país é o que é em virtude da colaboração prestada pelas instituições de ensino particular com a formação de alunos capazes de gerar riquezas e promover o crescimento econômico. Cerca de 70% dos brasileiros obtiveram o diploma por instituições de ensino superior privado. (ABMES, 2010).

Sobre a possibilidade de termos uma agência reguladora para tratar das questões educacionais, o ex-Ministro da Educação Paulo Renato de Souza afirmou que, na época em que permaneceu no ministério, havia pensado nisso. O ex-Ministro também apontou as críticas que são feitas em relação às instituições com ações na Bolsa. Para ele, a transparência exigida para uma instituição no mercado de ações a torna mais visível para a sociedade em torno da sua receita e despesas do que uma instituição pública e explica o porquê:

*Nós pensamos nisso. O problema é o seguinte: qualquer agência reguladora seria, naquele momento, no caso das instituições de ensino, mais fraca do que o ministério, ou seja, ela não teria tanta força quanto o ministério. Na verdade,*

*houve uma tentativa nesse sentido com o Conselho Federal de Educação. Nele, instituições privadas participavam. A questão é que acabou se tornando uma ação entre amigos, um sistema protecionista. “Não deixo expandir porque não quero concorrência, ou, então, para expandir quero uma parte na sociedade”. Houve muitos casos assim durante a vigência do conselho. No sistema de ensino superior não estamos preparados, ainda, para ter uma agência reguladora. Talvez no momento em que haja uma consolidação do Ensino Superior fique mais fácil. Aproveitando, quero frisar que quando se fala em investimento estrangeiro e ensino público, investimento em bolsas etc., há uma transparência nas contas da instituição. Isto é, quando uma instituição vai para a bolsa de valores, torna-se transparente. Isso as pessoas não observam. Os acionistas minoritários têm que ter acesso a todas as suas políticas, as suas contas, todas as informações e isso faz com que sejam transparentes, de domínio público. Quando a instituição é familiar, a situação é mais delicada porque há um dono que faz o que acha conveniente. É uma empresa limitada, não presta contas. Quando a instituição tem ações na bolsa, é aberta, precisa seguir as regras do mercado. Nesse caso, passa a ter mais transparência e se sabe exatamente qual é sua lucratividade, mais até do que as próprias instituições públicas. (ENTREVISTA)<sup>82</sup>.*

Cumpramos destacar, no depoimento do ex-Ministro Paulo Renato de Souza, a parte em que ele relata como as instituições privadas agiam de forma protecionista no Conselho Federal de Educação. Se levarmos em conta o que foi observado, poderemos fazer uma ligação com os ensinamentos de Bourdieu (2005), segundo o qual, em determinado campo, o comportamento dos agentes econômicos dominantes é de procurar manter seu *status quo*, ou seja, não deixar que os dominados ou quem quer que seja atrapalhe a sua dominação, porque uma tendência, em qualquer mercado, é que os dominados procurem agir buscando

---

<sup>82</sup> Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/07/2009.

novos mercados ou desestabilizar os atores poderosos que se encontram no mercado que os dominados estão atuando.

No que concerne, ainda, à criação de uma agência reguladora para a educação superior, o ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso assim se manifestou:

*[...] Agência reguladora é uma forma boa porque regula o mercado. Ele não fica totalmente indefinido. Regula em que sentido, assegura duas coisas: as condições do investimento, não vai mudar a regra do jogo no meio, e o desempenho, o output, o que está oferecendo depende do consumidor e depende do investidor, A agência reguladora é para isso. Ela deve ser sem contingenciamento partidário, político. Para que possa evitar que a ingerência política venha a alterar as regras do jogo. (ENTREVISTA)<sup>83</sup>.*

É de ser relevado que a educação não é um bem público, mas um serviço público, quando realizado pelas instituições públicas, e, no setor privado, uma atividade que gera rotatividade econômica, podendo a instituição ter lucro ou não, dependendo do tipo da sua natureza jurídica.

O ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso corrobora o que foi dito, ao afirmar que a educação

*não pode ser considerada um bem privado. Como disse anteriormente, ela deve ser um bem público. A base da educação precisa ser pública. Agora, não se pode negar que há escola primária paga, que há escola secundária paga, universidade paga, nesse caso, é um bem comercial. Não há o que fazer. Para essa situação se faz necessária uma regulação comercial. Não há outra forma. Poder-se-ia dizer: ‘Toda a educação deve ser paga?’ Não! É fundamental que o estado mantenha a educação. Isso significa que o estado deve pagar tudo que o privado não pode pagar? Não. Porque isso é um engano, o privado pode pagar, seja por si mesmo (por ser*

---

<sup>83</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

*autossustentável), seja porque entidades, como congregações religiosas, mantêm a instituição de ensino. Neste último caso, não é com o objetivo de lucro, seus objetivos são ideológicos, culturais. Em situações desta proporção, há necessidade de controle. Cria-se, portanto, uma agência reguladora. Porém é necessário que se esclareça que a parte maior da educação é responsabilidade do governo, do estado. Mesmo nos EUA, o básico da educação fundamental é pública, não é privada. Há várias universidades públicas nos EUA, as maiores são públicas. A Barkley é pública, por exemplo. (ENTREVISTA)<sup>84</sup>.*

No sentido indicado pelo ex-Presidente, outro ponto tem sido debatido entre o governo federal e as instituições do setor privado de educação, por intermédio de suas entidades representativas: o financiamento da educação superior.

Assim, a oferta de financiamento e de bolsas de estudo para estudantes passou, também, a ser um filão para algumas instituições financeiras. Além das iniciativas oficiais do governo federal, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni), os bancos têm procurado oferecer um amplo *portfólio* de crédito universitário para viabilizar o acesso ou a permanência de estudantes da educação superior. Para Schwartzman (2010, p. 4),

O financiamento público da educação superior pública no Brasil está em seu limite máximo, e o sistema não tem como continuar a se expandir sem se diversificar e estimular a participação crescente do setor privado. As políticas públicas de financiamento à educação superior precisam se ajustar a esta realidade.

Com relação ao Programa Universidade para Todos (ProUni), vale lembrar que o governo federal já ofertou, numa média anual de 2005 ao primeiro semestre de 2010, o montante de 116.893 bolsas em

---

<sup>84</sup> Entrevista concedida pelo ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 08/07/2009.

todo o território nacional, sendo que, para Santa Catarina, a média, no mesmo período, ficou em 3.761 bolsas. (PROUNI, 2010).

Nesse passo, o mercado de educação superior, igualmente a qualquer outro setor, é produto de uma construção social, como afirma Bourdieu (2005), porque vemos tanto o Estado, ajudando nos recursos necessários para a construção da demanda, como também as empresas privadas, no caso em tela os bancos, buscando seu espaço no campo, com o apoio e pressão das instituições de educação superior que reclamam do baixo fornecimento de capital financeiro crédito para sua clientela.

Portanto, compreendemos que o setor privado, na educação superior nacional, provavelmente passará por reformulações e quiçá por um novo processo de valorização no mercado, no que tange à credibilidade das instituições e de seus cursos, com as novas incorporações que estão ocorrendo.

Enfim, os temas tratados neste capítulo não se esgotam. Além do que ocorreu no período de 1995 a 2002, apresentamos algumas mudanças que já estão ocorrendo no setor da educação superior no Brasil.

Feito isso, num movimento não diferente do que aconteceu em esfera nacional, o estado de Santa Catarina passou por mudanças significativas na educação superior, principalmente no que tange à oferta, à demanda e à abertura de novas instituições de educação superior, conforme apresentamos a seguir.

### 3.1 SANTA CATARINA: O MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 1995 A 2002

Nesta seção, discorreremos sobre os aspectos do mercado de educação superior catarinense que emergiram, principalmente, de 1995 a 2002, que foi o período do governo Fernando Henrique Cardoso.

É impreterível salientar que é ampla a produção historiográfica existente sobre o processo de formação do estado de Santa Catarina. Entre elas, podemos destacar, em especial, os trabalhos de Alcides Goularti Filho, no livro “Formação Econômica de Santa Catarina”, e de Cécile Hélène Jeanne Raud, no livro “Indústria, Território e Meio Ambiente no Brasil, para melhor entendimento da história geral e econômica do Estado de Santa Catarina”, o quais também utilizamos para esta abordagem.

Cumpra apontar que Goularti Filho (2002) analisou o processo de formação econômica catarinense a partir do ano de 1880, porque considera que, a partir desse ano, ocorreram várias mudanças do ponto de vista das dinâmicas internas e externas da economia regional e nacional. Assim, com base nos fatos da

imigração e atividades carboníferas no sul, fundação da Colônia Militar de Chapecó e da exploração de madeira e o aumento do fluxo de imigrantes para o norte e Vale do Itajaí, podemos tomar como ponto de partida o ano de 1880 para traçarmos uma nova periodização da formação econômica de Santa Catarina, que terá como base a mudança no padrão de crescimento. (GOULARTI FILHO, 2002, p. 70).

Santa Catarina apareceu, como região geográfica, somente em 1529, no mapa-múndi de Diego Ribeiro e também nas Cartas dos Navegadores do Século XVI. Com relação ao nome, primeiramente foi “Ilha de Santa Catarina”, onde fica hoje localizada a capital do Estado, Florianópolis.

Na historiografia não existe consenso acerca da denominação ‘Santa Catarina’. Duas hipóteses são as mais mencionadas: a de Sebastião Cabotto, navegador italiano a serviço de Espanha que esteve no litoral catarinense em 1526, ao publicar os mapas daquela expedição, teria dado o nome de Santa Catarina à região em homenagem à sua esposa Catarina Medrano; a segunda hipótese refere-se a uma homenagem prestada à Santa Catarina de Alexandrina, sendo sua data comemorativa no dia 25 de novembro. Em 1541, o Comandante Dom Alvar Nunes Cabeza de Vaca intitula-se ‘Governador de Santa Catarina’, nomeado pelo rei de Espanha para tomar posse das terras para a Coroa Espanhola. (INEP, 2006, p. 22).

Na direção indicada pelo INEP (2006), Santa Catarina começou sua história, no século XVI, com a fundação das primeiras colônias europeias, formadas por portugueses vindos de São Vicente. Já no século XVII, houve a ocupação do litoral

com os vicentistas, religiosos vindos da região de São Paulo, continuando no século XVIII com os açorianos, que fundaram São Francisco do Sul (1645), Desterro (hoje Florianópolis, em 1651) e Laguna (1676). Da mesma maneira, o governo português promoveu, entre 1748 e 1756, a vinda de alguns milhares de casais açorianos. Eles chegavam na Ilha de Santa Catarina, estabelecendo-se lá ou no Litoral. Essa população, constituída basicamente de pequenos agricultores e pescadores, dedicava-as e à agricultura de subsistência, mas também atividades mercantis, como a pesca da baleia, com a produção de azeite, e a fabricação de farinha de mandioca. (RAUD, 1999, p.85).

Ainda que o processo de ocupação e a disponibilidade de recursos naturais tenham influenciado fortemente o delineamento da economia, muitas vezes, fatores adversos, como a distância dos mercados consumidores e a ausência total de fontes de matérias-primas, foram superados pela vocação empresarial dos colonizadores, principalmente pela colonização europeia, por intermédio dos alemães e italianos. No limiar do século XIX, logo após a independência, estabeleceram-se os

primeiros colonos alemães em São Pedro de Alcântara, perto de Florianópolis, em 1829. Essa colonização tomou impulso a partir de 1850, com a fundação de Blumenau, no Vale do Itajaí, Joinville (1851) no litoral norte e Brusque (1860) no Vale do Itajaí-Mirim. Os italianos chegam em Santa Catarina em 1836, fundando as colônias de Nova Itália e Nova Trento, às margens do rio Tijucas. Mas o principal centro de colonização italiana será o Vale do Tubarão onde, a partir de 1875, surgem Criciúma e Urussanga. Imigrantes italianos também irão povoar o Vale do Itajaí, misturando-se com a população germânica já ali

estabelecida. Deve-se mencionar, também, núcleos de colonização eslava no Vale do rio Itajaí do Norte e no Meio-Oeste. (RAUD, 1999, p. 86).

Já no século XX, houve um movimento pequeno de famílias colonizadoras que, saindo de Joinville e de Blumenau, foram a caminho do oeste do Estado, colonizado por alemães e italianos vindos do Rio Grande do Sul. Na Figura 10, podemos visualizar a origem do povoamento de Santa Catarina.

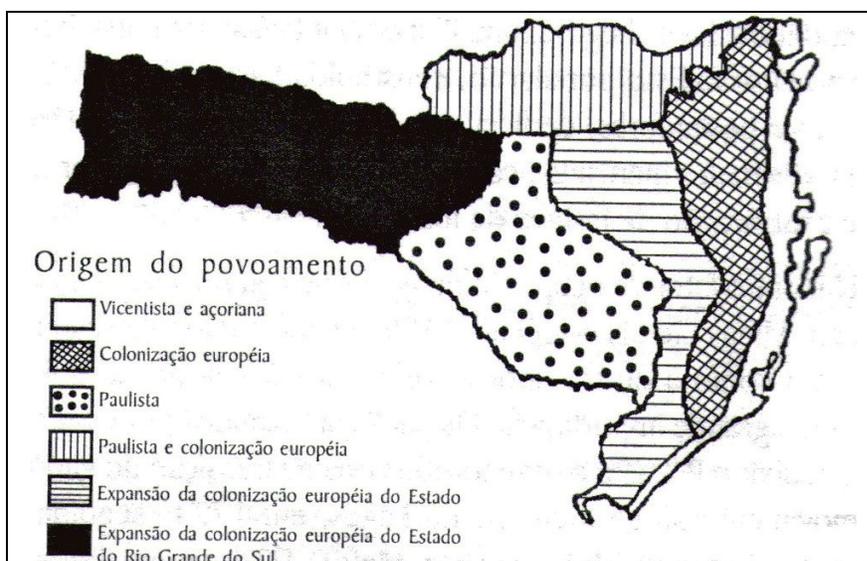


FIGURA 10: O povoamento de Santa Catarina

Fonte: Santa Catarina (1994 *apud* RAUD, 1999, p.86).

Por conseguinte, no decorrer do século XX, ocorreu o aumento da população, e a economia passou por mudanças estruturais, ou seja, de uma “atividade baseada fundamentalmente na agricultura, que representava 44% da renda estadual em 1950, o Estado passa gradualmente para um modelo produtivo onde predomina o setor industrial, que contribui com 34% da renda estadual em 1991”. (RAUD, 1999, p.87).

Na Figura 11, exibimos a localização do estado de Santa Catarina.



FIGURA 11: Localização do Estado de Santa Catarina  
Fonte: Governo do Estado de Santa Catarina (2009).

O estado de Santa Catarina fica no sul do Brasil, no centro geográfico das regiões de maior desempenho econômico do país, Sul e Sudeste, e em uma posição estratégica no Mercosul. Fica situado, na região Oeste, na fronteira com a Argentina. Florianópolis, a capital, está a 1.850 km de Buenos Aires, 705 km de São Paulo, 1.144 do Rio de Janeiro e 1.673 de Brasília. O estado catarinense situa-se entre os paralelos 25°57'41" e 29°23'55" de latitude Sul e entre os meridianos 48°19'37" e 53°50'00" de longitude Oeste. (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2009).

Na iminência da queda das barreiras alfandegárias do Mercosul, Santa Catarina é a rota da integração com as nações vizinhas. O maior parceiro comercial de Santa Catarina continua sendo os Estados Unidos, mas a Argentina acaba de superar a Alemanha, assumindo o segundo lugar. Eis aí o indício de um novo dinamismo que inaugura as ampliadas fronteiras dos negócios do Cone Sul<sup>85</sup>.

A diversidade das atividades industriais e a equilibrada distribuição geográfica dos polos produtivos são as principais características do chamado modelo econômico catarinense. Além da boa distribuição fundiária, como propriedades rurais de área média, ao redor de 20 hectares, predomina a desconcentração populacional.

Em termos globais, Santa Catarina é o vigésimo estado em área, com 95 mil quilômetros quadrados, o equivalente a 1,12% do território nacional, tendo uma população estimada, em 2009, de 6.118.743 de habitantes em 293 municípios.

<sup>85</sup> Nome dado em referência à parte meridional da América do Sul.

Frisamos que Santa Catarina se destacou como o estado com melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>86</sup> no ano de 2005, ficando em terceiro lugar em 1995, comparado aos outros estados da federação, excluindo-se o Distrito Federal, conforme podemos visualizar na Tabela 16.

**Tabela 16 – Índice de Desenvolvimento Humano: Santa Catarina e Estados Seleccionados – 1995-2005**

<b>BRASIL/Unidades</b>	<b>1995</b>	<b>2005</b>
BRASIL	0,746	0,794
Minas Gerais	0,756	0,800
Rio de Janeiro	0,789	0,832
São Paulo	0,807	0,833
Paraná	0,767	0,820
Rio Grande do Sul	0,798	0,832
Santa Catarina	0,793	0,840
Distrito Federal	0,829	0,874

Fonte: Governo do Estado de Santa Catarina (2009).

Além do exposto, o Estado está dividido em oito regiões: Litoral, Nordeste, Vale do Itajaí, Planalto Norte, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Oeste, conforme apresenta a Figura 12.



**FIGURA 12: Regiões do Estado de Santa Catarina**  
Fonte: Governo do Estado de Santa Catarina (2009)

<sup>86</sup> Considerando a dimensão econômica e social e seu impacto na qualidade de vida dos catarinenses.

Uma das particularidades de Santa Catarina, que marca profundamente sua trajetória econômica, política, social e cultural, e que aqui deve ser destacada, é que não temos no Estado uma concentração geoeconômica ao redor de uma metrópole privilegiada.

O Estado apresenta uma fragmentação de regiões, relativamente autônomas, com cidades que funcionam como pólos geoeconômicos, político-administrativamente denominados de mesorregiões, mas também com características históricas, políticas, étnicas e culturais distintas. São elas: Chapecó, Lages, Joinville, Blumenau, Florianópolis e Criciúma. (RIBEIRO, 2005, p.104).

Evidenciamos que a atividade econômica do estado de Santa Catarina é caracterizada pela divisão em complexos: Agroindustrial (Oeste); Eletro-Metal-Mecânico (Norte); Madeireiro (Planalto); Têxtil (Vale do Itajaí); Mineral (Sul); Tecnológico (Grande Florianópolis); Turístico (praticamente todo o Estado); e Pesqueiro.

A saber, o complexo têxtil desenvolveu e transformou a região do Vale do Itajaí num dos maiores fabricantes nacionais de malhas, artigos de cama, mesa e banho, sem que o estado produza um só quilo de algodão. Da mesma forma, o complexo eletro-metal-mecânico e plástico, no nordeste catarinense, que desponta ainda como grande fabricante de motores elétricos, compressores para refrigeração, fundidos de ferro e tubos de PVC, embora Santa Catarina não disponha de um polo petroquímico ou siderúrgico.

O complexo têxtil, segundo levantamento do departamento de apoio industrial da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (2010), compreende 12,6 mil empresas de vestuário, calçados e artefatos de tecidos e responde por 25% do Valor de Transformação Industrial (VTI). Em 1999, empregou diretamente mais de 90 mil pessoas, das quais mais de 50 mil em quase 2 mil estabelecimentos no Vale do Itajaí, e o setor espera uma retomada da produção em virtude da estabilidade cambial e da política dos governos estaduais e federal de incentivo às exportações.

Com relação ao complexo têxtil, Santa Catarina possui o segundo maior polo têxtil do Brasil, com 6.850 indústrias e 131 mil

trabalhadores. Os segmentos têxtil e de vestuário formaram, juntos, o quinto maior setor investidor da indústria catarinense em 2006.

O complexo têxtil está basicamente localizado no Vale do Itajaí, especialmente nas cidades de Brusque, Blumenau, Indaial, Gaspar e Pomerode; no norte, nas cidades de Jaraguá do Sul e Joinville; um pouco no sul, especialmente em Criciúma.

De acordo com Cano (1990, p. 113), a origem da indústria têxtil catarinense está associada à vinda de imigrantes com habilidades técnicas e com recursos financeiros,

como indício a essa hipótese, lembro que os registros oficiais de autorização para funcionamento de sociedades mercantis no Brasil constataam a ocorrência de vários investimentos de capitais estrangeiros em Santa Catarina, entre 1890 e 1920, tanto em indústria como em bancos.

Em comentário a essa questão, Goularti Filho (2002, p. 97) aponta que a origem da indústria têxtil em Santa Catarina

pode ser explicada pelo desempenho da pequena produção mercantil e pela facilidade da cópia, mas as explicações da expansão e consolidação devem ser buscadas fora do seu meio. São elas: a) a queda das importações durante a Primeira Guerra Mundial; b) o crescimento urbano e a expansão da renda promovida pelo complexo cafeeiro; c) a política cambial dos anos 20; d) a integração do mercado interno após 30; e, e) a queda das importações durante a Segunda Guerra Mundial. Portanto, foi uma indústria que se adaptou rapidamente às exigências da demanda interna e conquistou de forma duradoura mercados cativos. Ela nasceu voltada para o mercado regional e tornou-se nacional na primeira oportunidade de expansão.

O nordeste do Estado compreende o complexo eletro-metal-mecânico e de plásticos e borrachas, em que se destacam grandes empresas líderes em seus segmentos de atuação. Entre elas, está a

Empresa Brasileira de Compressores (Embraco), do grupo Brasmotor, o maior fabricante mundial de compressores herméticos para refrigeração.

O polo cerâmico, localizado na Região Sul catarinense, é o segundo do mundo, ficando atrás somente de Fiorano, na Itália. Suas indústrias responderam por mais 50% da produção nacional do setor. As três principais empresas – Eliane, Cecrisa e Portobello –, juntas, representam quase 90% da produção total brasileira. O sul é conhecido, também, como um dos maiores produtores de carvão mineral do país. O segmento carbonífero reúne inúmeras empresas.

A região produtora do oeste catarinense, que abriga um dos maiores complexos agroindustriais do país, enfrenta alguns problemas ambientais, ocasionados pela grande concentração da produção de suínos. No conjunto, as empresas dessa região dão ao estado a condição de maior industrializador de carnes suínas do país e maior exportador de aves.

O oeste concentra, também, a produção agrícola do estado. Sua característica principal é a predominância das empresas-propriedades, com área média em torno de 15 hectares por produtor. Além disso, destacam-se a utilização da integração com as agroindústrias para produção de aves e suínos e a diversificação das atividades.

A economia catarinense caracteriza-se, igualmente, pelo expressivo desempenho de vendas ao mercado externo. Os contatos feitos, por representantes do estado em países da Ásia, tais como China e Rússia, abriram as portas para o crescimento das exportações catarinenses para grandes mercados consumidores potenciais, expandindo as regiões do Estado.

Santa Catarina também se destaca com um amplo complexo turístico, recebendo, no verão, mais de 3 milhões de turistas, incluindo os catarinenses que visitam o próprio estado.

Mister se faz ressaltar que o estado possui características próprias no que tange à repartição geográfica e às atividades econômicas, diferenciadas dos outros estados da federação. Assim, as indústrias catarinenses aproveitam bem a expansão do mercado mundial, devido à qualidade dos produtos que podem vir tanto das indústrias que contribuem para o processo de urbanização, quanto das áreas rurais, que se mantêm, ainda, como área intermediária. (RAUD, 1999).

Em outras palavras, a ausência de um

forte processo de urbanização assim como as modalidades do crescimento dos pólos e o aproveitamento da conjuntura internacional

tendem a aproximar o padrão de desenvolvimento de Santa Catarina ao padrão da Terceira Itália. (RAUD, 1999, p.116).

O estado de Santa Catarina apresenta, ainda, sérios problemas de desigualdade social e ambiental, como as enchentes. Entretanto, o governo e as “elites” locais sempre demonstraram preocupação com esse desequilíbrio.

Com o intuito de diminuir esse desequilíbrio e aproximar as regiões do estado, foram criadas trinta e seis Secretarias de Desenvolvimento Regional, que têm como foco descentralizar as ações do governo e adotar políticas de desenvolvimento regional sustentável. Essas secretarias foram implementadas pelo atual governo, conforme estava previsto no Plano Catarinense de Desenvolvimento (PCD) 2005-2015, do Governo Luis Henrique da Silveira e Eduardo Pinho Moreira (2003-2006) e do Governo Luis Henrique da Silveira e Leonel Pavan (2007-2010).

Não obstante, como foi dito anteriormente, os governantes que assumem o poder demonstram continuamente preocupação com a diminuição da desigualdade social. Nesse sentido, independente de quem assume o poder, partido ou pessoa, são colocadas como pauta ações de fortalecimento do setor educacional.

À guisa de exemplo, nos anos de 1990, considerado como uma década de políticas liberais, assumiu o governo do estado Wilson Kleinübing, tendo como vice-governador Antônio Carlos Konder Reis, da chapa Partido da Frente Liberal. Como plataforma de governo, foi lançado o Plano Saúde, Instrução e Moradia (SIM), que marcou

a volta de um plano com previsão de gastos para os quatro anos de governo e com metas mais detalhadas. Do total dos gastos para o período 1991-94, 11,0% seriam destinados a novos investimentos, mediante a criação de fundos específicos distribuídos da seguinte forma: saúde e educação, 13,6% para cada área; habitação e agricultura, 18,2% para cada; indústria, rodovia e saneamento, 9,1% também para cada um; segurança pública, 4,6%; e turismo, 4,5% (KLEINUBING, KONDER REIS, 1990, p. 2, *apud* GOULARTI FILHO, 2005, p. 643)

Em resumo, mesmo com as crises dos anos de 1990, a maioria das metas do Plano SIM não foi realizada, em virtude da onda antiestado liberal que acontecia nessa década, elegendo substancialmente o estado como ator principal das crises econômicas.

No que tange à educação superior em Santa Catarina, vale ressaltar que, até a expansão das instituições de educação superior privadas, no período do governo Fernando Henrique Cardoso, o sistema ACAFE era única entidade representativa da educação superior catarinense. Esse sistema foi criado em 1974, quando os

presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram a ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais, entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal. (ACAFE, 2010).

Até o ano de 1989, existiam duas instituições públicas (UFSC e UDESC), as instituições municipais filiadas à ACAFE e apenas uma instituição particular (Associação Catarinense de Ensino (ACE), de Joinville).

Atualmente, em 2010, fazem parte do sistema ACAFE, conforme Figura 13, as seguintes instituições: Universidade Regional de Blumenau (FURB); Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE); Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ); Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Centro Universitário Municipal de São José (USJ); Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE); Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI); Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC); Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Universidade do Contestado (UnC); Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); e Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

As IES que integram o sistema ACAFE e os municípios onde se encontram instaladas podem ser visualizados no mapa de Santa Catarina que apresentamos na Figura 13.

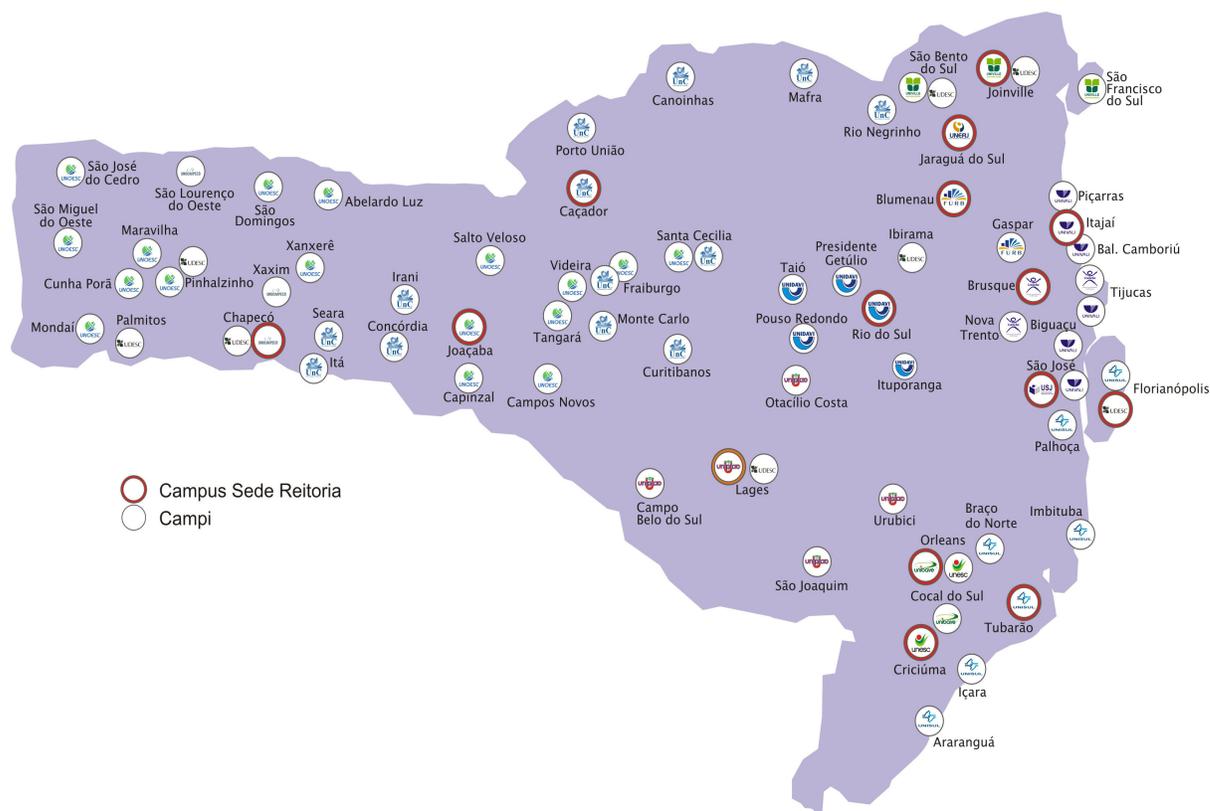


FIGURA 13: IES do Sistema ACAFE  
Fonte: ACAFE (2010).

Em continuidade à compreensão do mercado de educação superior no período delimitado nesta tese, é importante assinalar que, de 1991 até 1994, não ocorreu crescimento do número de IES públicas em Santa Catarina, mas que, nas privadas, houve um decréscimo de menos 20 por cento, conforme aponta a Tabela 17.

**Tabela 17 – Crescimento do Número de IES em Santa Catarina de 1991 - 1994**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
1991	20	10	10
1992	20	11	9
1993	20	11	9
1994	20	12	8

Fonte: INEP (2008).

De 1995 a 1999, houve troca de partido no governo catarinense, subindo ao poder o PMDB, por intermédio do então governador Paulo Afonso Evangelista Vieira, tendo como vice-governador José Augusto Hülse. O Plano de Governo era o *Viva Santa Catarina*, por meio do qual o governador eleito apregoava uma gestão democrática e descentralizadora, visando promover o desenvolvimento sustentável para o estado de Santa Catarina.

Em decorrência da abertura das economias nacionais, liberalização do comércio e intensificação da revolução tecnológica, muitos caracterizaram esse período como neoliberal. Nesse sentido, o governo, buscando se afastar de qualquer rótulo relacionado ao projeto neoliberal,

conseguiu, de certa forma, barrar o rolo compressor privatista, tanto que fez mais investimentos em energia e telefonia que o governo anterior. Em seu Plano de Governo, está claro que não se poderia dar mais continuidade ao ‘[...] modelo tradicional de Estado, responsável exclusivo pela execução de todos os serviços demandados pela sociedade’. O Plano preconizava a ‘implantação de um Governo mais eficiente e eficaz’ por meio de parcerias e sem defender a sua diminuição ou a privatização de alguns serviços (Vieira; Hülse, 1994, p. 2). Durante seu governo, apesar de todo escândalo envolvendo a emissão de Letras do Tesouro Estadual para pagar precatórios, a Celesc e o BESC ficaram longe do debate da privatização, fato que se reverteu no segundo Governo Amin, com a federalização do BESC. No entanto, a manutenção da Celesc e do

BESC nas mãos da sociedade catarinense não isentou o caráter liberal do Governo Paulo Afonso. (GOULARTI FILHO, 2005, p. 645).

Quanto ao setor educacional, a Tabela 18 apresenta o número de IES em Santa Catarina, de 1995 a 1998.

**Tabela 18 – Crescimento do Número de IES em Santa Catarina de 1995 - 1998**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
1995	20	9	11
1996	21	10	11
1997	22	11	11
1998	26	11	15

Fonte: INEP (2009).

No setor educacional, no período de 1995 a 1998, ocorreu um crescimento total do número de IES no estado, de 30 por cento, sendo, desse total, 22,22 por cento nas públicas e 36,4 por cento nas IES privadas, conforme Tabela 18.

Em momento posterior, a partir de janeiro de 1999 até 2003, assumiu o poder o governador eleito Esperidião Amin Helou Filho, que tinha como vice-governador o senhor Paulo Roberto Bauer. Era a segunda gestão de Esperidião Amim, que difundiu, na campanha, o seu Plano de Governo denominado “Incluir, Crescer, Preservar, Parceria e Bom Exemplo”. Sobre o período da gestão de Esperidião Amin Helou Filho e sobre momentos políticos e econômicos do país e do estado, o cientista político Julian Borba traça os seguintes esclarecimentos:

A gestão de Espiridião Amin tem se caracterizado por uma adequação do estado de Santa Catarina às reformas econômicas que vêm sendo implementadas no plano nacional desde 1994. Reforma do Estado, privatização e contenção de despesas têm sido palavras de ordem. Duas medidas, porém, tiveram um impacto simbólico muito forte: a federalização do Banco do Estado

de Santa Catarina (BESC) e a extinção do Instituto de Aposentadoria dos Servidores Estaduais (IPESC). Tudo isso, acompanhado pela situação recessiva do país desde a crise asiática de 1998, fez com que os índices de popularidade do governo caíssem, mas não o suficiente para que a oposição aproveitasse esse momento para capitanear politicamente. As eleições municipais de 2000 demonstram como a hegemonia dos partidos conservadores em Santa Catarina está longe de ser contestada, havendo um crescimento do número de prefeituras administradas pelos partidos da coalizão governante (agora acrescida do PSDB) e uma diminuição do espaço ocupado pelo PMDB. A única exceção é o PT, que passa de 7 para 13 prefeitos, ganhando em cidades importantes do estado, como Blumenau, Chapecó e Criciúma, sendo que as duas primeiras já são candidatos reeleitos. (BORBA, 2009).

A Tabela 19 mostra o crescimento do número de IES em Santa Catarina no período de 1999-2002.

**Tabela 19 – Crescimento do Número de IES em Santa Catarina de 1999 - 2002**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
1999	32	5	27
2000	41	4	37
2001	52	4	48
2002	66	6	60

Fonte: INEP (2009).

A Tabela 19 permite avaliar que, no estado de Santa Catarina, o crescimento total foi de 106,25 por cento, sendo que, desse total, 20 por cento foi no setor público e 122,22 por cento no setor privado.

É de ser revelado que, levando em conta o período definido para nossa compreensão – de 1995 a 2002 –, fazendo um recorte nas tabelas apresentadas anteriormente, ocorreu, nesse período, em Santa Catarina,

um crescimento relevante do número de instituições de educação superior da ordem de 230 por cento. No caso das instituições públicas, ocorreu um decréscimo de menos de 66,66 por cento, enquanto houve um aumento expressivo de 445,45 por cento nas instituições privadas.

No que concerne, ainda, ao crescimento do número de IES no estado catarinense, no período de 1995 a 2002, ressaltamos que, comparando os números de Santa Catarina com os do Brasil (ver Tabela 13), que teve um crescimento de 83,11 por cento, Santa Catarina correspondeu a 230 por cento desse total.

Ainda no período de 1995 a 2002, considerando, agora, o número dos cursos em Santa Catarina, o quadro não se altera, conforme os dados da Tabela 20.

**Tabela 20 – Crescimento dos Cursos em Santa Catarina de 1995 - 2002**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
1995	267	230	37
1996	301	274	27
1997	300	279	21
1998	374	341	33
1999	530	187	343
2000	616	135	481
2001	688	133	555
2002	745	178	567

Fonte: INEP (2009).

Conforme podemos visualizar na Tabela 20, no período de 1995 a 2002, em relação ao número dos cursos em Santa Catarina, o crescimento foi de 179,03 por cento. O setor público decresceu menos 22,61 por cento no número de cursos, enquanto, no setor privado, o crescimento foi significativamente superior, chegando a 1.432,43 por cento. Dos 130,31 por cento de crescimento no Brasil no mesmo período, em Santa Catarina, as públicas cresceram 88,79 por cento e as privadas, 163,60 por cento.

Outro aspecto a ser avaliado é o número de matrículas nas instituições privadas e públicas. Ressaltamos que as instituições privadas apresentaram, no Brasil, o crescimento de 97,76 por cento das matrículas no período de 1995 a 2002. No estado de Santa Catarina, o

crescimento foi de 138,68 por cento, quanto ao tipo de instituição, ocorrendo, nas instituições do setor público, um decréscimo de menos 22,10 por cento, enquanto que, nas do setor privado, o decréscimo foi de 305,37 por cento.

No Brasil, no período de 1995 a 2002, o número de concluintes na educação superior cresceu 83,28 por cento. Em Santa Catarina, os alunos que concluíram a educação superior atingiram o percentual de 141,11 por cento de alunos. Quanto aos formandos por categoria administrativa, o percentual foi de menos 15,61 por cento no setor público, enquanto, no setor privado, o percentual de concluintes foi da ordem de 356,64 por cento.

A Tabela 21 apresenta o número de matrículas na educação superior, considerando os setores públicos e privados, no período de 1995 a 2002. Já, a Tabela 22 apresenta o número de concluintes dos cursos de graduação presencial por categoria administrativa em Santa Catarina.

À guisa de esclarecimento, impende observar que, sob a ótica do Ministério da Educação, em termos de categorias administrativas, as instituições de educação superior em Santa Catarina estão distribuídas assim: IES públicas (Federais, Estaduais e Municipais); IES privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas). (INEP, 2006).

Nesse sentido, compreendemos que, nas Tabelas 21 e 22, temos alterações significativas nos números informados pelo INEP, a partir de 1999, na categoria administrativa municipal, devido à reclassificação para a categoria de IES privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) a partir do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP no ano de 2004. (INEP, 2006).

Tabela 21 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa em Santa Catarina de 1995 - 2002

Ano	Santa Catarina	%	Pública						Privada						Comum./ Conf./ Filant.
			Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%	Particular	%	
1995	64.201	19,6	57.204	89,1	15.588	27,2	4.426	7,7	37.190	65,0	5.997	10,9	5.997	100	-
1996	69.772	20,0	64.345	92,2	16.046	24,9	4.514	7,0	43.785	68,0	5.427	7,8	5.427	100	-
1997	75.489	19,9	70.795	93,8	16.495	23,3	4.473	6,3	49.827	70,4	4.694	6,2	4.694	100	-
1998	82.966	19,8	77.693	93,6	14.340	18,5	4.644	6,0	58.709	75,6	5.273	6,4	5.273	100	-
1999	98.046	20,7	50.106	51,1	15.276	30,5	5.174	10,3	29.656	59,2	28.472	48,9	28.472	59,4	19.468
2000	118.059	21,8	34.629	29,3	16.948	48,9	4.578	13,2	13.103	37,8	83.430	70,7	12.420	14,9	71.010
2001	134.948	22,4	35.745	26,5	16.325	45,7	5.294	14,8	14.126	39,5	99.203	73,5	18.126	18,3	81.077
2002	153.232	22,6	44.560	29,1	16.634	37,3	5.614	12,6	22.312	50,1	108.672	70,9	24.310	22,4	84.362

Fonte: INEP (2009).

Tabela 22 – Concluintes dos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa em Santa Catarina de 1995 - 2002

Ano	Santa Catarina	%	Pública						Privada						Comum./ Conf./ Filant.
			Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%	Particular	%	
1995	8.144	19,7	7.429	91,2	1.889	25,4	572	7,7	4.968	66,9	715	8,8	715	100,0	-
1996	8.700	20,6	7.866	90,4	1.797	22,8	498	6,3	5.571	70,8	834	9,6	834	100,0	-
1997	9.646	21,2	8.918	92,5	1.980	22,2	491	5,5	6.447	72,3	728	7,5	728	100,0	-
1998	10.462	21,0	6.267	59,9	2.048	32,7	646	10,3	3.573	57,0	4.195	40,1	2.366	56,4	1.829
1999	11.622	20,8	4.351	37,4	2.148	49,4	737	16,9	1.466	33,7	7.271	62,6	1.042	14,3	6.229
2000	12.683	20,9	4.623	36,5	2.124	45,9	756	16,4	1.743	37,7	8.060	63,5	945	11,7	7.115
2001	14.575	20,6	5.033	34,5	2.446	48,6	722	14,3	1.865	37,1	9.542	65,5	1.245	13,0	8.297
2002	19.636	23,1	6.269	31,9	2.556	40,8	787	12,6	2.926	46,7	13.367	68,1	3.265	24,4	10.102

Fonte: INEP (2009).

Para apresentarmos, como está o estado de Santa Catarina em relação ao número de instituições particulares atualmente, utilizamos o censo de 2007 do INEP, segundo o qual, das 2.281 instituições existentes no Brasil, 92 estão localizadas no estado de Santa Catarina, representando 4 por cento do total. Na Figura 14, temos a divisão das instituições de educação superior em Santa Catarina por regiões.

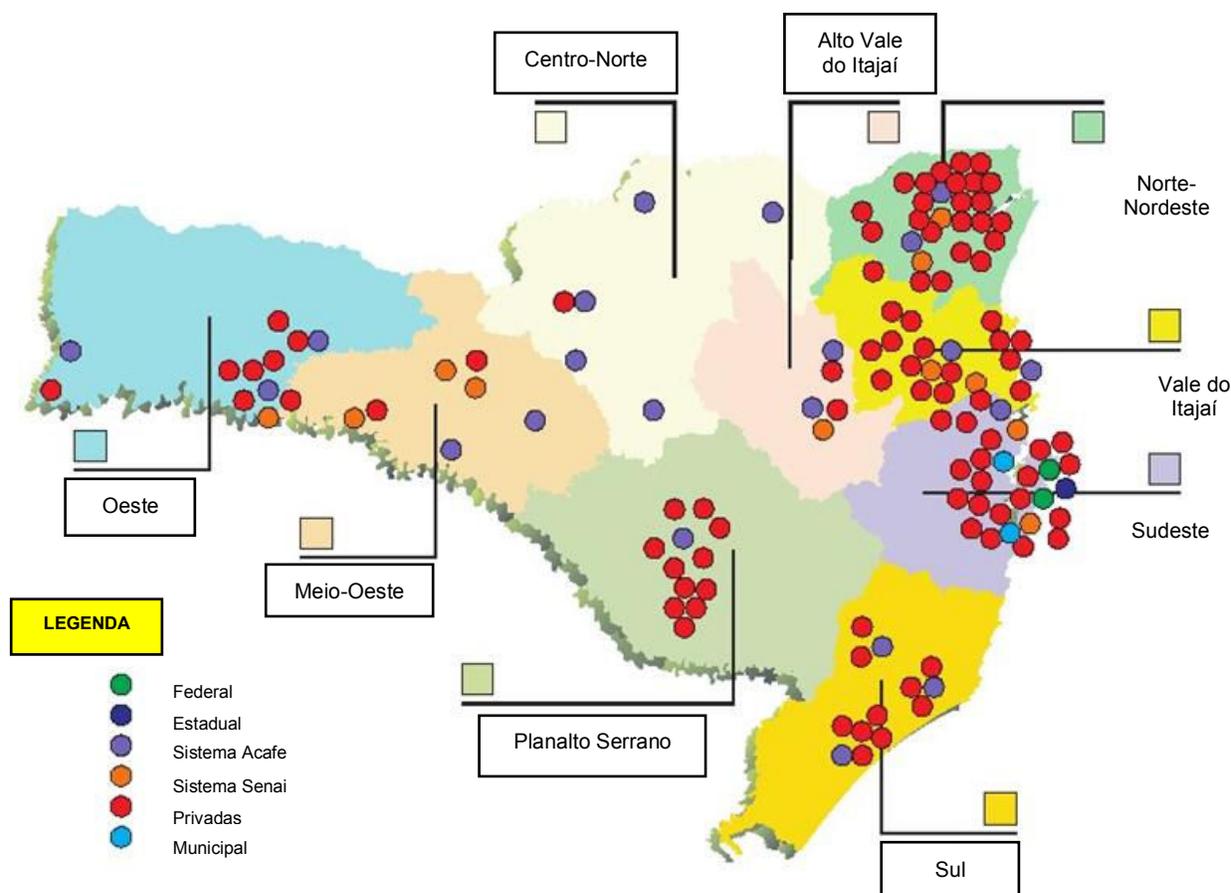


FIGURA 14: Mapa das instituições de educação superior em Santa Catarina – 2007

Fonte: Adaptado de FAPESC (2009).

A Figura 13 permite compreender que o maior número de instituições está concentrado nas regiões Norte-Nordeste, Vale do Itajaí e Sudeste, com destaque, também, para o Planalto Serrano, ressaltando que a maior concentração é de instituições privadas.

Conforme consta no *site* do sistema e-MEC (Figura 15), o número de instituições de educação superior cadastradas no estado de Santa Catarina, por categoria administrativa, em 2010, são: 12 públicas e 114 privadas.



FIGURA 15: Tela de consulta das instituições de educação superior cadastradas  
Fonte: e-MEC (2009).

Em consequência da concentração de instituições privadas, já ocorre, no estado catarinense, uma competição acirrada no mercado de educação superior. As instituições de educação superior ofertam seus cursos e serviços pensando no aumento do número de estudantes e, concomitantemente, de matrículas, mas também buscam ofertar serviços educacionais diferenciados, com o intuito de fidelização da clientela, que é uma tarefa não muito fácil nesse mercado.

À guisa de exemplo, podemos mencionar as estratégias utilizadas pela Faculdade Metropolitana de Blumenau (FAMEBLU), do Grupo UNIASSELVI<sup>87</sup>, em Santa Catarina, especificamente na cidade de Blumenau, que utiliza quatro tipos de campanha para captar ou manter

<sup>87</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci.

alunos: Exame de Seleção On-Line; Campanha Traga Um Amigo; Seleção pelo Histórico Escolar; e Rematrícula Premiada, conforme apresentamos no Quadro 4.



Quadro 4: Campanhas da FAMEBLU, IES localizada em Santa Catarina  
Fonte: FAMEBLU (2010).

Essa competição pode ser explicada pela teoria de Bourdieu, a qual destaca que a oferta “se apresenta como um espaço diferenciado e estruturado de empresas concorrentes, cujas estratégias dependem dos outros concorrentes” (BOURDIEU, 2000, p. 37). Em suma, para Bourdieu (2000), as empresas concorrentes buscam, de forma constante, se observarem secretamente, motivo pelo qual temos produtos muitos semelhantes sendo lançados.

Além do exposto, podemos mencionar que uma das estratégias que mais vem crescendo nesse campo é a manutenção da clientela por intermédio da prática de preços menores nas mensalidades, que é um fator determinante na escolha de um curso, e de estratégias de *marketing* que visam apontar o que a IES tem dado de retorno para a sociedade em que está inserida.

Em maior número no estado catarinense, as instituições de educação superior, em sua maioria, são filiadas à Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina (AMPESC), cujo *logo* se encontra na Figura 16, juntamente com divulgação do seu processo seletivo.

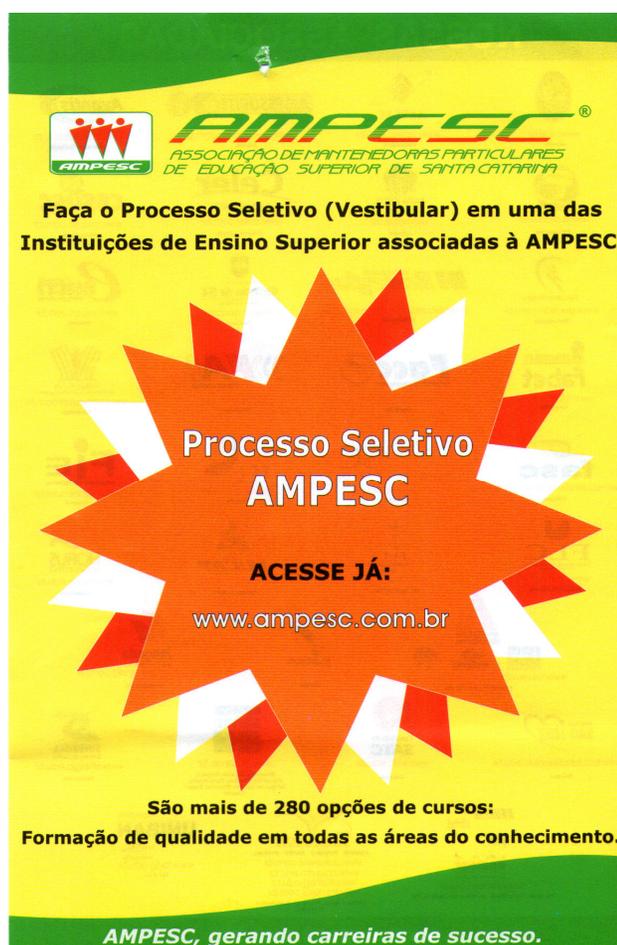


FIGURA 16: Logo e divulgação do processo seletivo da AMPESC

Fonte: AMPESC (2010).

A AMPESC, que é uma entidade de classe que representa o Sistema Privado de Educação Superior do estado, tem por finalidade:

1. Colaborar com os poderes públicos, visando o aprimoramento da Cultura, da Educação, da Ciência, da Tecnologia, do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.
2. Proporcionar assessoramento pedagógico, administrativo, técnico e jurídico às instituições associadas.
3. Postular pelos Direitos e interesses das associadas e de seus acadêmicos, professores e funcionários.
4. Promover estudos e propor soluções para os problemas relativos ao desenvolvimento e à qualificação do Ensino Superior.
5. Organizar e promover eventos de caráter científico e cultural.
6. Organizar, manter e desenvolver o Instituto Catarinense de Capacitação do Ensino Superior – INSTITUTO AMPESC, visando a melhoria da qualidade de ensino das instituições associadas. (AMPESC, 2010).

Atualmente, a AMPESC conta, em todo o estado, com 49 instituições de educação superior privadas associadas, que representam 41 mantenedoras filiadas com mais de 121.000 alunos distribuídos nos mais diversos campos de atuação, conforme apresentado na Figura 17 e Quadro 5.



FIGURA 17: Instituições associadas à Ampesc  
Fonte: AMPESC (2010).

SIGLA	MANTENEDORA	MANTIDA
AVANTIS	Sociedade Civil Avantis de Ensino Superior	Faculdade Avantis e Instituto Superior de Educação Avantis
SOCIESC/FLC	Sociedade Catarinense de Educação	Faculdade do Litoral Catarinense
UNIASSSELVI/FAMEBLU	Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda.	Faculdade Metropolitana de Blumenau
SOCIESC/IBES	Sociedade Blumenauense de Ensino Superior	Instituto Blumenauense de Ensino Superior
UNIASSSELVI/ASSEVIM	Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim	Faculdades Associadas do Vale do Itajaí- Mirim (FAVIM)
SÃO LUIZ	Associação Dehoniana Brasil Meridional	Faculdades São Luiz (FSL)

FACEMP	Instituição de Ensino Selvino Caramori Ltda.	Faculdade Empreendedora Aurora
FAMEPLAN	Sociedade Educacional do Planalto Norte Ltda.	Faculdade Metropolitana do Planalto Norte
FUCAP	Sociedade Educacional de Capivari de Baixo (SECAB)	Faculdade Capivari
UCEFF FACULDADES	Centro de Ensino Superior de Chapecó (CESC)	Faculdade Empresarial de Chapecó (FAEM)
FABET	Fundação Adolpho Bósio de Educação no Transporte	Faculdade de Tecnologia Pedro Rogério Garcia (FATTEP)
FACC	Sociedade Educacional de Concórdia Ltda.	Faculdade Concórdia
ESUCRI	Colégio Universitário Criciúma Ltda.	Escola Superior de Criciúma
FASC/ENERGIA SUL	Centro Educacional Energia SC Ltda.	Faculdades Associadas de Santa Catarina
SATC	Associação Beneficente das Indústrias Carboníferas Santa Catarina	Faculdade SATC
BARDDAL	Fundação Barddal de Educação e Cultura	Faculdades Barddal
CESUSC	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina	Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis (FCSA)
ASSESC	Associação de Ensino de Santa Catarina (ASSESC)	Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina
FEAN/ENERGIA	Sociedade Energia de Ensino Superior Ltda.	Faculdade Energia de Administração e Negócios
SENAC - Gerência Regional	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Administração em Santa Catarina	Gerência Regional Faculdades de Tecnologia SENAC
SENAC - Blumenau	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Blumenau
SENAC - Caçador	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Caçador
SENAC - Chapecó	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Chapecó
SENAC - Concórdia	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Concórdia
SENAC - Criciúma	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Criciúma

SENAC - Florianópolis	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis
SENAC - Jaraguá do Sul	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Jaraguá do Sul
SENAC - São Miguel do Oeste	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac São Miguel do Oeste
SENAC - Tubarão	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Faculdade de Tecnologia Senac Tubarão
SOCIESC/FGV – Florianópolis	Sociedade Educacional de Santa Catarina	Centro de Educação Superior (ÚNICA)
UNIASSELVI/FAMEG	Sociedade Educacional do Vale do Itapocu (SEVITA)	Faculdade Metropolitana de Guaramirim
UNIASSELVI	Associação Educacional Leonardo da Vinci	Centro Universitário Leonardo da Vinci
FAI/CELER – Itapiranga	Sociedade Educacional de Itapiranga (SEI)	Faculdade de Itapiranga
ANHANGUERA/FATEJA – Jaraguá	Anhanguera Educacional S.A.	Faculdade de Tecnologia de Jaraguá
JANGADA	Instituto Educacional Santa Catarina Ltda.	Faculdade Jangada
ACE	Associação Catarinense de Ensino	Faculdade Guilherme Guimbala (FGG)
ASSESSORITEC	Associação Educacional e Tecnológica de Santa Catarina	Faculdade de Tecnologia Assessoritec
FCJ	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade	Faculdade Cenecista de Joinville (FACE/FCJ)
ANHANGUERA/IESVILLE - Joinville	Anhanguera Educacional S.A.	Instituto de Ensino Superior de Joinville
ANHANGUERA/FATESC - Joinville	Anhanguera Educacional S.A.	Faculdade de Tecnologia São Carlos
INESA	Sociedade Educacional Santo Antônio	Instituto de Ensino Superior Santo Antônio
SOCIESC	Sociedade Educacional de Santa Catarina	Instituto Superior Tupy (IST)
SOCIESC/TUPY - São Bento	Sociedade Educacional de Santa Catarina	Faculdade de Tecnologia Tupy de São Bento do Sul
SINERGIA	Sinergia Sistema de Ensino Ltda.	Faculdade Sinergia
FAP	Sociedade Educacional Palmitos Ltda.	Faculdade Regional de Palmitos
HORUS	Sociedade Pinhalzinho	Faculdade Pinhalzinho
FAPAG	Sociedade Educacional Porto	Faculdade Porto das Águas

	das Águas Ltda.	
FACULDADE AÇÃO/ENERGIA	Sociedade Blumenauense de Ensino e Cultura	Faculdade Ação
UNIASSELVI/FAMESUL	Instituto Educacional do Alto Vale do Itajaí	Faculdade Metropolitana de Rio do Sul
FLT	União Cristã Associação Social e Educacional	Faculdade Luterana de Teologia
UNIBAN/FAAG	Complexo de Ensino Superior Anita Garibaldi (CESAG)	Faculdade Anita Garibaldi
ESTÁCIO DE SÁ	Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá	Faculdades Estácio de Sá de Santa Catarina
CELER - Xaxim	Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel (ASSEFRENI)	Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas

Quadro 5 – Instituições associadas à AMPESC

Fonte: AMPESC (2010).

Mister se faz ressaltar que o Quadro 6, a seguir, apresenta, em ordem alfabética de cidades, quais são as mantenedoras, suas instituições mantidas e a respectiva cidade em que atuam, sendo todas as IES particulares, associadas ou não à AMPESC no estado de Santa Catarina.

<b>SIGLA</b>	<b>MANTENEDORA</b>	<b>MANTIDA</b>	<b>CIDADE</b>
AVANTIS	Sociedade Civil Avantis de Ensino Superior	Faculdade Avantis e Instituto Superior de Educação Avantis	Balneário Camboriú/SC
SOCIESC/FLC	Sociedade Catarinense de Educação	Faculdade do Litoral Catarinense	Balneário Camboriú/SC
UNIASSELVI/FAMEBLU	Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda.	Faculdade Metropolitana de Blumenau	Blumenau/SC
SOCIESC/IBES	Sociedade Blumenauense de Ensino Superior	Instituto Blumenauense de Ensino Superior	Blumenau/SC
FAE	Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus	Faculdade Franciscana	Blumenau/SC
UNIASSELVI/ASSEVIM	Associação Educacional do Vale do Itajaí Mirim	Faculdades Associadas do Vale do Itajaí-Mirim - FAVIM	Brusque/SC
SÃO LUIZ	Associação Dehoniana Brasil Meridional	Faculdades São Luiz - FSL	Brusque/SC
FATESC	Faculdade de Tecnologia de Santa Catarina Ltda.	Faculdade de Tecnologia de Santa Catarina	Brusque/SC
FACEMP	Instituição de Ensino Selvino Caramori Ltda.	Faculdade Empreendedora Aurora	Caçador/SC
FAMEPLAN	Sociedade Educacional do Planalto Norte Ltda.	Faculdade Metropolitana do Planalto Norte	Canoinhas/SC
FUCAP	Sociedade Educacional de Capivari de Baixo - SECAB	Faculdade Capivari	Capivari de Baixo/SC
UCEFF FACULDADES	Centro de Ensino Superior de Chapecó - CESC	Faculdade Empresarial de Chapecó - FAEM	Chapecó/SC
ANGLO-AMERICANA	Sociedade de Ensino Superior e Assessoria Técnica (SESAT) Rio de Janeiro/RJ	Faculdade Anglo-Americana de Chapecó	Chapecó/SC
FABET	Fundação Adolpho Bósio de Educação no	Faculdade de Tecnologia Pedro Rogério	Concórdia/SC

	Transporte	Garcia - FATTEP	
FACC	Sociedade Educacional de Concórdia Ltda.	Faculdade Concórdia	Concórdia/SC
ESUCRI	Colégio Universitário Criciúma Ltda.	Escola Superior de Criciúma	Criciúma/SC
FASC/ENERGIA SUL	Centro Educacional Energia SC Ltda.	Faculdades Associadas de Santa Catarina	Criciúma/SC
SATC	Associação Beneficente das Indústrias Carboníferas Santa Catarina	Faculdade SATC	Criciúma/SC
BARDDAL	Fundação Barddal de Educação e Cultura	Faculdades Barddal	Florianópolis/SC
CESUSC	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina	Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis - FCSA	Florianópolis/SC
ASSESC	Associação de Ensino de Santa Catarina - ASSESC	Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina	Florianópolis/SC
FEAN/ENERGIA	Sociedade Energia de Ensino Superior Ltda.	Faculdade Energia de Administração e Negócios	Florianópolis/SC
SOCIESC/FGV - Florianópolis	Sociedade Educacional de Santa Catarina	Centro de Educação Superior - ÚNICA	Florianópolis/SC
DECISÃO/BORGES DE MENDONÇA	Faculdades Borges de Mendonça	Faculdade do Saber	Florianópolis/SC
UNIASSELVI/FAMEG	Sociedade Educacional do Vale do Itapocu - SEVITA	Faculdade Metropolitana de Guarimirim	Guaramirim/SC
UNIASSELVI	Associação Educacional Leonardo da Vinci	Centro Universitário Leonardo da Vinci	Indaial/SC
IFES/FAYAL	Centro Nacional de Escolas da Comunidade	Instituto Cenequista Fayal de Ensino Superior - IFES	Itajaí/SC
FAI/CELER - Itapiranga	Sociedade Educacional de Itapiranga - SEI	Faculdade de Itapiranga	Itapiranga/SC
ANHANGUERA/FATEJA Jaraguá	Anhanguera Educacional S.A.	Faculdade de Tecnologia de Jaraguá	Jaraguá do Sul/SC

JANGADA	Instituto Educacional Santa Catarina Ltda.	Faculdade Jangada	Jaraguá do Sul/SC
ACE	Associação Catarinense de Ensino	Faculdade Guilherme Guimbala - FGG	Joinville/SC
ASSESSORITEC	Associação Educacional e Tecnológica de Santa Catarina	Faculdade de Tecnologia Assessoritec	Joinville/SC
FCJ	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade	Faculdade Cenequista de Joinville - FACE/FCJ	Joinville/SC
ANHANGUERA/IESVILLE - Joinville	Anhanguera Educacional S.A.	Instituto de Ensino Superior de Joinville	Joinville/SC
ANHANGUERA/FATESC - Joinville	Anhanguera Educacional S.A.	Faculdade de Tecnologia São Carlos	Joinville/SC
INESA	Sociedade Educacional Santo Antônio	Instituto de Ensino Superior Santo Antônio	Joinville/SC
SOCIESC	Sociedade Educacional de Santa Catarina	Instituto Superior Tupy - IST	Joinville/SC
BOM JESUS/IELUSC	Associação Educacional Luterana	Associação Educacional Luterana	Joinville/SC
CEEDUC	Sociedade de Assistência Social e Educacional Deus Proverá - SASEDEP	Centro Evangélico de Educação e Cultura - CEEDUC	Joinville/SC
FACVEST	Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora Ltda.	Faculdades Integradas FACVEST	Lages/SC
SINERGIA	Sinergia Sistema de Ensino Ltda.	Faculdade Sinergia	Navegantes/SC
FAP	Sociedade Educacional Palmitos Ltda.	Faculdade Regional de Palmitos	Palmitos/SC
HORUS	Sociedade Pinhalzinho	Faculdade Pinhalzinho	Pinhalzinho/SC
FAPAG	Sociedade Educacional Porto das Águas Ltda.	Faculdade Porto das Águas	Porto Belo/SC
FACULDADE AÇÃO/ENERGIA	Sociedade Blumenauense de Ensino e Cultura	Faculdade Ação	Rio do Sul/SC
UNIASSELVI/FAMESUL	Instituto Educacional do Alto Vale do Itajaí	Faculdade Metropolitana de Rio do Sul	Rio do Sul/SC
CNEC - Rio Negrinho	Colégio Cenequista São José	Faculdade de Tecnologia Cenequista de	Rio Negrinho/SC

		Rio Negrinho	
SOCIESC/TUPY - São Bento	Sociedade Educacional de Santa Catarina	Faculdade de Tecnologia Tupy de São Bento do Sul	São Bento do Sul/SC
FLT	União Cristã Associação Social e Educacional	Faculdade Luterana de Teologia	São Bento do Sul/SC
UNIBAN/FAAG	Complexo de Ensino Superior Anita Garibaldi - CESAG	Faculdade Anita Garibaldi	São José/SC
ESTÁCIO DE SÁ	Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá	Faculdades Estácio de Sá de Santa Catarina	São José/SC
IESGF/FASC-POSITIVO	Associação de Ensino Superior da Grande Florianópolis	Instituto de Ensino Superior da Grande Florianópolis - IESGF	São José/SC
CELER - Xaxim	Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel - ASSEFRENI	Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas	Xaxim/SC

Quadro 6 – Instituições de educação superior privadas no Estado de Santa Catarina em 2010

Fonte: AMPESC (2010).

É importante assinalar, sobretudo, conforme aponta o Quadro 6, que as duas maiores instituições mantenedoras, possuindo cada uma 5 (cinco) instituições mantidas, são: UNIASSELVI, que atua nas cidades de Blumenau, Brusque, Indaial, Rio do Sul e Guaramirim; e a SOCIESC que atua nas cidades de Balneário Camboriú, Joinville, Blumenau, Florianópolis e São Bento do Sul. Logo após, temos a ANHANGUERA, com 3 (três) instituições mantidas, atuando nas cidades de Jaraguá do Sul e Joinville. As demais mantenedoras tem 1 (uma) instituição mantida.

Entre as principais ações já realizadas pela AMPESC, destacamos a inclusão de acadêmicos carentes provindos de instituições de educação superior particulares no Programa Bolsas de Estudo e Bolsas de Pesquisa, que se fundamenta no Art. 170, da Constituição do Estado de Santa Catarina, o qual prevê “assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina”. (AMPESC, 2010).

Por meio de um trabalho perseverante de união entre as filiadas e empenho dos acadêmicos, o movimento teve início em 1999 e, após 5 anos de incessante aplicação de forças, a Assembleia Legislativa aprovou a distribuição de 10% (dez por cento) dos recursos financeiros aos alunos economicamente carentes das IES, legalmente habilitadas a funcionar em Santa Catarina, não mantidas com recursos públicos.

Além daquilo que cada instituição procura oferecer para seus estudantes internamente, como premiações e descontos, hoje, as IES contam com as seguintes formas de financiamento:

- Financiamento Estudantil (FIES): o crédito educativo é um financiamento do Governo Federal, feito por meio da Caixa Econômica Federal, de até 70% do valor da semestralidade, incluindo a matrícula. O financiamento será restituído pelo acadêmico ao Governo Federal, após um ano de carência, a contar da sua formatura, num tempo correspondente ao que foi utilizado por ele. Podem se inscrever os acadêmicos que não possuem outro curso superior, que tiverem bom rendimento acadêmico, que forem efetivamente carentes e que não possuem outro tipo de auxílio educativo. As datas para solicitação do FIES são estipuladas pelo MEC e apenas divulgadas pelas instituições.
- Bolsa prevista pelo Art. 170, da Constituição Estadual: o Artigo 170 da Constituição Estadual prevê a concessão, pelo governo do estado, de bolsas de estudo aos acadêmicos socioeconomicamente carentes, regularmente matriculados no Ensino Superior. A Lei Complementar

Estadual nº 281, de 20 de janeiro de 2005, prevê assistência financeira aos acadêmicos das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina.

- Bolsa prevista pelo Art. 171, da Constituição Estadual: o Artigo 171, da Constituição Federal, prevê a concessão, pelo governo do estado, de bolsas de estudo, pesquisa e extensão universitária para alunos que cursaram todo o Ensino Médio em Unidade Escolar da Rede Pública ou em Instituição Privada com bolsa integral e que residam há dois anos no estado de Santa Catarina. A Lei Complementar Estadual nº 407, de 25 de janeiro de 2008, prevê assistência financeira aos acadêmicos das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina.
- ProUni: é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Além das bolsas mencionadas, mais as do governo federal (Prouni, FIES), os estudantes catarinenses contam com o Fundo Social (FUNDOSOCIAL)<sup>88</sup>, que é um fundo de reserva criado por meio da Lei nº 13.334, de 28 de fevereiro de 2005, pelo governo do estado de Santa Catarina, destinado a financiar programas de apoio à inclusão e promoção.

Para o atual presidente da AMPESC, professor Marlon Jackson Tafner, as instituições privadas demonstram uma preocupação no sentido de se aproximarem da sociedade e, principalmente, do governo estadual, fato que, segundo Bourdieu (1997), é necessário para a organização do campo e para a relação de confronto entre dominantes e dominados. Segundo o referido dirigente,

O Brasil necessita aperfeiçoar e fortalecer a parceria público-privado para promover o acesso e permanência da população a educação. Temos que criar formas de financiamento para esta população ter acesso e, o mais importante, permanecer na educação. A iniciativa privada em Santa Catarina existe desde os primórdios dos anos setenta com a Associação Catarinense de Ensino - ACE, localizada em Joinville, porém, a partir da

---

<sup>88</sup> Também conhecido, no senso comum, como **Bolsa Jorginho**. Hoje, o deputado Jorginho Mello é o vice-presidente do Poder Legislativo, após ter comandado o Parlamento durante o ano de 2009.

segunda metade da década de noventa houve uma expansão expressiva deste setor com a criação de novas faculdades. Atualmente, a iniciativa privada catarinense já é responsável por um número expressivo de acadêmicos no ensino superior, matriculados nas instituições localizadas em todas as regiões do nosso estado. Estamos em municípios onde a população apenas sonhava com uma faculdade e agora realiza seu sonho frequentando um curso superior. Em 2000 criamos a Associação de Mantenedoras Particulares do Ensino Superior de Santa Catarina - AMPESC e a partir de 2006, com nossa sede em Florianópolis, estamos mais próximos do poder público para influenciar as ações educacionais, cumprindo com a nossa missão e colaborando com o desenvolvimento de todas as regiões de nosso Estado, tornando-se modelo de educação para o Brasil. Queremos fortalecer nossos laços com o Governo do Estado para participar ainda mais nas ações do desenvolvimento regional atuando com ensino, pesquisa e extensão de qualidade. (AMPESC, 2010)

A postura da AMPESC, como uma associação que representa um grupo de empresários, em procurar aproximação com o governo é algo considerado “anormal”, porque, ao longo da história do empresariado no Brasil, a postura de ações conjuntas não é comum. Entretanto, o que o presidente da AMPESC expôs, podemos considerar como um dos fatores determinantes para os agentes conquistarem maior fatia do mercado, reduzir custos e garantir o retorno dos investidores na educação superior. Monteiro (2004), ao citar o estudo realizado sobre as reformas no setor de seguros pela pesquisadora Maria Antonieta Leopoldi, nos permite compreender a dinâmica de atuação dos agentes econômicos e o Estado.

Em seu estudo sobre as reformas no setor de seguros, Maria Antonieta Leopoldi (1999) sustenta que, embora a decisão de que haveria abertura e desregulamentação já tivesse sido tomada desde o início da Nova República, a sua implementação tem-se feito ao longo dos anos através de disputas, negociações e lutas entre

agentes econômicos e o Estado, assim como entre as diversas instâncias que compõem o Poder Público. Os caminhos por que este tipo de processo tem passado inclui consultas e negociações entre Estado e agentes econômicos, debates, seminários públicos, processos judiciais e *lobbies* sobre o Congresso, reafirmando a dimensão política da implementação das reformas para o mercado no setor por ela estudado. A autora salienta, contudo, o uso intenso das medidas provisórias como um dos traços que também caracterizam o processo. Descrevendo toda a trajetória seguida desde que a decisão de reformar o setor foi explicitada, a autora conclui seu trabalho levantando uma série de questões sobre os rumos que o processo pode seguir, especialmente quanto às perspectivas do Estado, uma vez afastado de seu papel ‘tutelar’ sobre o setor, assumir um papel regulador e fiscalizador. Ao contrário da clareza de que se travestem as orientações mais genéricas do ideário neoliberal, a sua implementação ganha na prática ares de incerteza. (MONTEIRO, 2004, p. 16-17).

A forma como está se encaminhando o empresariado, atualmente, de manter interlocução com o poder político, altera, em parte, os modelos tradicionais que adotavam anteriormente, porque, diferentemente do que ocorria no passado, os empresários, hoje, já manifestam seu desejo, inclusive, de atuar na política. De acordo com Monteiro,

A postura dos empresários, por sua vez, parece confirmar uma tendência ao reconhecimento dos espaços públicos de interlocução, com uma participação ativa nas audiências, apostando no Legislativo como foco de atuação política. Isto não quer dizer que os empresários não tenham lançado mão de instrumentos tradicionais, como os contatos de natureza informal com as autoridades, para fazer avançar suas propostas. O que é digno de nota é o fortalecimento, em algum nível, de um tipo de participação mais publicizado, mais democrático, na dinâmica

política. Trata-se de um indício importante do amadurecimento da lógica de atuação destes atores. (MONTEIRO, 2004, p.228).

Em síntese, as empresas buscam ‘aumentar’ o seu *market share*<sup>89</sup>, sempre focando a redução de custos, garantindo, assim, o retorno (crescimento do lucro líquido em relação ao crescimento do patrimônio líquido (capital próprio dos acionistas/sócios, ou seja, dinheiro dos sócios colocado no negócio). Assim, em última instância, é nisso que os investidores estão interessados: “o quanto eu tive de retorno no meu investimento”. O retorno sobre o investimento é o principal índice para avaliar a saúde de um “negócio”, também chamada de taxa de atratividade.

Finalizada, então, esta seção, na qual discorremos sobre a expansão da educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002, partimos para o capítulo a seguir, que trata das considerações finais e recomendações para futuros trabalhos.

---

<sup>89</sup> Participação de mercado, fatia de mercado ou atuação no mercado.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS**

Ao término desta tese, resgatamos o que foi exposto em cada um dos capítulos, pontos que a pesquisa permitiu constatar. Também apontamos recomendações para futuros trabalhos que podem surgir, inclusive, a partir desta tese.

Nesta pesquisa, procuramos compreender a expansão do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002.

Para atingir o objetivo geral, buscamos analisar o funcionamento e a regulação do mercado de educação superior no Brasil, bem como avaliamos as transformações e o movimento do mercado no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002, a partir do referencial teórico disposto pela Sociologia Econômica e, em particular, seguindo as considerações de Pierre Bourdieu e Neil Fligstein, que são alguns dos sociólogos que fazem uso da abordagem política da Nova Sociologia Econômica.

As entrevistas com os atores sociais – aqueles que desempenharam, no período enfocado, a função de Presidente da República, de Ministro da Educação e de Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação, no Brasil –, nos ajudaram a avançar na busca da consecução de nossos objetivos. Nesse sentido, o tópico-guia contribuiu para que conduzíssemos a entrevista de forma a manter o foco no tema da pesquisa, bem como permitiu que os entrevistados pudessem ter uma sequência de pensamento e se estabelecesse um diálogo entre cada um deles e o pesquisador.

Avançamos mais um passo em busca do cumprimento dos nossos objetivos por meio da análise das tabelas que apresentam o número de instituições, de cursos, de matrículas e de concluintes na educação superior, no período de 1995 a 2002, no Brasil e em Santa Catarina. Essa análise nos permitiu avaliar que ocorreram transformações importantes na educação superior em todas as categorias analisadas, cabendo, entretanto, aqui destacar que o setor privado foi o que mais contribuiu com o crescimento da educação superior no período pesquisado.

Inicialmente, compreendemos que, dos atores que constroem o mercado de educação superior, além das instituições públicas, dois são essenciais – os empresários, proprietários de instituições do setor privado, e o Estado –, sendo que os primeiros aprimoram e competem

entre si para a captação e expansão dos seus negócios, e o segundo cria, mantém e expande o campo de atuação dos primeiros. Ademais, as instituições de educação superior privadas entram em cena a partir de 1995 até 2002, período em que ocorreram mudanças importantes nos âmbitos econômico, político e social no Brasil.

Vale considerar que as discussões e os ensinamentos da Sociologia Econômica e o seu retorno ao campo acadêmico pelos autores da Nova Sociologia Econômica, que discutem novos temas, como a empresa, os mercados, as finanças e o consumo, influenciaram nossa compreensão sobre o mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve trajetória histórica da educação superior no Brasil. Resgatamos como a educação aparece enquanto instituição. Também mostramos as alterações que ocorreram ao longo dos anos, influenciadas, na maioria das vezes, por decisões políticas e dependentes do modelo e de quem estava no poder. No caso, nos anos de 1930, houve maior regulação da educação superior, essencialmente no setor privado, pelas elites laicas e católicas. Uma das principais institucionalizações da época foi a criação da organização da educação superior com universidades, institutos isolados, poder público e iniciativa privada. Ressaltamos, em particular, que a educação superior ainda é vista, no Brasil, por muitos, como sinônimo de *status*, elevação de padrão moral, intelectual, acadêmico e, claro, profissional, assim contribuindo, de forma estratégica, para a reprodução e ampliação da classe média e, por vezes, não conseguindo transformar e democratizar as sociedades, conforme os ensinamentos de Pierre Bourdieu. Já no período entre 1968 e 1980, tivemos expansão na educação superior nacional, sendo que o governo militar guiou o crescimento no setor.

Vimos, também, ainda no primeiro capítulo, que, a partir dos anos de 1980, com a transição para a democracia, ocorreu um período econômico diferenciado com a eleição de Fernando Collor de Melo para Presidente. Nesse sentido, reformas estruturais ocorreram, orientadas pelo Consenso de Washington, com o intuito de reformular a administração e a política fiscal, intensificando o movimento de abertura comercial e financeira. Isso contribuiu para a necessidade, cada vez maior, de a política econômica e monetária brasileira depender dos interesses do grande capital transnacional, prejudicando o setor público e, no setor educacional, quase ocorrendo falência do sistema de pesquisa e pós-graduação das instituições de ensino.

Em seguida, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais seguiram um rumo diferente: o da expansão do mercado de educação superior. Inclusive com a nova LDB, Lei nº 9.394/96, abriu-se espaço para que as instituições de educação superior criassem mecanismos diferentes para a admissão de estudantes. Ademais, foi pela Lei nº 9.394/96 que as instituições de educação superior privadas puderam ter alguns privilégios de autonomia que, até aquele momento, estavam restritos às universidades.

Ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, foi construído um novo processo de avaliação da educação superior, do qual o Provão foi o que mais teve visibilidade, sendo substituído, posteriormente, a partir de 2004, com a eleição do novo Presidente da República, pela Lei SINAES nº 10.861/2004. Entretanto, o Provão, em conjunto com as estatísticas educacionais geradas pelo INEP, produziu indicadores que, até hoje, servem como parâmetro para avaliação da educação superior.

No segundo capítulo, apresentamos a importância do diálogo teórico entre a Sociologia, a Economia e a História. Independente de suas semelhanças e diferenças, unidas contribuem para a formação e a credibilidade da Sociologia Econômica, a qual surgiu no final do século XIX, em reação aos pressupostos e à metodologia da economia neoclássica. Também apresentamos ideias que julgamos importantes para o entendimento do mercado de educação superior das teorias de Neil Fligstein e de Pierre Bourdieu, autores da abordagem política da Nova Sociologia Econômica, a qual retoma o questionamento dos pressupostos da teoria econômica neoclássica, em particular no que diz respeito ao funcionamento do mercado e ao comportamento do ator econômico. Lembramos que o autor que cunhou o termo NSE, propondo o conceito de redes e inaugurando a análise estrutural do mercado, foi Mark Granovetter, em conferência na Associação Norte-Americana de Sociologia, em Washington, D.C., em 1985.

A proposta teórica de Neil Fligstein e Pierre Bourdieu está fundada na noção do mercado como campo econômico, como local de disputas entre os dominantes e os dominados, os quais concorrem entre si e, ao mesmo tempo, são parceiros, criando regras tácitas como forma de sobrevivência. Neil Fligstein apresenta uma abordagem política do mercado, destacando que o Estado se constrói e constrói o mercado e que, ao mesmo tempo, um não existe sem o outro. Inversamente ao que postula a teoria neoclássica, aqueles que fazem parte do mercado não desejam maximizar seus interesses (seu lucro), mas manter relações

estáveis para diminuir os riscos a que estão submetidos. Pierre Bourdieu contribui propondo os conceitos de campo e *habitus*.

Procuramos apresentar, com base no referencial teórico proposto por Fligstein, como o Estado contribuiu para a construção do processo de modernização da educação superior e, para isso, liberou a criação de novas instituições de educação superior, permitindo o acesso de mais pessoas à graduação. Logo, no período de 1995 a 2002, o foco dos agentes que fazem parte desse mercado passou a ser, além da sua manutenção nesse campo, a expansão dos seus negócios, ou seja, aumentar seu capital financeiro, buscando equilíbrio entre a rentabilidade e o risco. Essa situação reforça o pressuposto que tínhamos de que o processo de expansão da educação superior não ocorreu de forma livre e espontânea, mas foi resultado de uma política consciente e voluntária do Estado. No período mencionado também teve início, embora de maneira mais atenuada, uma nova configuração no campo do mercado de educação superior: o da desigualdade de relação de forças. Conforme ensinamentos de Bourdieu (2005), o comportamento dos agentes econômicos dominantes é de procurar manter seu *status quo*, ou seja, não deixar que os dominados ou quem quer que seja atrapalhe a sua dominação, dessa forma, podendo aumentar seu poder.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre os anos de 1990 e a abertura econômica a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, cujas ações, que estavam voltadas para a abertura econômica do mercado brasileiro, e esforços levaram a privatizações de algumas empresas, como também à criação de um mercado de capitais atrativo ao capital estrangeiro.

Vale ressaltar que o que ocorreu no mundo no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) atingiu a economia brasileira. Esse governo e sua equipe tiveram que enfrentar diversas crises mundiais. Entre outras mencionadas alhures, tivemos a crise do México, em 1995, a crise asiática, em 1997-98, a crise russa, em 1998-99, e também no ano de 2001, a crise da Argentina e os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, bem como a falsificação de balanços da empresa Enron, nos Estados Unidos. Entretanto, com a política implementada por Fernando Henrique Cardoso, ocorreram melhorias substanciais que, até hoje, estão sendo utilizadas e aprimoradas pelo governo do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

A educação superior, no Brasil, também passou por mudanças a partir da década de 1990, principalmente por se tratar de uma ferramenta

importante para o desenvolvimento acadêmico e profissional do país. Assim, o governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso é considerado o período (1995-2002) de expansão da abertura de novas instituições de educação superior no Brasil. Conforme os números que apresentamos, por exemplo, no Brasil, o total de 894 instituições existentes em 1995 passou para 1.637, em 2002, o que representa um aumento expressivo de 83,11 por cento em 8 anos. Desse total, foram criadas 743 novas instituições, que correspondem a 18,6 por cento de instituições públicas e 81,4 por cento de instituições privadas.

Por fim, ainda no segundo capítulo, apresentamos uma breve reconstituição histórica do Estado de Santa Catarina, os números de instituições, cursos, matrículas e concluintes presenciais das instituições públicas e privadas no período de 1995 até 2002. No estado catarinense, quanto ao aumento do número de instituições, por exemplo, nas instituições públicas, tivemos um decréscimo de menos de 66,66 por cento, enquanto houve um aumento expressivo de 445,45 por cento nas instituições privadas. Já, quanto ao crescimento do número de instituições no mesmo período, observamos que, comparando os números de Santa Catarina com os do Brasil, ocorreu um crescimento de 83,11 por cento e que Santa Catarina correspondeu a 230 por cento desse total.

Sobre a avaliação das instituições de educação superior, embora o atual governo não admita, por vezes, que o SINAES teve como base o antigo sistema de avaliação criado pelo governo FHC e que não seria utilizado *ranking* para não haver conflito entre o setor privado e o público, isso não está ocorrendo.

A saber, no Brasil, as instituições de educação superior privadas ainda são avaliadas por meio do formato de organização superior baseado no modelo de universidade, que determina a indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão, embora sejam elas as faculdades privadas, não condicionadas a fazer pesquisa.

Em suma, o que temos visto, na prática, é que a promoção de *rankings* vem sendo utilizada, inclusive com o auxílio dos meios de comunicação, para ajudar os novos estudantes a escolherem onde estudarão. Entretanto, esse sistema de avaliação não leva em conta as especificidades das categorias administrativas existentes, pública e privada, resultando em prejuízos para a imagem das instituições de educação superior que despontam com o objetivo de construir e fixar sua identidade no mercado e na sociedade em que está inserida.

Entendemos que cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade por coordenar as políticas educacionais, ou seja, isso deve ser uma política de Estado. Assim ocorreu no período do governo FHC, na gestão de oito anos do Ministro Paulo Renato de Souza à frente do Ministério da Educação.

A par disso, com base nos números apresentados no decorrer desta tese, não podemos olvidar o fato de que não é possível pensar em expansão da educação superior no Brasil sem pensar na expansão do setor privado, simplesmente porque o governo não tem como duplicar, triplicar o número de instituições, cursos e matrículas para atender à demanda que existe.

Nesse momento, compreendemos que o governo federal liderou, no período de 1995 a 2002, com todos os demais níveis de governo, a expansão do setor privado, uma vez que, embora conscientes da necessidade de melhorias e expansão das instituições públicas, governos anteriores, com tanta objetividade, não promoveram a diversificação interna de categorias, como ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Nessa esteira, o que vimos foi a expansão de um mercado de educação superior que já existia, mas que, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a ser explorado, com perspectivas de lucratividade e competição entre as instituições que já estavam no mercado e as novas que foram criadas, principalmente particulares, que começaram a acolher a demanda reprimida que existia na educação superior, fato que gerou uma disputa entre os agentes que faziam parte desse campo.

Outrossim, é comumente, no Brasil, vemos dirigentes de instituições públicas ou privadas fazendo *lobby* junto aos políticos e dirigentes do governo federal para assegurar os recursos públicos ou, no setor privado, para antecipar os processos de autorização ou reconhecimento de cursos, fato que é corroborado quando compreendemos a dimensão política e o jogo de forças em ação no mercado.

Convém notar, outrossim, que, mesmo com a expansão da educação superior brasileira, principalmente do setor privado, estamos ainda com menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos frequentando algum tipo de curso de graduação, diferente do que ocorre em outros países, como, por exemplo, da América Latina, onde alguns já superam a marca de 45 por cento.

A competição, a necessidade de captação e retenção de clientes, entre outras questões, são temas cuja abordagem e discussões têm se concentrado mais nos segmentos comerciais, industriais e em alguns setores de serviços.

O futuro de uma instituição de educação superior dependerá das decisões tomadas como um negócio que possui características específicas, que corre riscos e sofre com incertezas das mudanças ambientais, necessitando se adequar a uma nova configuração de concorrentes no mercado que exige, cada vez mais, maiores investimentos e uma gestão mais eficaz de seus custos.

Nesse sentido, as instituições de educação superior, tanto públicas quanto privadas, buscam sistemas de gestão acadêmica, de *marketing* e de práticas contábeis de gestão corporativa que favoreçam a sustentabilidade financeira.

As decisões tomadas pelas instituições de educação superior deverão acompanhar a atual conjuntura de mercado, necessitando aprimoramento no gerenciamento das suas atividades nos níveis estratégicos e operacionais. Essas decisões obrigatoriamente passarão por melhor capacidade de planejar os recursos disponíveis (projeção do futuro da IES), assegurando, assim, a geração de resultados econômicos e garantindo a sua continuidade.

Não sabemos, ainda, se a consolidação do setor de educação superior que já está em tramitação ocorreu por conta do surgimento das redes de educação formadas. Contudo, não podemos nos esquecer de que, para fazer considerações sobre a educação superior, as instituições de capital aberto, como Kroton, Anhanguera, Estácio de Sá, COC, Maurício de Nassau (ser educacional), Rede Laureate e outras redes de algumas regiões do país, não podem ficar esquecidas. Inclusive, já ocorre, no mercado de educação superior, um movimento de fusões e aquisições, em que as redes de maior porte compram outras de porte parecido. Essa negociação muda um pouco de figura, porque começa a ocorrer entre grupos fortes. É o caso recente, por exemplo, da rede mineira Kroton Educacional, proprietária da rede de ensino Pitágoras e controlada pelo fundo Advent e pelo ex-Ministro Waldrifo Mares Guia, que comprou 100 por cento da rede de ensino Iuni, por 272 milhões de reais, em março de 2010. Para termos uma ideia da dimensão do negócio, as duas instituições, juntas, somam 43 *campi* e quase 100.000 alunos da educação superior, mais uma rede de ensino na Educação Básica com 650 escolas associadas e 230.000 estudantes.

Quem deseja fazer parte desse grupo seletivo de redes de instituições de educação superior deve se preocupar com a escala, o preço, a localização, como também com a produção e distribuição de conhecimento. Nesse caso, se preocupar com a escala significa que os grandes grupos (redes) de negócios de instituições de educação superior no Brasil devem atentar para o crescimento dos números de acadêmicos, mas devem também estar preocupados com o aumento dos custos – estrutura física, professores, equipamentos, investimentos etc. –, ou seja, o que vale é o crescimento (resultado/rentabilidade do negócio=lucro), e não somente o tamanho da instituição.

Registramos, ainda, que o processo de gestão de qualquer instituição de educação, independente da categoria administrativa, é bastante complexo e deve ser construído por meio de uma gestão de negócio baseada em “planejamento” e com “profissionais responsáveis” à frente da instituição.

Nessa linha de raciocínio, a educação, para o setor privado, passa a ser um negócio como qualquer outro, visto que as instituições estão expostas às mesmas regras de sobrevivência, como competição, qualidade e diferenciação. Uma instituição que opera somente com uma unidade não terá vida longa, a não ser que possua características diferentes daquelas que trabalham em rede.

Em última análise, para além de uma visão negativa, o que sugerimos é que o governo federal planeje, de forma estratégica, uma complementaridade entre o setor público e o privado, reconhecendo e respeitando a diversidade que existe entre as duas categorias. Do mesmo modo, os gestores de ambos os setores necessitam unir suas forças e reconhecer que o lucro e a disputa fazem parte de qualquer campo.

Para trabalhos futuros, recomendamos:

- a) Maior reflexão sobre o fenômeno da expansão da educação superior como uma das alternativas para o desenvolvimento do país.
- b) Que os pesquisadores e estudiosos que buscam compreender a educação superior não apenas analisem criticamente a expansão do setor privado, afirmando ser algo prejudicial para a sociedade, mas difundam suas análises, verificando o que ocorre em outros países, principalmente a parceria entre empresas e instituições de educação superior, como por exemplo, nos Estados Unidos da América.

- c) Estender o estudo analisando a necessidade de as instituições de menor porte estabelecerem uma parceria entre si para concorrerem com os grandes grupos, criando escala e unindo os esforços.
- d) Fazer um estudo verificando o crescimento da oferta de vagas, a queda dos valores das mensalidades e a inclusão das classes C e D, como também os números da evasão no período da educação superior que deseja compreender.
- e) Compreender o período pós-governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, o que ocorreu no mercado de educação superior no período de 2003 a 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.
- f) Fazer um estudo comparativo entre os dois períodos de governo dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva na área da educação superior.

Finalmente, afirmamos que analisar o funcionamento e a regulação, bem como avaliar as transformações e o movimento do mercado de educação superior no Brasil e em Santa Catarina, no período de 1995 a 2002, foi importante para nós, como pesquisadores da sociologia dos mercados. O envolvimento com a pesquisa nos fez exercitar o processo de conhecimento, partindo do princípio de que o conhecimento é uma construção sobre a qual se exercita o conflito de ideias, a crítica e a dúvida.

## REFERÊNCIAS

ABMES. **Presidente critica criação de agência reguladora para setor educacional.** Disponível em:

<http://www.abmes.org.br/Noticias/Midia/2010/abril/07/boletim-01.asp/>.

Acesso em: 09 de abr. 2010.

ACAFE. **Memória.** Disponível em:

<http://www.acao.org.br/new/index.php>. Acesso em: 06 jul. 2010.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Lições de sociologia.**

Lisboa: Edições 70, 2004.

ALFINITO, Solange. **Educação superior no Brasil: análise do histórico recente (1994-2003).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 93 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551).

\_\_\_\_\_. **A influência de valores humanos e axiomas sociais na escolha do consumidor : uma análise comparativa aplicada à educação superior.** Disponível em:

<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/4596>. Acesso em: Acesso em: 24 fev. 2010.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade estatizada e fundações de apoio.** Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2308200908.htm>. Acesso em: 23 ago. 2009.

AMPESC. **Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina.** Disponível em:

<http://www.ampesc.org.br>. Acesso em: 21 fev. 2010.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Universidade brasileira: Adoção de modelos e suas decorrências.** Disponível em:

[http://www.ufpe.br/daepe/n3\\_4.htm](http://www.ufpe.br/daepe/n3_4.htm). Acesso em: 23 set. 2009.

ARAGÃO. Thêmis Amorim. **A cidade na construção do mercado.**

Disponível em:

[http://observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com\\_content&v](http://observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com_content&v)

iew=article&id=895%3Aa-cidade-na-construcao-social-do-mercado&catid=63%3Alivros-de-nosso-interesse&Itemid=113&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2009.

ARONI, Allan. **O ensino superior como atividade empresarial e o cidadão mínimo no Brasil**: o peso da mão liberal e a marca de uma aliança não visível. Uma análise do ensino superior brasileiro a partir dos dilemas que envolvem as políticas públicas. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102008-115646/>. Acesso em: 24 fev. 2010.

ARRUDA, Carlos Alberto; GOULART, Linda; BRASIL, Haroldo Vinagre. Estratégias de internacionalização: competitividade e incrementalismo. In: Fundação Dom Cabral. **Internacionalização de empresas brasileiras**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1996.

BAERT, Patrick. Algumas limitações das explicações da escolha racional na ciência política e na sociologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, nº 35, p. 64-74, fev. 1997.

BANCO MUNDIAL. **O que é o Banco Mundial?**. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6.html>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77 p.: ii. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; 37).

BARREYRO, Gladys Beatriz Barreyro; ROTHEN, José Carlos. **“SINAES” contraditórios**: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300015&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300015&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 24 fev. 2010.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, Peter. **Desafio aos deuses**: a fascinante história do risco. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BETTI, Renata. Harvard no Lanche. **Veja**, São Paulo, nº 2160, p. 93-14, abr. 2010.

**BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.**

Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 24 fev. 2010.

BLOCK, Fred. 1994. The roles of the State in the economy. In: SMELSER, N.; SWEDBERG, R. (orgs.). **The handbook of economic sociology**. Princeton, NJ: Princeton University Press/New York: Russell Sage Foundation, 1994. p. 691-710.

BORBA, Julian. **Eleições em Santa Catarina**: história e perspectivas para 2002. Disponível em:

<http://www.crestani.hpg.com.br/colabora/santacatarina.htm>. Acesso em: 28 fev. 2009.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, nº 52, p. 125-138, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. **Revista Política & Sociedade**, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, v. 4, nº 6, p. 15-58, 2005.

\_\_\_\_\_. **Les structures sociales de l'économie**. Paris: Seuil, 2000.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Le champ économique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº 119, p. 48-66, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.** Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%208659%20%201911%20lei%20org%E2nica%20riva d%E1via%20correia.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20%201911%20lei%20org%E2nica%20riva d%E1via%20correia.htm). Acesso em: 15 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. p. 6, c.1. Disponível em URL: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm). Acesso em: 28 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 3.860/01. Dispõe sobre a organização do Ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências.** Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dezembro 1996a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 249/96 do MEC. Institui sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos, como elementos necessários para a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior de graduação. **Diário Oficial da União**, 18 de março de 1996b.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.131/95. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 24 novembro de 1995.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O Segundo Consenso de Washington**. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/index.asp>. Acesso em: 15 set. 2006.

BRUM, Argemiro. **O Desenvolvimento econômico brasileiro**. Ijuí: Unijuí, 1988.

BURNS, Edward McNal; LERNER, Robert E.; MEACHAM, Standish. **História da civilização ocidental**. São Paulo: Globo, 2001.

CAETANO, Coraly Gará. História como ciência humana. In: MARCELLINO, Nelson C. (Org.). **Introdução às ciências sociais**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 85-89.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1990.

CANOPF, Liliane; FESTINALLI, Rosane Calgaro; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. **A expansão do ensino superior em administração no sudoeste do Paraná**: reflexões introdutórias.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000300005&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000300005&script=sci_abstract). Acesso em: 24 fev. 2010.

CAPES. **Portal Brasileiro da Informação Científica**. Disponível em: [www.capes.gov.br/serviços/banco de teses.html](http://www.capes.gov.br/serviços/banco_de_teses.html). Acesso em: 24 fev. 2006.

CARBONARI NETTO, Antonio. **Uma trajetória de expansão e sucesso**. Disponível em: <http://www.linhadireta.com.br>. Acesso em: 13 fev. 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique. Depoimento [jul.2009]. Entrevistador: E. Silva. São Paulo: 2009. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida à Tese de Doutorado em Sociologia Política na Universidade Federal de Santa Catarina – SC.

\_\_\_\_\_. **Mãos à Obra Brasil. doc**. São Paulo, 1994. 1 CD-ROM. Word for Windows 6.0.

CARVALHO, Denise. A universidade vai à Bolsa. **Exame**, São Paulo, Ed. 0882, p. 59-60, 6 dez. 2006.

CHANTELAT, Pascal. La nouvelle sociologie économique et le lien marchand. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 3, n° 43, p. 521-556, 2002.

CHESNAIS, François. **A Fisionomia das crises no regime de acumulação sob a dominância financeira**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n° 52, p. 21-53, nov. 1998.

\_\_\_\_\_. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

CM CONSULTORIA. **Fusões e aquisições: panorama 2007-2009**. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/>. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Legislação educacional**. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2009.

COCHOY, Franck. Another discipline for the market economy: marketing as a performative knowledge and know-how for capitalism. In: CALLON, Michel (Ed.). **The laws of the markets**. Oxford: Blackwell, 1998, p. 194-221.

COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n° 82, p. 37- 61, abr. 2003.

DaMATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Disponível em: <http://www.furb.br/site/arquivos/788660-650601/voce%20tem%20cultura.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. **Explorações**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DENCKER, Ada de Freitas M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DIAS, Netanias Dormundo; SILVA, Everaldo da. Sociologia, História e Economia: um diálogo promissor. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Em Tese**. v. 3 n<sup>o</sup>. 2, p. 182-196, janeiro-julho/2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES**. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/26656>. Acesso em: 24 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 23, n<sup>o</sup> 80, p. 234-252, set./2002.

DUQUE ESTRADA, Sérgio Werther. **Fusões e aquisições no ensino superior privado no Brasil**. Disponível em: [http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes\\_geral.php](http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes_geral.php). Acesso em: 15 out. 2009.

DRUCKER, Peter. Ferdinand. **Introdução à administração**. São Paulo, Pioneira, 1984.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Depoimento [dez.2009]. Entrevistador: E. Silva. São Paulo: 2009.1 cassete sonoro. Entrevista concedida à Tese de Doutorado em Sociologia Política na Universidade Federal de Santa Catarina – SC.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena (Orgs.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior (NUPES), 2001, p. 7-11.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Brochura, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

e-MEC - SISTEMA DE REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. **Tela de consulta das instituições de educação superior cadastradas**. Disponível em: [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br). Acesso em: 12 nov. 2009.

ERICHSEN, Hans-Uwe. **Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a03n17.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

EVANS, Peter. **Embedded autonomy: states and industrial transformation**, Princeton: University Press, 1995.

FADEPI. **Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira 1549-1930**. Disponível em: [http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=decreto+19.852+de+11+de+abril+de+1931&aq=f&aql=&oq=&gs\\_rfai=&fp=fc8039aab6682cab](http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=decreto+19.852+de+11+de+abril+de+1931&aq=f&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=fc8039aab6682cab). Acesso em: 11 jan. 2009.

FAMEBLU - FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU. **Campanhas da FAMEBLU, IES localizada em Santa Catarina**. Disponível em: [www.fameblu.com.br](http://www.fameblu.com.br). Acesso em: 23 abr. 2010.

FAPESC - FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Mapa das Instituições de Educação Superior em Santa Catarina – 2007**. Disponível em: [www.fapesc.sc.gov.br](http://www.fapesc.sc.gov.br). Acesso em: 29 jan. 2009.

FIESC - FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **O Portal da Indústria Catarinense**. Disponível em: <http://www.fiesc.com.br/>. Acesso em: 12 jan. 2010.

FERNANDES, Reynaldo. **Quando a expansão rompe distâncias e vira instrumento de inclusão**. Disponível em: [http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes\\_geral.php](http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes_geral.php). Acesso em: 15 out. 2009.

FIORI, José L. Ajuste, transição e governabilidade: o enigma brasileiro. In: TAVARES, Maria C.; FIORI, José L. **(Des) ajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 127-193.

\_\_\_\_\_. Ajuste, transição e governabilidade: o enigma brasileiro. In: TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. **Desajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

FIRJAN. **Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal**. Disponível em: [www.firjan.org.br/](http://www.firjan.org.br/). Acesso em: 13 ago. 2009.

FLIGSTEIN, Neil. Habilidade social e a teoria dos campos. In: Ana Cristina Braga Martes. (Org.). **Redes e sociologia econômica**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 69-106.

\_\_\_\_\_. O mercado enquanto política: uma abordagem político-cultural às instituições de mercado. In: MARQUES, R.; PEIXOTO, J. (Org.). **A Nova Sociologia Econômica**. Oeiras: Celta Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Mercado como política: uma abordagem político-cultural das instituições de mercado. **Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, 9, p. 26-55, 2001a.

\_\_\_\_\_. Le mythe du marché. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 139, p. 3-12, 2001b.

\_\_\_\_\_. **The architecture of the markets**. New Jersey: Princeton University Press, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Fields, power, and social skill**: a critical analysis of the new institutionalism. Berkeley: University of California, 1999.

\_\_\_\_\_. Markets as politics: a political-cultural approach to market institutions. **American Sociological Review**, Washington, v. 61, n° 4, p. 656-673, 1996.

\_\_\_\_\_; MARA-DRITA, Iona. How to make a market: reflections on the attempt to create a single market in the European Union. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 102, n° 1, p. 1-33, 1996.

\_\_\_\_\_. **The transformation of corporate control**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

FOLHA ONLINE. **Somente quatro cursos de medicina são considerados "muito bons"**. Disponível em : [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em: 13 out. 2006.

FÓRUM. **FÓRUM**: lócus de atuação do ensino superior particular. Disponível em : [www.forumensinosuperior.org.br](http://www.forumensinosuperior.org.br). Acesso em: 15 abr. 2010.

FRAGA, Arminio. **Arminio Fraga, ex-presidente do Banco Central**. Disponível em: <http://www.valoronline.com.br/>. Acesso em: 15 dez. 2006.

FURTADO, C. Globalização das estruturas econômicas e identidade nacional. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6, nº 16, p. 55-64, set./dez. 1992.

GIANNETTI, Eduardo. **Chamado às particulares**. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Alfredo Macedo. **Política de avaliação da educação superior: controle e massificação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300006&script=sci\\_arttext&tlng=](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300006&script=sci_arttext&tlng=). Acesso em: 24 fev. 2010.

GOOGLE. **Google acadêmico beta**. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 24 fev. 2010.

GOULARTI FILHO, Alcides. O planejamento estadual em Santa Catarina de 1955 a 2002. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 26, nº 1, p. 627-660, jun. 2005. Disponível em: [http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/publicacoes/pg\\_revistas\\_ensaio\\_s.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/publicacoes/pg_revistas_ensaio_s.php). Acesso em: 15 nov. 06.

\_\_\_\_\_. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina**. Disponível em: <http://www.sc.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2009.

GRANOVETTER, Mark. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 91, nº 3, p. 481-510, nov. 1985.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, nº 48, p.13-38, 2004.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior: sinopses estatísticas 1995-2004**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil 1980-1998**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior Brasileira. 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LAVAL Christian; WEBER, Louis. **A escola como uma empresa.** Disponível em: <http://diplo.org.br/2003-06,a658>. Acesso em: 25 ago. 2007.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David. (Org.). **Dicionário crítico sobre trabalho.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

LIMA, Márcia; ABDAL, Alexandre. **Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: Acesso em: 24 fev. 2010.

LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a sociologia. In: LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 63-86.

MAGALHÃES, Reginaldo Sales; ABROMOVAY, Ricardo. **A formação de um mercado de microfinanças no sertão da Bahia.** Disponível em: [http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-69092008000100007&script=sci\\_arttext](http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-69092008000100007&script=sci_arttext). Acesso em: 12 dez. 2008.

MALAN, Pedro. **As perspectivas do real no limiar do novo século.** Palestra proferida no X Fórum Nacional. Instituto Nacional de Altos Estudos, Rio de Janeiro, maio de 1998.

MAMBRINI, Verônica. **Faculdades nos shoppings.** Disponível em: [http://www.istoe.com.br/reportagens/64053\\_FACULDADES+NOS+SHOPPINGS?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage](http://www.istoe.com.br/reportagens/64053_FACULDADES+NOS+SHOPPINGS?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage). Acesso em: 12 abr. 2010.

MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.** Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%206.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

MARTIN, Hans P.; SCHUMANN, Harald. **A armadilha da globalização.** 3. ed. São Paulo: Globo, 1998.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=598&Itemid=292>. Acesso em: 13 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Exposição de motivos:** Ante-projeto de lei da educação superior. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ufpenova/images/documentos/anteprojeto.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior.** Brasília. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior. **Seminário Nacional.** Brasília: MEC, 1997.

MINELLA, Ary César et. al. (Org.). Apresentação do Dossiê Estado, Mercado, Regulação. **Política & Sociedade:** Revista de Sociologia Política (Dossiê Estado, Mercado, Regulação). 6. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2005. 318 p.

MONTEIRO, Cristiano Fonseca. **A dinâmica política das reformas para o mercado na aviação comercial brasileira (1990-2002).** 2004. 255 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MOTA, Ronaldo. **Olhando para o futuro:** visões da educação brasileira para os próximos dez anos. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[rmota@mct.gov.br](mailto:rmota@mct.gov.br)> em 28 out. 2010.

PEREIRA, Gilson Medeiros. A improvável trajetória de um sociólogo enervante. **Revista Educação,** São Paulo, v. 5, Especial: Biblioteca do Professor, Dossiê: Bordieu pensa a Educação, p. 06-16, set. 2007.

PINHO, Diva Benevides. **Galeria.** Disponível em: <http://www.divabenevidespinho.ecn.br/>. Acesso em: 15 fev. 2010.

\_\_\_\_\_; VASCONCELLOS, Marco Antônio Sandoval de (Org.) **Manual de Economia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

POCHMANN, Marcio. As perspectivas do trabalho na economia moderna. In: DOWBOR, Ladislau [et. al.]. **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. 2. ed. RJ: Campus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Primitive, archaic and modern economies**. Essays edited by George Dalton. New York: Doubleday, 1968.

PROUNI. Disponível em: **Bolsas Ofertadas**.

<http://prounialuno.mec.gov.br/consulta/cursos/>. Acesso em: 06 jul. 2010.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Revisão científica Rui Santos. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAUD, Cécile Hélène Jeanne. **Indústria, território e meio ambiente no Brasil**: perspectivas da industrialização descentralizada a partir da análise da experiência catarinense. Florianópolis: Ed. da UFSC; Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

RAUD-MATTEDI, Cécile Hélène Jeanne. **A construção social do mercado em Durkheim e Weber**: Análise do papel das instituições na sociologia econômica clássica. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbsoc/v20n57/a08v2057.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Análise crítica da Sociologia Econômica de Mark Granovetter**: os limites de uma leitura do mercado em termos de redes e imbricação. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1931/169>. Acesso em: 15 jun. 2008b.

REVISTA @PRENDER. Planejamento anual em departamentos de marketing. **Revista @prender**, São Paulo, Ed. 29, ano 5, nº 02, p. 38-41, mar./abr. 2009.

RIBEIRO, Edaléa Maria. **Movimentos sociais em tempos de democracia e globalização em Santa Catarina: os anos 90.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROBERTSON, Susan L. **O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000300002&script=sci\\_pdf](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000300002&script=sci_pdf). Acesso em: 24 fev. 2010.

RODRIGUES, Gabriel Mario. **IES necessitam de criatividade e inovação.** Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12084>. Acesso em: 18 fev. 2010.

RODRIGUES, José. A nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações.** Santa Cruz: EDUNISC; São Paulo: CORTEZ, 2005, p. 246-273.

ROSSETTI, José Paschoal. **Currículo do autor.** Disponível em: [http://www.editoraatlas.com.br/Atlas/webapp/curriculo\\_autor.aspx?aut\\_cod\\_id=495](http://www.editoraatlas.com.br/Atlas/webapp/curriculo_autor.aspx?aut_cod_id=495). Acesso em: 15 fev.2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução à economia.** 17. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

ROSSI, Rodrigo. **Fusões e incorporações.** Disponível em: [http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes\\_geral.php](http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes_geral.php). Acesso em: 15 out. 2009.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Aprendendo com os erros e acertos do passado: pontos essenciais para a definição de políticas públicas de Educação Superior.** Palestra Magna para o III Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular - Costão do Santinho (SC), Florianópolis, 15 a 17 de abr. de 2010.

\_\_\_\_\_. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. In: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena (Orgs.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior (NUPES), 2001, p. 13-30.

SCIELO. **Scientific Electronic Library OnLine**. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 24 fev. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. A crise do poder na UFSCar: descaminhos de um modelo? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. VII, nº 21, p. 53-82, ago. 1985.

SILVA, Everaldo da; PAULINI, Iramar Ricardo. **Sociologia**. Indaial: Ed. ASSEVI, 2005.

SILVA JR, João dos Reis Silva. **Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a05v12n3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

\_\_\_\_\_; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMONSEN, Mario Henrique. **Brasil 2001**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **A hora e a vez dos olhares críticos sobre o modelo brasileiro de avaliação**. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Home/index.asp#>. Acesso em: 21 abr. 2010.

SOUZA, Marcelo Santos; SOUZA, Raquel Pereira. **Desafios da construção de mercados de orgânicos frente às transformações do varejo alimentar**: reflexões a partir da sociologia econômica.

Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/9/485.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2008.

SOUZA, Paulo Renato. **Proposta Governo 1994 Final**. Mensagem recebida por <evesociologia@gmail.com> em 11 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Depoimento [jul.2009]. Entrevistador: E. Silva. São Paulo: 2009. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida à Tese de Doutorado em Sociologia Política na Universidade Federal de Santa Catarina – SC.

\_\_\_\_\_. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STEINER, Philippe. **A Sociologia econômica**. São Paulo: Atlas, 2006.

SWEDBERG, Richard. Sociologia econômica: hoje e amanhã. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 16 n° 2, p. 07-34, nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **Une histoire de la sociologie économique**. Paris, Desclée de Brouwer (Trad. francesa de Economic sociology: past and present, *Current Sociology*, v. 35, n° 1, especial, 1987).

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV. 2001.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. **Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a04.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

VALOR ECONÔMICO. **Ibmec vende participação para fundo americano**. Disponível em: <http://www.valoronline.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2010.

VALPORTO, Paulo Murilo. **Grandes redes e alunos de baixa renda: o futuro da educação superior**. Disponível em:

[http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes\\_geral.php](http://www.cmconsultoria.com.br/fusoesaquisicoes_geral.php). Acesso em: 23 out. 2009.

VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval. **Professores**. Disponível em: <http://www.econ.fea.usp.br/marcoantonio/>. Acesso em: 15 fev. 2010.

VELTHUIS, Olav. The changing relationship between economic sociology and institutional economics : from Talcott Parsons to Mark Granovetter. **The American Journal of Economics and Sociology**, v. 58, nº 4, p. 629-649, 1999.

WANDERLEY, Fernanda. Avanços e desafios da Nova Sociologia Econômica: notas sobre os estudos sociológicos do mercado – uma introdução. **Sociedade e Estado**, Brasília, UnB, v. 17, nº 1, 2002, p. 15-38.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UnB, 1991.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZAGONEL, Jeferson. **Em defesa do setor**. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12084>. Acesso em: 28 ago. 2009.

## **APÊNDICE A: Tópico-guia da entrevista semiestruturada aplicada aos atores sociais participantes da pesquisa**

Tópico-guia das entrevistas com Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza e Eunice Ribeiro Durham, respectivamente, ex-Presidente do Brasil, ex-Ministro da Educação e ex-Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação (MEC).

- 1) Principais objetivos de atuação do Ministério da Educação na época. Aumento do número de alunos estudando no ensino superior.
- 2) Impacto das políticas implementadas, na época, para as instituições de educação superior particulares. Aumento do número de vagas nas instituições de ensino superior privadas.
- 3) Modelo de expansão da educação superior no Brasil durante seu mandato. Predomínio do setor privado.
- 4) Aproveitamento das vagas das universidades públicas.
- 5) Espaço de contradição entre a educação público-privada no Estado brasileiro.
- 6) Relação entre as instituições internacionais (UNESCO, BANCO MUNDIAL, FMI) e o modelo de expansão da educação superior no Brasil.
- 7) Educação superior vista como um serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação, uma mercadoria, de interesse dos empresários da educação.
- 8) Quadro atual: grandes fundos de investimentos e capital externo apostam seus dólares nos grandes grupos nacionais, que estão comprando instituições de ensino superior médias que, por sua vez, incorporam as pequenas. Consolidação do setor em grandes grupos com oferta da educação superior com menor valor e qualidade razoável.

- 9) Previsão (de grande crescimento desse mercado) em comparação com o de outros países vizinhos latino-americanos.
- 10) Ausência de fiscalização nas instituições reprovadas pelo MEC há, pelo menos, 13 anos. Regulação maior no Brasil. Único regulador das instituições é o Estado. Criação de uma agência reguladora, como nos demais países.
- 11) Explicação sobre o fato de, durante os sete anos em que foi aplicado o *Provão* – 1997-2002 –, não ter havido nenhum fechamento de curso por determinação superior, muito menos de IES isolada, federação de faculdades, centro universitário ou universidade.
- 12) *Modelo* de expansão da educação superior, caso ocupasse um cargo no governo novamente.
- 13) Opinião sobre os créditos educativos ofertados para os alunos de educação superior. Contribuição para a expansão da educação superior.

**APÊNDICE B: Consentimento do participante Fernando Henrique  
Cardoso**

**CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu, Doutor Fernando Henrique Cardoso, DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pelo pesquisador Everaldo da Silva e CONSINTO minha participação nesta pesquisa, a realização da gravação da entrevista, bem como o uso das informações para fins de estudo, publicação em Tese de Doutorado.



---

São Paulo, 13 de julho de 2009.

**APÊNDICE C: Consentimento do participante Paulo Renato de Souza****CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu, Doutor Paulo Renato Souza, DECLARO que fui esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pelo pesquisador Everaldo da Silva e CONSENTO minha participação nesta pesquisa, a realização da gravação da entrevista, bem como o uso das informações para fins de estudo, publicação em Tese de Doutorado.

São Paulo, 13 de julho de 2009.



PAULO RENATO SOUZA

## APÊNDICE D: Transcrição da entrevista com Fernando Henrique Cardoso

### Entrevista concedida por Fernando Henrique Cardoso, sociólogo e ex-presidente do Brasil, em São Paulo, no Instituto Fernando Henrique Cardoso

**Everaldo:** O objetivo da tese, professor, é descrever a educação superior durante o seu governo, sob a abordagem da sociologia econômica, utilizando autores como Fligstein. Creio que o senhor se lembra que uma das perspectivas do ministério, na sua gestão, era contribuir para a abertura de novas vagas no educação superior, uma vez que o ensino público não atendia à demanda. Por isso, a abertura de universidades privadas que pudessem atender a um número maior de pessoas afastadas dos bancos universitários.

**Fernando Henrique:** É, tinha-se essa preocupação de ampliação. E, de fato, havia demanda. Na época, fez-se muita crítica às universidades privadas e, depois, com o ProUni, tudo aquilo que era criticado passou a ser valorizado, especialmente, a questão de o governo pagar as vagas para escolas privadas. Percebeu-se que era necessário expandir rapidamente.

**Everaldo:** Realmente, as instituições públicas não atendiam à demanda.

**Fernando Henrique:** Talvez não tenham [as universidades públicas] sequer a flexibilidade para poder acompanhar o tipo de oferta que hoje existe. A demanda que hoje existe. A universidade pública é mais rígida nos seus critérios, nos seus currículos.

**Everaldo:** Pode-se dizer que é mais burocrática?

**Fernando Henrique:** Mais burocrática. E, talvez, de melhor qualidade, com melhores níveis de pesquisa também. Houve sempre comentários que as universidades privadas não fazem pesquisa. Mas isso vai mudar. Como elas estão crescendo, acabaram fazendo mais pesquisa. A tendência é ter mais pesquisa nas universidades privadas, nas empresas e expandir a relação empresa-universidade.

**Everaldo:** Parece que esta é a tendência nos EUA...

**Fernando Henrique:** Nos EUA é muito grande essa relação. A universidade pública no Brasil ficou um *buckler*. Defende-se, ela tem medo de se computada pelo governo e de ser comprada pela empresa. Então se fecha. Há tentativas de abertura porque aumentou a competição. Com o mercado fechado, as universidades privadas não crescem

**Everaldo:** Inclusive, ouvia-se que essa era uma instrução da UNESCO, do Banco Mundial, FMI...

**Fernando Henrique:** A Bolsa Família também foi instrução do Banco Mundial! Esse tipo de comentário é preconceituoso porque se a instrução tem validade adotamos, não tendo, descartamos. Isso mostra uma visão provinciana: achar que “o que vem de fora, é imposto pelo Banco Mundial”, como se o Brasil fosse um país que não tivesse capacidade própria de dizer o quer e o que não quer, de adaptar-se.

**Everaldo:** Lembro-me que havia o receio de que as instituições estrangeiras comprassem o capital ou parte das ações de instituições privadas de ensino superior. Como se faria isso?

**Fernando Henrique:** Na verdade, já há um movimento neste sentido. No entanto, há certos riscos, indiscutivelmente, mas isso depende um pouco da força que tem o setor nacional e cultural. Em geral, quem compra uma universidade não está interessado no conteúdo, mas no lucro. Se você tiver força própria para gerar conteúdo melhor. Também não quer dizer que você possa formar um sistema educacional com base em empresas, em universidades estrangeiras. Isso não funcionaria. É necessário ter uma universidade brasileira. E nós temos!

**Everaldo:** Existe uma lei que estabelece uma porcentagem de cotas para que instituições privadas comprem...

**Fernando Henrique:** Também há uma lei que estabelece essa porcentagem para as rádios, a televisão, mas tudo com limites pré-estabelecidos. A tendência, hoje, por exemplo, é que as grandes universidades americanas se globalizem. A universidade de Harvard, por exemplo, tem um escritório em São Paulo, tem um escritório no Chile e já decidiu que, futuramente, um aluno de graduação de Harvard terá que passar um ano fora dos EUA para ter um estudo mais global. O nome “universidade”, originariamente, era isso. Não era uma coisa com visão de nação, era a visão do saber, que era universal. Visto universalmente. Depois, com os séculos, o estado-nação se fortaleceu. Hoje, nós estamos num momento em que, por causa da globalização, o Estado-nação tem outras instituições que não são nacionais, são globais. Ainda não há uma universidade assim, mas algumas nos EUA começam a se mover na direção da globalização. Também não saberia dizer que benefícios isso trará. Não saberia dizer se é saudável. Acho que é complicado quando a universidade cresce muito. Mas, mesmo no início, qual o movimento que existe hoje? É a interconexão. Por causa da internet, você hoje não tem saber que não seja conectado. Precisamos nos abrir, não sermos provincianos. Aliás, eu acho que o risco que os

americanos correm é que eles também são provincianos. Atualmente, como são muito fortes, eles se bastam. E, às vezes, sabem pouco do contexto de fora. Por isso, as universidades americanas estão agora querendo criar redes. Para não se isolarem.

**Everaldo:** O senhor acredita que deveria haver uma maior regulação no ensino superior para a abertura, para o fechamento de instituições?

**Fernando Henrique:** Eu acredito que o importante é haver a avaliação. Foi muito difícil implantar porque ninguém gosta de avaliação. É difícil, mas é necessário. O governo atual mudou o modo de avaliar, mas não mudou a ideia de avaliar. Havia uma reação contra a ideia no passado, uma visão que é corporativa. No passado, por exemplo, era assim: eu ainda tenho o título, por sorte não existe mais, sou professor catedrático. Fui o último ou penúltimo da USP com esse título de catedrático. Porque significava o seguinte: na disciplina de sociologia havia duas cátedras. Enquanto o catedrático estivesse ativo, até 70 anos, ninguém mais assumia a disciplina. Quando se mudou de cátedra para titularidade, houve uma abertura. Pode-se ter vários titulares de sociologia, isso aumenta a competição. Quando o sistema era fechado, o catedrático mandava até morrer ou fazer 70 anos. Hoje, isso é atrasado. Você precisa ter mais abertura, mais competição. Essa ideia de competição, inclusive, fomos nós que introduzimos, forçosamente, durante o meu governo. É preciso fazer prova, ninguém tem que saber porque tem o título. É preciso avaliar o professor, avaliar o aluno, avaliar a escola. Começamos avaliando as escolas, nem tanto o aluno, mas a escola, para indicar às pessoas se a escola é boa ou ruim. Embora o governo atual tenha modificado o sistema, não acabou com a ideia. Quando se introduz uma coisa desse tipo e se enraíza, fica difícil mudar. Outra coisa que tentamos fazer e que foi muito difícil: estabelecer certa relação entre o salário e o mérito. Aqui as pessoas não gostam disso. Elas gostam de status.

**Everaldo:** É o poder simbólico de que fala Bourdieu.

**Fernando Henrique:** Ninguém saber de mérito. Claro, todo mundo deve ganhar bem, um salário decente para todos, mas o *plus* depende do desempenho. Na universidade americana não há um salário, eu sou professor na Inglaterra, esse ano fui “professor” da Universidade de Brown. Bom, o meu salário não tem nada a ver com o salário dos outros. Cada um tem o seu salário. Isso depende de uma competição. Eu fui para Brown porque Harvard me fez uma oferta e a Brown cobriu. Dobrou a oferta de Harvard. Bom, isso não é brasileiro! Aqui não se chega a esse ponto. Não condiz com os nossos costumes. Mas um

adicional por mérito, eu creio que pode haver. Publicou mais, fez mais pesquisa ou o desempenho foi melhor, então, deve ganhar mais. Isso não é aceito. Nós tentamos, o Paulo Renato fez uma modificação, introduzindo o aumento por mérito. Foi difícil. Estão fazendo em São Paulo, novamente, com a Maria Helena Castro, mas isso se relaciona com a mudança do espírito. O problema do Brasil é: como se sai de uma sociedade que era patrimonialista, ainda é, que é corporativa, para uma sociedade meritocrática, que tenha base na competição? Esse é o nosso desafio. Basta ver os escândalos do senado agora. Aquilo tudo é corporativismo, é patrimonialismo. O presidente da república diz: “não, está certo, é assim mesmo”. Ele também pensa assim, de modo tradicional, não pensa essas matérias de modo moderno.

**Everaldo:** Se não me engano, na Inglaterra, o Tony Blair começou a fazer essas modificações. Ouvi uma palestra de um professor, aqui no Brasil. Ele justamente estava tão acomodado que começou a criticar a atitude do Ministro inglês. Refletindo sobre essas questões, o senhor não acha interessante que se crie uma agência reguladora?

**Fernando Henrique:** Eu não sei, eu preciso pensar se seria... talvez.

**Everaldo:** Mas agências como...

**Fernando Henrique:** Como a Anel, Anatel? Agência reguladora é uma forma boa porque regula o mercado. Ele não fica totalmente indefinido. Regula em que sentido, assegura duas coisas: as condições do investimento, não vai mudar a regra do jogo no meio, e o desempenho, o *output*, o que está oferecendo depende do consumidor e depende do investidor, A agência reguladora é para isso. Ela deve ser sem contingenciamento partidário, político. Para que possa evitar que a ingerência política venha a alterar as regras do jogo.

**Everaldo:** Se, hoje, o senhor fosse novamente presidente da república adotaria um modelo expansionista? Tem idéia de que modelo seria?

**Fernando Henrique:** Uma vez o presidente Itamar Franco, quando estava na transição, quando ia ser presidente, tinha me perguntado se eu aceitaria ser ministro do exterior. Eu era colega dele no senado. Eu disse “está bem”. Depois, perguntava sempre para ele: “Ô, quem você vai colocar na educação? quem você vai colocar na educação?” Ele me disse: “Ô, Henrique, você quer ser o novo ministro da educação?” Eu disse: “Não, eu quero saber se você vai colocar um clientelista ou não.” “Eu não quero ser porque eu não sou educador”. Eu sou pesquisador, professor. Educador é outra coisa. Eu não sou educador. Eu não sou especializado nessas questões de ensino. Tenho uma experiência, dei aula aqui, em vários lugares do mundo, mas sempre preocupado porque

eu estava ali ensinando, pesquisando, não para o sistema educacional. Eu não sei o que eu faria. Acho que precisa avançar mais na democratização, na oferta. É preciso ter requisitos de competição mais fortes, é preciso ter um sistema mais forte de meritocracia, ganha mais quem trabalha mais, sabe mais. Não se pode pensar a universidade como um sistema de igualdade, porque não é. Não é porque uns são melhores que os outros. Se igualar irá mal. Deve-se igualar outras coisas: a renda, direitos e cidadania, isso tem que ser igual. O acesso à saúde, tudo bem. Agora a produção intelectual, é igualar os pintores. Como? Ou músicos. Uns são melhores do que os outros. Há pessoas que têm mais talento, outras porque se esforçaram mais, há gente que tem as duas coisas: talento e esforço. Enfim, a universidade é isso, tem que ser um local onde você valorize os que mais sabem, os que mais produzem. Mas não pode ser medido pela média porque, neste caso, irá mal.

**Everaldo:** E, nesse sentido, houve, em sua gestão, o objetivo de privatizar as universidades públicas?

**Fernando Henrique:** Isso é insensato! Universidade pública dá um prejuízo enorme. Não é privatizável. E nem eu acho que deveria ser privatizada. É uma contradição do propósito. Você nunca vai ter lucro na USP. A USP é caríssima. E tem que ser! O estado tem que participar disso. Eu sou totalmente favorável à escola pública, principalmente para o ensino fundamental. Não acho que deva ser privada. Tem que ser pública. Pois dá uma base de igualdade, sem invenção ideológica.

**Everaldo:** Aproveitando o tema, lembro que o orçamento da educação era algo em torno de onze bilhões de reais. E desses onze bilhões, oito bilhões, praticamente, eram destinados às universidades públicas.

**Fernando Henrique:** Isso.

**Everaldo:** O resto era dividido entre ensino fundamental e médio. Realmente, a universidade federal custa muito caro. É astronômico o valor e o volume que nós temos lá. Não há nenhum tipo de política de longo prazo para inverter essa situação?

**Fernando Henrique:** Isso sim. Havia o seguinte. Primeiro, a questão é: todos têm acesso, mas a qualidade é baixa e o número de horas que permanecem na escola é pequeno. Para que o país seja mais competente e mais democrático, precisa reforçar o ensino fundamental, primário e secundário. Nenhuma nação moderna dispensa a universidade, a universidade e a pesquisa. É muito importante. Sempre pensei que a ativação da universidade deveria vir pela pesquisa, Fapesp, CNPq, que aliás cumprem esse papel. É a Fapesp que sustenta realmente a pesquisa na universidade. Nós ampliamos a participação. No entanto, há muito

desperdício na universidade pública. O aluno é muito caro, não só porque a universidade é cara, mas porque o dinheiro é mal gasto. A burocracia é grande, a carga de trabalho nem sempre é bem distribuída, cobra-se pouco os resultados, então, há que se repensar, a longo prazo, se o dinheiro está sendo bem gasto. Eu não acho que a questão no Brasil seja quantidade de dinheiro disponível, mas o que se faz com o dinheiro. Hoje, se olharmos o gasto social do Brasil para o tipo de produto que se tem não é baixo. O resultado é que é baixo. Há muito desperdício, muita burocracia, pouco esforço no sentido de aumentar a eficiência. A universidade se expande sem muita regra pública, quer dizer, sem muito controle. Não creio que privatizá-la resolva o problema. Mesmo porque quem paga não é diretamente o estudante. Quem paga são as fundações, é a prefeitura. Na Inglaterra, assim como nos EUA, também é dessa forma. Segundo, mesmo somando tudo não dá pra manter a universidade. A universidade é cara. A universidade pública para ter boa qualidade, para ter pesquisa precisa de contribuições, de pagamentos. Sigo defendendo que a melhor maneira seja o aumento do imposto de renda para as famílias que têm seus filhos em escola pública e uma renda acima da média. Ou seja, não se cobraria diretamente, mas indiretamente, de quem tem renda. Sempre defendi isso, mas nunca houve oportunidade para implementar um sistema assim. Há muita resistência. O interessante é que a resistência é justamente de quem pode pagar pelo ensino. Vale ressaltar que deveríamos controlar com maior eficiência os gastos e estabelecer certo tipo indireto de cobrança da universidade pública..

**Everaldo.:** Fala-se muito que a educação é um bem comercializável, uma espécie de mercadoria. O senhor poderia apresentar-nos seu ponto de vista sobre isso?

**Fernando Henrique:** A educação não pode ser considerada um bem privado. Como disse anteriormente, ela deve ser um bem público. A base da educação precisa ser pública. Agora, não se pode negar que há escola primária paga, que há escola secundária paga, universidade paga, nesse caso, é um bem comercial. Não há o que fazer. Para essa situação se faz necessária uma regulação comercial. Não há outra forma. Poder-se-ia dizer: “Toda a educação deve ser paga?” Não! É fundamental que o estado mantenha a educação. Isso significa que o estado deve pagar tudo que o privado não pode pagar? Não. Porque isso é um engano, o privado pode pagar, seja por si mesmo (por ser autossustentável), seja porque entidades, como congregações religiosas, mantêm a instituição de ensino. Neste último caso, não é com o objetivo de lucro, seus

objetivos são ideológicos, culturais. Em situações desta proporção, há necessidade de controle. Cria-se, portanto, uma agência reguladora. Porém é necessário que se esclareça que a parte maior da educação é responsabilidade do governo, do estado. Mesmo nos EUA, o básico da educação fundamental é pública, não é privada. Há várias universidades públicas nos EUA, as maiores são públicas. A Barkley é pública, por exemplo.

**Everaldo:** E quanto à pesquisa no Brasil?

**Fernando Henrique:** Ela não é feita na proporção adequada.

**Everaldo:** A legislação atrapalha ou não estimula?

**Fernando Henrique:** A legislação não estimula. A legislação americana, por exemplo, incentiva. Nos Estados Unidos, pode-se fazer uma pré-herança, ou seja, pode-se dispor em vida de uma parte da herança. Lá há imposto de herança, aqui não. No nosso país não há controle para isso. O imposto de herança no Brasil é estadual, nem todos os estados cobram e quando cobram é 3 ou 4 por cento do valor do espólio. Lá não é assim. Na Europa, nos Estados Unidos, paga-se muito de imposto de herança. Uma parte do que se iria deixar de herança pode, em vida, ser atribuída a alguém. Por isso, há tanta faculdade com nome de pessoas porque ao invés de dar a herança para o estado, o indivíduo, em vida, doa para uma universidade. Aqui não há nada semelhante. Mudou um pouco, é claro! Mas, antes que mudássemos a lei, era necessário pagar 25 por cento sobre o valor de uma doação. A situação mudou porque o Mindlin, que era um colecionador famoso, doou, ou melhor, ia doar um acervo para a universidade São Paulo, mas não tinha dinheiro para pagar o imposto. A biblioteca dele vale milhões de dólares, 25% de milhões de dólares é difícil de pagar. É descabido que se cobre imposto pela doação. E há mais,, caso se queira doar algo não há nenhum desconto, nenhum tipo de incentivo. O único instrumento de desconto é a lei Rouanet para projetos específicos.

**Everaldo:** Outra questão: Como se sabe, a OAB está incentivando o fechamento de vários cursos de direito e essa está se tornando uma espécie de tendência entre as classes profissionais. Em sua forma de ver, esse fenômeno está ocorrendo em virtude da expansão ou por causa da falta de controle?

**Fernando Henrique:** Por falta de controle. Insisto: tem-se que exigir qualidade. O fato de se permitir que abram instituições de ensino superior não quer dizer que se pode abrir qualquer coisa. Tem-se que exigir qualidade. Nós não aumentamos a exigência de qualificação, mestrado, doutorado?. E essa exigência foi importante. É preciso

incentivar a qualificação do profissional, tomando o cuidado de não criar indústrias de mestrado, indústrias de doutorado, feitos às pressas só para obter-se titulação. Isso tudo precisa de órgãos reguladores. O mundo contemporâneo exige um misto de liberdade e controle. Vemos a crise financeira. Há que se ter uma regra consensuada e mecanismos que assegurem que não seja impositiva, não seja arbitrária, não seja discricionária, não seja ideológica, não seja política, etc.

**Everaldo:** O senhor não vê como corporativista esta posição da OAB? Continuará, sob seu ponto de vista, a existir essa pressão da Ordem?

**Fernando Henrique:** Pode ser. É preciso verificar a qualidade das escolas. Sempre há um pouco de corporativismo. Isso no Brasil é inevitável. Na medicina, por exemplo, havia uma autodefesa de mercado muito forte. Lembro-me da época em que era do conselho universitário da USP, há muitos anos, de 50 até 64. Lá havia uma briga porque não queriam que aumentássemos o número de vagas para o curso. Era o chamado *numerus clausus* que se usava na Alemanha Nazista. Não podia passar de 60 ingressantes.

**Everaldo:** Sua colocação me faz lembrar que há muita reclamação dos alunos sobre o número de estudantes por sala de aula. Nos Estados Unidos, em outros países, sempre houve um grande número de alunos em sala, em condições físicas piores do que as que oferecemos.

**Everaldo:** Isso também é uma otimização de recursos.

**Fernando Henrique:** Aqui não há utilização de recursos, aqui há recursos desperdiçados. Com muita dificuldade se aumentou o número de vagas no curso de Medicina, mas foi um aumento a conta gotas. Hoje há uma tendência em afirmar que a qualidade do ensino decaiu. Veja: quando ingressei como estudante na USP, em 48 ou 49, a maioria de meus professores era estrangeiro. No segundo ano da faculdade as aulas eram em francês porque todos os professores daquele período eram franceses. O número de alunos, como se pode imaginar, era pequeno. Somente uma elite tinha um nível elevado a ponto de ter aulas em francês. A instituição importava seus profissionais da Sorbonne e de outras universidades de destaque da Europa. O nível era elevado? Tinha que ser! No entanto, quantos podiam ter acesso a uma formação assim? Não se pode negar que esse tipo de ensino formou grandes intelectuais, que muito fizeram por nosso país. O problema é que, hoje, não podemos mais adotar essa política. É necessário ampliar o acesso ao ensino e, provavelmente acontecerá aqui o mesmo fenômeno que ocorreu nos EUA.. Lá se faz a faculdade, o College como é chamado. Mas essa formação não qualifica para muita coisa. Melhora o nível, mas não

qualifica muito. Nos Estados Unidos, entra-se na faculdade, escolhe-se a profissão, há uma flexibilização do currículo que permite que o aluno estude, por exemplo, física, poesia grega e música. Somente depois, em cursos de especialização é que ocorre a qualificação do profissional. É no mestrado que ocorre a verdadeira seleção profissional. Por mais que digam que baixou o nível, é melhor tê-lo baixo do que não tê-lo. Alguns céticos afirmam: mas a pessoa vai à faculdade para depois ser chofer de táxi. É melhor ser chofer de táxi tendo mais cultura, podendo usufruir dos bens culturais do que não ter qualificação nenhuma. Somente desse modo se aumentará o nível educacional em comparação ao estilo da elite. Não há dúvidas de que no sistema que mencionei antes as pessoas passavam de 4 a 5 anos convivendo com profissionais muito competentes, tendo estímulos diretos para uma formação de altíssimo nível. No entanto, no contexto mundial atual, isso é insuficiente. O mundo contemporâneo exige maior abertura, com isso, o nível educacional diminui, mas depois aumenta. As universidades americanas, por exemplo, muitas são ruins. Remetemo-nos sempre às famosas. E as outras? Há milhares. Como já mencionei, leciono lá. Só na região de Boston, *providence*, são 60 universidades. Uma é Harvard, outra é MIT, outra é Brown, outra é Massachusets University, mas são 60. Outro dia fui convidado a fazer uma conferência em uma universidade da qual nunca tinha ouvido falar, aliás não me lembro sequer o nome. Ficava a aproximadamente uns 5 ou 6 km de onde eu trabalho. Cheguei e tive uma grata surpresa, o campus era todo wireless. A biblioteca era fantástica. Eles tinham uma miniatura de *wall street* para que os alunos aprendessem o funcionamento da bolsa. E eu nunca tinha ouvido falar naquela universidade. Aqui já começou esse movimento, há uma quantidade de universidades, de faculdades que já estão em processo de remodelação, de melhoramento. Não sou pessimista quanto a isso. É preciso dar mais acesso, democratizar e criar um sistema de méritos. Criar um sistema de avaliação para que os pais saibam quanto vão pagar e o que vão receber em troca no que diz respeito ao ensino formal de seus filhos.

**Everaldo:** Se me permite, professor, gostaria de saber: Como se sente o homem Fernando Henrique, quinze anos após a grande mudança ou início do grande avanço do Brasil em termos econômicos, já que sabemos que isso foi preconizado, iniciado pela sua administração.

**Fernando Henrique:** Fui a Brasília, esses dias, porque havia uma sessão no Senado em comemoração ao Real. Eu me senti bem, porque todos, até o pessoal do PT estava lá.. É bom ver que o que começamos

está funcionando e que as pessoas já reconhecem o que foi feito. Depois desses quinze anos eu não faria a mesma coisa. Se voltasse no tempo, corrigiria o que errei, mas se faz o que é possível em certos momentos. Ser engenheiro de obra feita é fácil. Nunca tive obsessão pelo poder, de ficar no poder. Quando sai disse que não voltaria. Não que não tenha gostado. Não é isso! Mas cada um tem que saber o seu momento não só na história, mas na vida.

**Everaldo:** Mas houve comentários de que o senhor trabalharia no BIRD.

**Fernando Henrique:** Você acha que vou querer ser chefe de uma burocracia como o BIRD. Não quero. Já tenho muita coisa para fazer sem que sejam posições formais, nem sei qual é a minha agenda de tanta coisa que eu tenho para fazer aqui e fora.

**Everaldo:** Para finalizar: Quando o senhor assumiu houve a expectativa de que um sociólogo poderia resolver quase todos os problemas sociais do país. O que tem a dizer sobre isso?

**Fernando Henrique:** Quando se está no governo são tantas coisas para resolver, depende não só de você, mas dos outros, da situação, dos instrumentos, da política, não é fácil. Introduzir modificações é sempre difícil. O Mercadante chegou a afirmar que nos tivemos 8 anos de Real e eles só seis anos e meio. Minha resposta foi: “Vocês têm seis e meio no trilho que nós fizemos, depois do trilho pronto podem andar o tempo que quiserem”.

## APÊNDICE E: Transcrição da entrevista com Paulo Renato de Souza

### Entrevista concedida por Paulo Renato, Ex-ministro da Educação, em São Paulo, na PRS Consultores.

**Everaldo:** Bom, Professor, faço doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na área de sociologia política. O tema é o ensino superior no período de governo Fernando Henrique Cardoso e o objetivo da tese não é fazer uma crítica ao período, mas sim descrevê-lo e mostrar sua importância para o desenvolvimento da Educação no país. Primeiramente, gostaria que o senhor falasse sobre a atuação do Ministério da Educação na época. Qual era seu objetivo central? Era a abertura de mais vagas para o ensino superior, já que a universidade pública não atendia à demanda?

**Paulo Renato:** Você leu o Mãos à obra, não? Porque nele há um capítulo sobre a educação. Lá está muito claro o que queríamos fazer antes de entrar no governo. Tínhamos como objetivo central cuidar da questão da qualidade do ensino básico. Nossa meta, também, era redefinir o papel do ministério, pois, isso infelizmente voltou a ocorrer recentemente, ele se metia a fazer programas, interferindo na responsabilidade que está com os municípios. Achávamos que o ministério deveria ter a função de dar orientação, de definir políticas, de redistribuir recursos com base na equidade e na avaliação. Esse era o objetivo.

**Everaldo:** Poderíamos dizer que a proposta era ser uma espécie de órgão regulador.

**Paulo Renato:** Exatamente. Um órgão regulador e executor. Claro, tínhamos a responsabilidade das universidades, mas nosso objetivo primordial era a educação básica. E conseguimos isso. Quer dizer, priorizamos o ensino fundamental. As pessoas perguntam o que fizemos de mais importante no ministério. Bom, o mais visível foi o provão e a avaliação. O mais importante foi o Fundef: a redistribuição dos recursos, levando em consideração o critério de equidade, e vinculando-se, também, a questão da valorização do professor. Por isso, o Fundef foi o mais importante.

**Everaldo:** Houve um aumento de abertura de instituições.

**Paulo Renato:** Tínhamos como objetivo, para o ensino superior, criar um sistema de avaliação, vincular recursos destinados às federais, por exemplo, à avaliação, e, também, possibilitar a ampliação do segmento

particular, as universidades privadas, mas com regras de avaliação. Isso estava claro na proposta. Quando entramos no ministério o propósito era esse. No entanto, quando se chega ao ministério o impacto é muito grande porque embora tivéssemos clara a prioridade para o ensino fundamental, fomos envolvidos em uma série de questões que diziam respeito ao ensino superior e precisamos resolver as demandas mais urgentes.

**Everaldo:** O próprio orçamento do ensino superior é...

**Paulo Renato:** O MEC é o órgão responsável pelas universidades federais. Então, é natural que a maior parte do orçamento vá para o ensino superior. Se observarmos o financiamento da educação no Brasil, veremos que ele é predominantemente de responsabilidade dos estados e dos municípios. Eles se dedicam primordialmente ao ensino básico. No conjunto do financiamento a parte do Ministério é a menor. Então, olhando o todo, percebe-se que a distorção não é assim tão grande. No entanto, reconhecemos que boa parte do orçamento que tínhamos se destinava ao ensino superior. Quando assumimos, fomos bombardeados por uma infinidade de pedidos, e porque não dizer pressões, para transformar algumas faculdades em universidades. Com que intuito? Dar autonomia para que a expansão ocorresse sem limites pré-estabelecidos. Em função desse fato, surgiu a necessidade do Provão, como um critério objetivo de qualidade. Assim, procuramos vincular à avaliação todo um sistema automático de expansão. Ou seja, se a instituição fosse bem avaliada teria permissão para expandir, criar novos cursos. As instituições com avaliação insatisfatória sofriam maior controle, maior supervisão. A ideia foi essa, criar mecanismos automáticos, por isso os centros universitários tinham mais liberdade do que as faculdades isoladas, mas não possuíam tantos requisitos quanto às universidades. Isso sempre vinculado a bons resultados nos processos de avaliação. O sistema de avaliação era complexo, não havia apenas o Provão, havia as visitas às instituições, os relatórios, informações de várias fontes.

**Everaldo:** E como o senhor vê os Sinaes?

**Paulo Renato:** Se observarmos os Sinaes em seu conjunto, veremos que é basicamente o que já existia, mas com uma nomenclatura diferenciada. Alguns itens da avaliação do ensino superior sofreram modificações, incluíram-se itens bons e itens novos. No caso do Enade, por exemplo, a prova deixou de ser obrigatória e assumiu um caráter amostral. É possível trabalhar com amostragem, mas quais as garantias que se pode ter de que o aluno realizará a avaliação com a mesma intensidade, com a

mesma dedicação. Sendo obrigatório, todos sabiam que havia um documento que podia ser solicitado no futuro. Por isso, a necessidade de se dedicar. No processo de amostragem, alguns se dedicarão, mas não há como assegurar que todos terão o mesmo empenho para que se possa comparar uma amostra com a outra. A minha principal crítica às mudanças realizadas no processo de avaliação do ensino superior é seu caráter amostral.

**Everaldo:** Houve, recentemente, uma mudança, retomaram o caráter transversal.

**Paulo Renato:** Outra questão que aponto como problemática foi a mudança para três anos. Creio que o sistema ainda é muito novo no Brasil para espaçar tanto uma avaliação da outra. Era preciso continuar um pouco mais com a periodicidade anual ou a cada dois anos para que não se tivesse instituições de quatro, três anos sem serem avaliadas. Questiono, também, a própria divulgação dos resultados. Publicávamos com os resultados do Provão toda a qualificação do corpo docente de cada curso, a dedicação, etc. Esse panorama deixou de ser feito.

**Everaldo:** Agora houve uma retomada com o IGC. Chegaram, inclusive, a condenar sua gestão porque alegaram que havia ranking.

**Paulo Renato:** É. Mas nunca fizemos ranking. Divulgávamos os dados e alguns setores faziam uma lista. Não tínhamos como controlar esse tipo de situação. Esse governo sim faz ranking. Faz, inclusive, a partir do Enem. É um absurdo! Seu eu fosse dono de faculdade ou de escola de ensino médio mal avaliada entraria com um processo. Não há como comparar as notas de duas escolas sem avaliar o contexto em que se inserem. Como comparar amostragens se em uma escola 10 fizeram a prova e em outra 100% fez? Quer dizer, não podem fazer ranking a partir apenas do resultado que divulgam.

**Everaldo:** Em um momento de seu livro há a citação de uma carta, recebida do Banco Mundial, do FMI, que falava sobre a revolução gerenciada. Muito se ouviu que o governo e o Ministério da Educação sofriam influência do Banco Mundial. O senhor poderia comentar algo sobre isso?

**Paulo Renato:** A carta justamente contraria essas afirmações. Em primeiro lugar, nem o banco mundial, nem o Fundo Monetário têm um programa sistemático. Na verdade, eles observam várias experiências, inclusive a nossa, com atenção e implantam em outros lugares. Se houve uma influência foi nossa para com eles. Esses órgãos financiavam algumas ações, tinham critérios a serem observados, mas nós não aceitávamos todas as condições que apresentavam. Eles queriam, na

questão do livro didático, por exemplo, que fizéssemos licitação internacional. Nunca fizemos, sempre escolhemos o livro didático com os nossos próprios critérios. E assim ocorreu com uma série de recomendações. Eles nos ajudavam e disso não há nenhuma dúvida. Quando assumi o ministério, tínhamos dois empréstimos imensos que perfaziam um total de 800 milhões de dólares mais a contrapartida local. O valor estava intacto, o governo não tinha conseguido desembolsá-los. Nós não só os desembolsamos como contratamos mais dois, ou seja, tivemos um apoio financeiro muito grande do Banco Mundial, mas isso em nenhum momento significou qualquer tipo de influência. A política educacional foi definida pela equipe ministerial e existe até hoje. Veja, assumi a Secretaria de Educação e continuei o que estava sendo feito porque a equipe que trabalha lá e a mesma que veio do MEC.

**Everaldo:** Como o senhor vê a expansão das instituições e a compra de parte delas pelo capital estrangeiro?

**Paulo Renato:** Enquanto estive no Ministério não aconteceu nenhum caso. É que, digamos, isso ocorre pela própria facilidade do mercado. Naquele momento, estávamos em uma grande expansão. Então, se olharem o número de instituições criadas, perceberão justamente que o número de instituições de ensino superior dobrou entre 98 e 2003. Ou seja, 50% das instituições existentes em 2003 haviam surgido nos últimos 5 anos. E se observarmos o tamanho da instituição, metade delas tinha até 500 alunos. Eram pequenas, criadas especialmente no interior. Claro, naquele momento o movimento era de expansão. Agora há um processo de consolidação. Mas isso começou, diria, de 2004 para cá. A primeira incorporação de um grupo internacional foi em 2004, 2005. Acho que 2004. A primeira incorporação ocorreu entre o grupo financeiro Pátria, e a Anhanguera, em 2003. Na verdade, houve uma tentativa antes, o Pitágoras, mas não deu certo. O Pitágoras fez um modelo de 50/50 que não foi uma compra, mas uma associação. Não funcionou, sua estratégia de expansão foi equivocada. Tanto é que desfizeram depois. Voltaram a ficar sozinhos, recompraram a parte que havia sido vendida e, agora, fizeram uma nova venda para um fundo internacional. O Pitágoras já tinha vindo na minha época, mas não fazia parte desses processo de consolidação dos quais falo. Era mais uma associação. No modelo atual, o primeiro foi o Anhanguera, com o Banco Pátria, depois foi o Laureate, comprando o Anhembí, e, a partir dali, os dois se expandiram e entraram na bolsa. Também houve o lançamento de ações na bolsa, fizeram parte deste sistema o COC, a Estácio, etc. São situações mais recentes em função de um processo de

consolidação que seria natural, ocorreu até em um ritmo mais lento do que esperávamos.

**Everaldo:** Qual será, na sua percepção, o futuro desse panorama do ensino superior nos próximos anos?

**Paulo Renato:** O processo de consolidação seguirá porque as instituições pequenas não têm condições de aguentar a concorrência. O que conseguimos colocar no sistema foi concorrência. Antigamente, o sistema era pequeno, altamente lucrativo. Hoje as universidades estão ali, lutando, competindo em preço e qualidade. Quer dizer, o aluno, para fazer qualquer vestibular, pergunta qual é a avaliação da instituição e a mensalidade. É uma competição real que não havia antes. Como as instituições privadas dominavam o Conselho Federal de Educação, elas não permitiam a expansão, queriam lucros, eram monopólios brutais. Isso acabou. Tornamos a expansão do sistema de ensino superior mais flexível, no entanto, criamos a avaliação e, com isso, conseguimos, de certa forma, estabelecer certa concorrência e transparência.

**Everaldo:** Neste período não houve como fechar instituições?

**Paulo Renato:** Tentamos, mas a justiça não permitiu. Queríamos. Na época, 13 cursos passaram por todas as etapas da avaliação e não se saíram bem. Decidimos fechar e fomos impedidos por uma liminar na justiça. Isso foi no último ano, não houve tempo para tomar outras providências. O propósito da avaliação não é fechar, é fazer com que o sistema seja bom, que melhore. Mas tem que ter a possibilidade de fechar. Infelizmente a justiça não permitiu que fizemos isso, assegurou direitos, disse que não podia e coisa e tal. E teria sido uma discussão interessante de fazer se tivéssemos mais tempo. Acho que acabaríamos ganhando.

**Everaldo:** Agora se fala em fechar 30% das instituições.

**Paulo Renato:** Penso que se conseguirem será bom. Mas o que o governo fez nesses últimos anos foi vincular o processo de credenciamento de novas instituições às corporações de ofício. Ou seja, as corporações que quisessem regular o exercício da profissão passavam a ter uma ação muito forte na expansão do sistema.

**Everaldo:** No governo de vocês já acontecia isso?

**Paulo Renato:** Não. Sempre deixamos muito claro que escutaríamos a OAB, escutaríamos o Conselho Nacional de Saúde, mas a decisão seria nossa. Porque a OAB e o Conselho Nacional de Saúde têm todo o direito de regular o exercício profissional, mas não a criação de faculdades e a sua qualidade, essa é uma questão do Ministério da Educação. Por isso o provão. Tive uma dificuldade muito grande em

implantar o Provão na Medicina. Curioso! Foi o mais difícil. Eu quis implantar no primeiro ano e foi uma reação muito grande. Recuei. Queria no primeiro ano botar Direito, Medicina e Administração. A medicina fez uma resistência brutal, então, abandonei-a e incluí a engenharia civil. Depois fui para outras engenharias. Quando o provão estava consolidado, conseguimos colocar medicina. Para o exercício da profissão, neste sentido, o exame da OAB é legítimo. Creio até que eles têm que ser rigorosos mesmo. Porque ali eles veem quem é que será advogado. Agora, Bacharel em Direito é outra coisa. Porque há muito bacharel em Direito tocando negócios e fazendo com competência. Qual é o problema. Nem todos que se formam em Direito precisam ser advogados. Quando me falavam disso, dava sempre o exemplo do filho do Kennedy, John John Kennedy, o que morreu naquele acidente aéreo. O JJK estudou direito na universidade de Harvard e nunca conseguiu passar para a Association. Nunca. Não tinha licença de advogado e era formado em Harvard. O filho do Kennedy. Não passava no exame. Nos EUA, um médico tem que fazer o exame a cada 5 anos, caso contrário perde a licença de exercício profissional. Ninguém vai tirar a formação dele. Formou-se em medicina, mas o exercício profissional lá é por especialidade e o exame vale 5 anos. No Brasil, os médicos não têm coragem de botar um exame de exercício profissional por causa do próprio corporativismo. Não querem brigar com os colegas. Eles se protegem. Mas querem que alguém vá lá regular a profissão para eles. Não está certo. O Conselho Federal de Medicina existe justamente para fiscalizar a profissão e, verificando problemas, tomar as devidas providências, inclusive cassar registros se for necessário.

**Everaldo:** Professor, agora que o MEC deu abertura para que essas associações tomassem parte do processo, qual é a perspectiva futura?

**Paulo Renato:** Acho que é voltar um pouco ao que a gente tinha. Não era afastá-los totalmente, colocá-los num cargo opinativo, não deliberativo, como é hoje. A questão do exercício profissional no Brasil é uma questão muito complicada. Quando fui ao congresso defender o Provão foi uma polêmica danada, fui várias vezes lá para audiência públicas. Tínhamos tramitando ao mesmo tempo a LDB e um de seus artigos, o primeiro a cair em discussão, de autoria de Darci Ribeiro, estabelecia o livre exercício profissional, salvo Medicina, Direito e Engenharia. Ao afirmarem que o Provão não funcionaria eu dizia: Não querem o provão, tudo bem. Mas aprovem aquele artigo da LDB, assim não haverá necessidade de uma avaliação deste tipo. O Provão se tornou necessário porque diploma tem valor econômico e precisamos ter um

critério objetivo de qualidade. Agora se não for isso, se o exercício profissional for livre, cada um vai fazer o curso que quiser e o mercado aceita quem quiser. O governo não precisa regulamentar. É assim nos EUA. Lá não existe diploma como temos no Brasil. Eles exercem a profissão, claro, medicina tem regulação, direito tem regulação, os próprios jornalistas têm uma norma, mas não é curso de jornalismo, têm uma espécie de sindicato, em que se está registrado como sidicater, como é chamado lá, mas você não precisa de diploma.

**Everaldo:** O mesmo ocorre com outras profissões nos EUA, por exemplo, para a Contabilidade é só fazer a prova e assinar o balanço no sidicater.

**Paulo Renato:** Mas você passou no processo, foi registrado com um código. É um sistema de credenciamento basicamente. Economista, precisa ser uma profissão regulamentada. Eu sou economista. Meu filho fez economia nos EUA Quando chegou aqui, para registrar o diploma, precisou fazer duas matérias. Já era economista formado e com diploma. Já tinha pós-graduação na França, chegou aqui e teve que fazer 2 matérias para ter o diploma de economista no Brasil. E isso que foram camaradas, a USP deu apenas 2 disciplinas.

**Everaldo:** Muitos afirmaram que durante o período em que vocês estiveram no poder a educação virou uma espécie de mercadoria. O que o senhor pode dizer sobre isso?

**Paulo Renato:** Primeiro, quero deixar claro que nunca pensamos em privatizar as universidades federais. Até porque, convenhamos, quem é que compraria esses monstros, quem ficaria com todos os direitos dos professores, carga horária, etc.

**Everaldo:** Quem compraria, compraria um grande passivo, é isso?

**Paulo Renato:** Só passivo. A educação como um serviço que se presta tem um custo Ou a sociedade paga em conjunto ou as pessoas têm que pagar. As federais não são gratuitas. Alguém paga, alguém arca com o custo. O que aconteceu no mundo, nos últimos anos, foi que a Educação se transformou num valor. Para mantê-lo ou aumentá-lo é preciso estudar permanentemente. Então, o que você chamou de **mercado de educação** é infinito. Por isso, surgiu o interesse dos capitais, dos grupos, dos fundos de investimento pela educação. Ela é um mercado infinito. Sempre se precisará dela. Não há limites, nesse momento, e sua trajetória é contínua. No passado era diferente. Há 25, 30 anos, ficava-se nos bancos escolares até certa idade. Depois, a formação seria aplicada durante toda a vida. Se um cidadão, por exemplo, chegasse aos 20 anos analfabeto, ele seria analfabeto para o resto de sua vida. O mesmo

exemplo se aplica aos que tinham o primário [ensino fundamental], ou um diploma universitário. Hoje é diferente, qualquer pessoa precisa atualizar-se permanentemente. Precisa fazer curso, treinamento, enfim, aperfeiçoar-se. Por que existem as universidades corporativas, ou melhor, o que é uma universidade corporativa? É justamente a promoção, pela empresa, de oportunidades para a atualização, aperfeiçoamento de seus funcionários. Isso vale para as questões específicas de sua profissão e para as questões de formação mais geral. Por isso, atraiu o interesse de grupos, de fundos de investimento. Eles investem tentando obter algum tipo de retorno econômico. Não vejo nisso nenhum problema! Há uma demanda crescente e infinita, há o investimento desses grupos e, conseqüentemente, há um retorno. Mesmo que sejam grupos sem fins lucrativos, algum tipo de retorno terá, não necessariamente financeiro. Por exemplo, nos Estados Unidos existem instituições que são sem fins lucrativos, muitas delas de ensino superior, como Harvard, Yale, Preston. Veja o caso de Harvard. O fundo de investimento deles, resultado do excesso de investimentos é uma fortuna, algo em torno de bilhões de dólares. Inclusive, com esta crise perderam uma monstruosidade porque estava tudo investido. Acabaram perdendo muito. É uma universidade sem fins lucrativos, mas presta serviços, cobra pela sua educação e investe o excedente.

**Everaldo:** Também é preciso considerar que as universidades públicas não atendem à demanda.

**Paulo Renato:** Sim, em virtude do modelo. Pensemos na questão da pesquisa. Não se vai financiar pesquisa apenas para melhorar e ampliar o ensino. Para isso é preciso apoio financeiro do governo. Como existe nos EUA. A Nasa, o Departamento de Defesa, o Departamento de Saúde financiam grandes volumes de pesquisa nas universidades. As próprias empresas privadas contratam pesquisas.

**Everaldo:** Mas lá há instrumentos legais para facilitar esse tipo de aplicação, não?

**Paulo Renato:** Sim, há instrumentos legais para facilitar esse processo.

**Everaldo:** Pergunto porque aqui no Brasil não se consegue fazer isso. Por exemplo, uma indústria decide contratar uma universidade para que se realize uma determinada pesquisa. Nesse momento começam os problemas. Primeiro: se esse processo for considerado como serviço contratado, a pesquisa terá que ser tributada. Nisso já se perdeu 34% da receita, ou seja, o próprio governo, o próprio sistema acaba reaproveitando o investimento da iniciativa privada na universidade que poderia ser um bem comum.

**Paulo Renato:** Por isso defendo a perspectiva de que possam existir entidades de ensino superior voltadas apenas para o ensino. Há instituições que fazem apenas ensino e o fazem muito bem. Quando era reitor da Unicamp via essa questão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão de que muito se fala como uma necessidade vinda de uma relação de conjunto, de sistema, mas não que fosse necessário, ou possível, que em cada unidade se ensinasse o que suas pesquisas desenvolveram. Não existe isso! Quer dizer, você precisa ter uma comunidade acadêmica que possa verificar o que do produto de pesquisa servirá para o ensino. Mas não manter no âmbito de cada instituição a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

**Everaldo:** Será que não estariam faltando regras para que houvesse injeção de capital privado nas universidades privadas para que pudessem desenvolver pesquisa também? É muito fácil, muito cômodo dizer que nas privadas não há pesquisa e nas públicas há. A pública é financiada por ente mantenedor com milhões de reais na conta. A privada vive de mensalidade e, como o senhor mesmo comentou, sempre no fio da navalha. Então, será que uma forma de criar empregos, promover pesquisa privada, enfim, fazer a máquina girar não seria estimular os investimentos por meio de uma regulamentação?

**Paulo Renato:** Sem dúvida! Poderia haver um estímulo ao desenvolvimento científico e tecnológico, mediante, por exemplo, a definição de determinados tipos de investimentos em ciência e tecnologia, em educação, etc. No entanto, não há. Os órgãos de financiamento da pesquisa no Brasil são órgãos públicos que, em geral, não sempre, tendem a privilegiar a própria instituição pública. Aqui em São Paulo, a Fapesp faz alguma coisa para as privadas, mas é, ainda, inexpressivo. Quando era ministro da educação até pensava nesta questão, mas infelizmente não se consegue fazer tudo. Quando se está operando a máquina pública é necessário atender as questões mais urgentes, estabelecer prioridades. Eu precisava criar um sistema de avaliação e divulgá-lo. Não havia como pensar em montar um sistema de financiamento a pesquisa, simultaneamente. Mas acabamos por elaborá-lo, afinal, porque criamos fundos de financiamento da pesquisa com as contribuições das empresas privatizadas. Esses fundos, em princípio, eram gerais, não atendiam apenas universidades públicas. Mas isso já foi no final do governo, pois antes não houve tempo hábil para isso.

**Everaldo:** Por que não há no Brasil uma agência reguladora para essas questões educacionais?

**Paulo Renato:** Nós pensamos nisso. O problema é o seguinte: qualquer agência reguladora seria, naquele momento, no caso das instituições de ensino, mais fraca do que o ministério, ou seja, ela não teria tanta força quanto o ministério. Na verdade, houve uma tentativa nesse sentido com o Conselho Federal de Educação. Nele, instituições privadas participavam. A questão é que acabou se tornando uma ação entre amigos, um sistema protecionista. “Não deixo expandir porque não quero concorrência, ou, então, para expandir quero uma parte na sociedade”. Houve muitos casos assim durante a vigência do conselho. No sistema de ensino superior não estamos preparados, ainda, para ter uma agência reguladora. Talvez no momento em que haja uma consolidação do Ensino Superior fique mais fácil. Aproveitando, quero frisar que quando se fala em investimento estrangeiro e ensino público, investimento em bolsas, etc., há uma transparência nas contas da instituição. Isto é, quando uma instituição vai para a bolsa de valores, torna-se transparente. Isso as pessoas não observam. Os acionistas minoritários têm que ter acesso a todas as suas políticas, as suas contas, todas as informações e isso faz com que sejam transparentes, de domínio público. Quando a instituição é familiar, a situação é mais delicada porque há um dono que faz o que acha conveniente. É uma empresa limitada, não presta contas. Quando a instituição tem ações na bolsa, é aberta, precisa seguir as regras do mercado. Nesse caso, passa a ter mais transparência e se sabe exatamente qual é sua lucratividade, mais até do que as próprias instituições públicas.

**Everaldo:** Quem teve acesso aos prospectos, tanto da Anhanguera quanto da Estácio, e entende um pouco do processo, constatou que as promessas eram enormes, estratosféricas. Trabalho em um centro universitário privado e sei exatamente como tudo funciona. Já sabia que as promessas daqueles prospectos não eram viáveis e, de fato, não foram concretizadas.

**Paulo Renato:** Quando deixei o governo e montei essa empresa para assessorar as instituições, comecei a ter mais contato com o setor privado. Fiquei realmente muito impactado com o baixo nível de profissionalização da gestão. Nenhuma instituição possuía auditoria externa, feita por uma empresa de auditoria respeitável. Os diretores tinham um contador amigo e diziam que ele era o auditor. Nenhuma auditoria externa. Teve um caso, inclusive, de um grupo internacional que se reuniu com uma instituição, uma universidade daqui, de tamanho razoável para a época. Perguntaram sobre o auditor externo. A resposta foi que não havia. O grupo quis saber, então, como faziam. Os gestores

disseram que deduziam as despesas da receita e o que sobrava era o lucro. Ou seja, não havia o devido conhecimento e controle.

**Everaldo:** Esse tipo de situação não corre porque muitos donos de instituições de ensino superior vieram da área da educação?

**Paulo Renato:** A maioria eram professores ou ex-padres, que largaram a batina e, como sabiam lecionar, montaram um colégio. A partir desse colégio cresceram e agora temos grupos muito bons, sérios, que nasceram do mesmo jeito. O grupo Positivo, por exemplo, nasceu como um cursinho pré-vestibular. O Objetivo também, mas ainda mantém o sistema de estrutura familiar. O Positivo não. Tem os sócios e hoje é uma potência.

**Everaldo:** A qualidade do Positivo é uma coisa impressionante, não apenas a qualidade intrínseca e a externa, mas as próprias construções para os alunos, o material didático, tudo.

**Paulo Renato:** É verdade. E foi um grupo que nasceu com 5 professores que se juntaram, fizeram o cursinho e deu certo. Mas a origem explica uma parte, não explica tudo. Os 5 sócios têm a minha idade. Foi na época que entrei na faculdade, no final dos anos 60. Todos eram universitários. Como começou a haver uma grande oferta de alunos terminando o ensino médio, os vestibulares passaram a ficar muito competitivos. Então, esses alunos, que já estavam na faculdade criavam cursinhos pré-vestibulares. Isso aconteceu por todo o Brasil e se olharmos a origem de muitos grupos que hoje são fortes na educação: Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Minas Gerais, todos nasceram assim. Alguns se mantiveram fazendo exatamente a mesma coisa e outros partiram para a expansão. Depende muito da capacidade empresarial dos sócios ou de um dos sócios que assumiu a liderança do empreendimento.

**Everaldo:** Em sua visão, qual é a perspectiva para o ensino superior no Brasil e no mundo?

**Paulo Renato:** Creio que seguirá esse processo de capitalização e de expansão do ensino superior, mas não tanto como um ensino superior tradicional de graduação e muito mais como uma educação continuada. Nesse sentido, ocorrerá uma diversificação, inclusive, das instituições. Considero muito importante o que está acontecendo nas grandes empresas com a formação das universidades corporativas para as quais olhamos com o nariz torcido, mas que fazem parte do sistema educacional. Tomemos, por exemplo, uma universidade corporativa da Vale, da Petrobrás, ou outras instituições, como o Banco do Brasil, o antigo departamento de treinamento cresceu em função dessa

necessidade de atualização permanente da qual falei antes e contratou instituições para a formação de seus profissionais. Na Vale tem curso contratado com MIT, Harvard, USP, COC do Rio de Janeiro e escola técnica. Não é ela que tem seus professores, não é uma universidade nesse sentido. Ela coordena um esforço de muitas instituições para atingir um objetivo seu, direcionado para os seus funcionários. Há dois anos faço a abertura do MBA corporativo da AMBEV, que é realizado na São Paulo Business School. Eles contrataram a São Paulo Business School e oferecem um MBA para seus gerentes. É um MBA de liderança empresarial e com tendências do mundo econômico para a formação de executivos. Fazem-no com o objetivo de formar seus futuros diretores.

**Everaldo:** É um programa de divisão futura de negócios.

**Everaldo:** E como o senhor vê o ensino a distância?

**Paulo Renato:** Vejo como algo muito importante para essa educação permanente de que falo e para a aproximação do mundo da educação ao mundo do trabalho. A educação a distância passa a ser um instrumento essencial porque se vale da autonomia, da gestão de tempo.

**Everaldo:** Já havia algum projeto em relação a EaD em sua gestão?

**Paulo Renato:** Havia sim. Foi uma briga conseguirmos a aprovação. Nós regulamentamos a EaD. Primeiro, estabelecemos que 20% de toda carga-horária do curso poderia ser a distância. Queríamos, com isso, quebrar a resistência. E, na sequência, passamos a credenciar instituições puramente a distancia. Foi neste momento que surgiu o primeiro obstáculo: conseguimos aprovar para a graduação, mas não para a pós-graduação. Tivemos que deixar de fora o decreto do Ensino a Distância para pós-graduação. Embora já divulgado, ainda há um preconceito muito grande em relação ao ensino a distância. Só que se formos buscar exemplos, encontraremos a Open University da Inglaterra, que é uma das melhores universidades inglesas em termos de qualidade e não tem aluno presencial. É totalmente a distância. Com um detalhe, existe há décadas e antes não havia tecnologia, eles faziam por correio, papel. Da mesma forma, o Instituto Universal, aqui no Brasil, que formou muita gente para o mercado de trabalho. Por isso, vejo com muita expectativa a expansão da EaD em nosso país.

**APÊNDICE F: Consentimento da participante Eunice Ribeiro Durham**

2009/11/7 EVERALDO DA SILVA <evesociologia@gmail.com>

Professora boa noite

Espero encontrá-la bem!

Conforme contato que eu já havia feito anteriormente, gostaria de saber se a professora estará em São Paulo no dia 27/11 ou 28/11 para conversarmos?

no aguardo

Everaldo

2009/11/26 Eunice Ribeiro Durham

Professora Eunice pergunta se o encontro pode ser amanhã dia 27-11, às 13:00 no NUPPs. Qualquer problema entre em contato com a Regina, secretária do Nupps.

Eunice

de Eunice R. Durham  
para EVERALDO DA SILVA <evesociologia@gmail.com>

data 30 de novembro de 2009 14:43 assuntoEndereço do Nupps enviado porusp.br

Oi Everaldo!

Segue as informações conversadas por telefone.

Na Av. Paulista passa um ônibus escrito Cidade Universitária. Você pega esse ônibus e desce no segundo ponto de ônibus dentro da USP. Outra opção é você andar até o corredor Consolação-Rebouças sentido bairro (fica próximo do hotel Fórmula 1). Lá você tem várias Opções de ônibus que seguem como Butantã-USP ou Cidade Universitária - sempre pedir para ao cobrador avisar para você descer no segundo ponto dentro da USP, que é na reitoria. Ao descer vai ter uma banca de jornal. Ali vc se informa onde fica Colméia, favo 9 - NUPPs- no corredor do CINUSP.

Abaixo um mapa para você se localizar melhor. Você vai descer em frente a praça da USP, lado direito. O Nupps fica perto do Instituto de Estudos Brasileiros.

Até mais

Regina/Nupps

de Eunice Ribeiro Durham  
para EVERALDO DA SILVA evesociologia@gmail.com ccnupps@usp.br  
data 22 de fevereiro de 2010 17:09 assuntoentrevista enviado porusp.br ocultar detalhes 22 fev

Everaldo,

Não consinto gravação da entrevista. É apenas uma entrevista oral para ajudar no seu trabalho.  
Att

Eunice

## **APÊNDICE G: Transcrição da Entrevista com Eunice Ribeiro Durham**

### **Entrevista concedida por Eunice Ribeiro Durham, em dezembro de 2009, São Paulo, no Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP – NUPPs**

**Everaldo:** Professora, a tese que desenvolvo tem como foco descrever o mercado do Ensino Superior em Santa Catarina. Para que tenha uma ideia, só em Blumenau, cidade onde resido, abriram-se aproximadamente seis faculdades. Havia a Universidade Regional de Blumenau (FURB) e surgiram mais cinco ou seis. Assim, percebo que há, atualmente, no mercado, um movimento que leva às fusões. As grandes universidades estão adquirindo as pequenas. É esse movimento que pretendo observar e analisar em meu trabalho.

**Eunice:** Esse é um movimento geral. Helena Sampaio vem trabalhando com esta problemática e escreveu, recentemente, um livro sobre a questão do ensino privado. Existe uma questão interessante nessa história porque, no Brasil, sempre estivemos preocupados com o ensino privado, no entanto, nas relações internacionais não conseguimos discutir o assunto, pois, especialmente na Europa, esse não era um problema. Não havia essa questão na Europa e nos Estados Unidos o ensino chamado privado é muito diferente do nosso. Ele é formado por fundações comunitárias. Portanto, desconheciam a problemática que nos acompanha há muitos anos: o ensino lucrativo, ou seja, o grande negócio em que se transformou a educação superior. Porém, há mais ou menos uns 10 anos começou a surgir o ensino privado na Europa e nos EUA se criaram instituições privadas, muitas até de Educação a distância. Essa expansão trouxe a mentalidade de mercado, de lucro para o bojo do ensino privado. Mas, como já afirmei, nos EUA é um fenômeno razoavelmente recente, pois as instituições chamadas privatizadas, como Harvard, por exemplo, não são com fins lucrativos. Isso porque tais instituições têm um enorme patrimônio. Recebem dinheiro do governo, especialmente para pesquisa, mas apresentam um caráter privado porque são inteiramente independentes do controle governamental. A estrutura organizacional das chamadas instituições privadas de ensino superior nos EUA é muito diferente. A própria estrutura das instituições públicas é muito semelhante a das privadas. No entanto, é preciso não confundir cobrar com mercado. A Europa, por exemplo, apresentava ensino superior gratuito e, agora, começou um

processo de cobrança de mensalidades. A China, que se denomina socialista, cobra o ensino superior. A Coréia sempre cobrou, inclusive, o ensino médio. Houve essa necessidade de expansão do ensino superior para o campo privado porque o governo não consegue atender a demanda, mesmo em países desenvolvidos.

**Everaldo:** No Brasil acontece o mesmo, não é possível dar conta da demanda.

**Eunice:** Exatamente. Com o alto custo de uma universidade nunca será possível dar uma educação ampliada às massas com os recursos públicos.

**Everaldo:** Justamente sobre essa questão, gostaria de saber se o objetivo do Ministério da Educação, na época em que a senhora atuou, era atingir a demanda reprimida?

**Eunice:** O problema foi o seguinte: Todas as tentativas que fizemos para controlar as universidades privadas foram em vão. A única medida que funcionou para controlar a expansão do setor privado foi o Provão, já que o setor privado é muito flexível, mas também muito variável. Para organizar melhor essa fala, mencionarei primeiro a questão do setor privado e depois a questão do mercado. O setor privado é muito variável. Há as instituições comunitárias, há excelentes instituições privadas, mas há um contingente de instituições cujo objetivo é fabricar diplomas. É quase impossível fazer um controle. A partir do governo Fernando Henrique houve uma diminuição considerável de permissões para a criação de novas universidades privadas. As exigências se tornaram muito fortes. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato no Ministério da Educação, não houve uma política de expansão do setor privado ou para estimular o setor privado. Ele não precisava de estímulo, naquele momento, porque saía de um período de retração. A década de 80 foi de diminuição do número de instituições do setor privado, voltando a crescer a partir de 1995, mais ou menos. A gestão de Fernando Henrique viveu um novo período de grande expansão do setor privado. Foi necessário endurecer a política de criação de universidades, embora sempre tivéssemos que lidar com fortes pressões políticas. Nesse sentido, o Provão, tipo de avaliação baseado no desempenho, contribuiu para verificar o ensino superior e garantir que não se cedesse às pressões políticas externas. Como esse setor é fortemente regulado pelo mercado, o Provão foi a única forma de influenciar na melhoria do ensino superior. Com a publicação dos resultados, o mercado se tornou mais exigente e, para atendê-lo, houve mudanças significativas na busca pela melhoria do desempenho.

**Everaldo:** O Provão foi substituído pelo ENADE. Ele teve, no ponto de vista da professora, uma readaptação, uma melhoria? Qual sua opinião a respeito?

**Eunice:** Sob meu ponto de vista as modificações que geraram o Enade foram todas ruins. Em primeiro lugar porque houve a introdução de uma série de outros critérios que não se baseavam no desempenho dos alunos. Isso faz com que não se saiba de forma clara e transparente como aquelas médias publicadas foram obtidas. Em segundo lugar, há uma tentativa, fazendo uso de uma técnica criticável, de medir o valor agregado. Concordo que o valor agregado seja medido, ou seja, é preciso avaliar se alunos que vieram de um ensino médio deficitário conseguem melhorar seu desempenho acadêmico na instituição na qual fazem seus cursos superiores. A utilização de amostragem também é uma questão a ser observada. No governo Fernando Henrique, o sistema era universal, todos tinham que fazer o Provão. No atual sistema a média é gerada por uma amostragem discutível e não se sabe se aquele resultado se refere ao desempenho, ao valor agregado, ao interesse social da instituição.

**Everaldo:** Havia alguma influência de UNESCO, Banco Mundial, FMI, durante o governo Fernando Henrique, sobre a educação superior?

**Eunice:** As influências do FMI foram muitas. Eu sofri muita pressão do FMI no tempo do Goldemberg. No entanto, ele era um homem de opiniões fortes e, como eu, não se deixava intimidar pelas pessoas. Eles [FMI, UNESCO, Banco Mundial] queriam muito introduzir o sistema de crédito educativo. Eu era absolutamente contrária ao crédito educativo. Por quê? Das duas uma: ou você cobra juros reais e a pessoa terá dificuldades para pagar, já que estará se formando em um período difícil de sua vida: conseguir um emprego, constituir família, etc.; ou você não cobra o juro. Com a inflação não há o retorno do capital, por isso, não o considero um sistema bom para o Brasil.

**Everaldo:** Mas estão criando bancos, por exemplo, o Ideal Invest, do Armínio Fraga, com a finalidade de fornecer crédito educativo.

**Eunice:** Bom, essa é uma questão do setor privado. Se ele quer conceder crédito para que o indivíduo faça o ensino superior, não há nada que proíba. No entanto, o governo não pode criar ou aumentar um sistema desse tipo. No Brasil, ele sempre foi pequeno e durante minha passagem pelo Ministério da Educação não tive qualquer intenção de aumentá-lo. Creio que melhor do que estimular o sistema de crédito educativo é aumentar o número de bolsas. O governo atual fez aquilo que queríamos fazer, na época, e a oposição não permitiu: dar bolsas

para o setor privado. Nossa proposta era dar bolsas para as instituições privadas para garantir que melhorassem sua qualidade. Nesse caso, oferecer-se-iam bolsas para universidades que estivessem com dificuldades de matrículas e, em contrapartida, essas instituições teriam que melhorar a qualidade de seu ensino.

**Everaldo:** Esse sistema é o atual Prouni?

**Eunice:** É o Prouni, no entanto, o sistema, tal como está posto hoje, é falho porque dá bolsas para qualquer instituição de ensino privado sem observar a qualidade da instituição. Veja, a medida em si é razoável. Caso esteja vinculada a uma avaliação criteriosa, será um bom instrumento para controle do mercado. Estamos vivendo um período em que há uma retração da demanda, as instituições privadas estão precisando de alunos e estímulos neste sentido seriam benéficos. Entretanto, como houve um estímulo sem nenhuma avaliação, muitas instituições foram salvas da falência, mas não precisaram, para isso, garantir melhoria na qualidade. O fato é que a expansão do setor privado é inevitável porque o setor público não consegue suprir a demanda. Quando estava no ministério, percebi que gastávamos praticamente todo o recurso nas universidades federais e elas conseguiam atender a no máximo 25% da demanda. E isso no nordeste, onde não havia ensino privado. Aqui em São Paulo sempre foi pouco, apenas 13% da demanda. Claro que houve um aumento das universidades públicas, mas até 2 anos atrás 1% das matrículas se concentrava nas instituições federais de ensino superior e 12% nas estaduais, perfazendo o total de 13% que mencionei anteriormente. Isso revela que as universidades públicas custam caro ao governo e suprem uma demanda pequena. Mas quero deixar claro que a ideia do governo Fernando Henrique nunca foi privatizar as universidades públicas. Ventilou-se a possibilidade de cobrar mensalidade para aqueles alunos que podiam pagar, o que é bem diferente de privatização. Gosto de citar sempre o exemplo da Coreia, lá eles cobram mensalidades. O mesmo ocorre na China que é um país socialista. É bom que se entenda essa diferença. Privatizar é colocar o controle nas mãos de particulares, de empresas privadas com fins lucrativos. Fora essa perspectiva não se pode falar em privatização.

**Everaldo:** E sobre as universidades estrangeiras entrarem no Brasil. Havia algum projeto nesse sentido?

**Eunice:** Não. No governo Fernando Henrique se uma instituição estrangeira quisesse abrir universidade no Brasil teria que seguir o mesmo processo das brasileiras, as mesmas normas. O ingresso de capital estrangeiro não impedia que fossem julgadas pelas mesmas

normas das instituições nacionais e que obedecessem aos mesmos requisitos legais. Veja o que fizemos com a Universidade Luterana do Brasil, do Rio Grande do Sul. Essa universidade é, teoricamente, uma instituição religiosa, no entanto, tem uma imensa mentalidade capitalista. Fizemos, na época, um grande esforço para segurá-la porque estava abrindo campi em todo o Brasil. Resolvemos isso conseguindo aprovar uma lei em que a criação de campi precisava de uma aprovação especial. Isso ajudou a conter a abertura desenfreada de instituições privadas de ensino superior.

**Everaldo:** Além do Provão, já existia ou havia a perspectiva de criação de algum órgão regulador do ensino superior?

**Eunice:** Havia os instrumentos tradicionais da regulação que valiam tanto para o setor público quanto para o privado. Era o chamado credenciamento da instituição. Havia, também, o processo de autorização e reconhecimento de curso. Esses são instrumentos que avaliam, pressionam as instituições para que melhorem a qualidade e, conseqüentemente, servem como reguladores. Com a LDB o credenciamento se tornou periódico. Durante a minha passagem pelo Ministério se fez o Provão que, aliás, já foi muita coisa. Após a consolidação do Provão estava previsto o credenciamento das instituições. Como eu não estava mais no Ministério essa segunda etapa não se concretizou, para meu desapontamento, já que era indispensável que se fizesse todo o processo naquele momento porque mesmo nossas universidades públicas estavam precisando de uma reforma. Hoje elas estão muito atrasadas, são extremamente burocratizadas, não têm flexibilidade nenhuma e, portanto, nenhuma criatividade. As que são atualmente consideradas boas vivem de capital acumulado. Não me lembro de durante o governo de Fernando Henrique haver algum estímulo à burocratização. Ela vem da legislação, da pressão sindical dos funcionários e da pressão sindical dos docentes. Essas pressões fazem com que se criem leis de proteção, leis corporativas que atrasam o desenvolvimento das instituições. Creio que a ideia de transformar a universidade em organização social e libertá-la do entrave do funcionalismo público é uma medida absolutamente necessária se quisermos ter um sistema público razoável e forte. Na época, fui contra a criação de sistemas assim, pois, na minha opinião, não se podia criá-los sem garantir um percentual de recursos para as universidades. Fazia-se necessário que com a transformação da universidade em organização social houve a criação de um programa de vinculação de recursos, evitando que ficassem a mercê do poder público. Isso, no entanto, não

conseguimos.

**Everaldo:** O discurso que ouvimos, principalmente de setores mais esquerdistas, é que na época do governo Fernando Henrique a proposta era privatizar. Qual a sua posição sobre isso?

**Eunice:** Não houve nenhuma medida concreta que tenha ido nesse sentido. Não se pode dizer que o Provão, nossa medida mais importante na área do ensino superior, tenha sido criado com este objetivo. A própria questão de transformar as universidades públicas em organizações sociais foi vetada pelo Ministério da Educação com um parecer meu. Eu mesma era favorável a cobrança de matrícula, mas nunca defendi este ponto de vista porque era politicamente inviável. Como já afirmei anteriormente, não se pode confundir privatização com cobrança de matrícula pra quem pode pagar. Era favorável a que houve nas instituições de ensino superior 25% de bolsas destinadas aos alunos e que fossem distribuídas de acordo com uma comissão de professores, alunos e funcionários, levando em consideração a renda dos acadêmicos. Creio que resolvia porque não temos 25% de pobres nas universidades públicas.

**Everaldo:** A senhora acredita, então, que a maioria dos estudantes de universidades públicas tem condições financeiras que permitam o pagamento de uma mensalidade?

**Eunice:** A maioria dos que estudam nas universidades públicas pagou colégio particular. Bom, se pagou colégio particular, pode pagar a universidade particular. Há nisso outra questão: não creio que se possa cobrar o que a universidade realmente custa, mas se conseguir 15% já é um grande avanço. 15% que vá para a manutenção da instituição, já que as universidades estão, na verdade, com pouca verba para custeio e capital para investir. Estamos em uma revolução tecnológica, não podemos investir 5% em recursos e 95% em pessoal. Se houvesse a possibilidade de arrecadar com o pagamento das matrículas 15%, dirigido para o custeio, para o investimento na universidade, seria possível dar para essas instituições uma margem de autonomia que hoje não possuem. As universidades públicas têm toda a autonomia acadêmica e nenhuma autonomia administrativa. Tudo que está no orçamento é controlado, já está determinado onde se deve gastar. Para que se obtenha mais algum recurso é necessário solicitar ao governo. Isso prejudica o crescimento. Por outro lado, nas instituições privadas não há liberdade acadêmica porque quem manda é a mantenedora. A autonomia é da mantenedora. Tentei, na época, mudar isso, mas não foi possível. Pois bem, não houve, portanto, qualquer movimentação no

governo de Fernando Henrique na direção da privatização das universidades públicas.

**Everaldo:** Mas havia alguma lei que incentivava a abertura de novas instituições? A LDB, por exemplo?

**Eunice:** Não! A LDB e todas as constituições brasileiras dão liberdade à iniciativa privada de criar instituições, porém é preciso que se cumpra uma série de exigências que até agora não mudaram. O que mudou foi a exigência para ser universidade, mas para criar instituição, não. Antes o Conselho Nacional de Educação, órgão que regulamentava a criação, não levava em consideração uma pesquisa para criar universidade. Bastava que se tivessem diversas áreas de conhecimento para ser universidade, só isso. Nenhuma qualidade extra. Nós realmente introduzimos uma legislação na qual para se transformar em universidade precisava apresentar pesquisa comprovada.

**Everaldo:** Essa é uma de minhas dúvidas. Ouvi, certa vez, do reitor da universidade onde trabalho, que ele havia aproveitado o início dos anos noventa para abrir a faculdade porque antes a criação deste tipo de instituição estava bloqueada. Era isso mesmo?

**Eunice:** Houve um momento, no final do governo Collor, em que o Conselho Federal de Educação foi fechado, em virtude de novas suspeitas de corrupção, de venda de facilidades, etc. A primeira coisa que fizemos quando assumimos o ministério foi repor o conselho, quer dizer, o Conselho Nacional em lugar do Conselho Federal que havia antes. Ele estava bem estruturado, trabalhei lá durante 4 anos e posso dizer que houve apenas um caso suspeito de corrupção de um funcionário do terceiro escalão, que estava vendendo informação. O escalão superior, embora tivesse muitos representantes do setor privado, não estava suscetível a esse problema porque os processos eram discutidos no plenário com uma participação mais ou menos equivalente do setor privado e do setor público. O Conselho surgiu porque precisava haver uma instância de avaliação, de credenciamento que não fosse o próprio Ministro. Caso permanesse no Ministério haveria um foco permanente de corrupção. Essa oposição do público-privado no ensino superior revela alguns resquícios do movimento neoliberal que ocorreu na Inglaterra. Já nos EUA o processo de privatização foi muito restrito. No entanto, na Inglaterra, na França, enfim, na Europa de modo geral, houve mudanças no sentido de fazerem-se pesadas avaliações com as instituições de ensino. Quase todas eram universidades públicas. Houve, também, uma insistência pela ampliação e melhoria da produtividade da instituição. E, por fim, uma política de financiamento de pesquisa que

exigia uma colaboração entre o privado e o público. Isto é, houve uma pressão sobre as universidades para que fizessem projetos na área tecnológica porque era indispensável para a modernização competitiva da indústria nacional. Sob meu ponto de vista isso é fundamental. Uma instituição, com o mercado globalizado, deve ter alguma responsabilidade no desenvolvimento da tecnologia em seu país. Claro que há um sério risco de corrupção nesse processo. Tomemos como exemplo as indústrias farmacêuticas. Elas financiam os especialistas, financiam os médicos para que receitem os seus remédios. Também financiam pesquisas para validar os efeitos de seus remédios, mas não conseguimos saber se esse processo não implicou a compra de opiniões, a alteração de dados, enfim, se não houve algum tipo de corrupção no processo. O mesmo vale para indústria bélica da qual nunca se fala.

**Everaldo:** Por tudo que afirmou até o momento, suspeito que a senhora não é favorável à criação de uma agência que regule o ensino superior. Estou certo?

**Eunice:** Acredito sinceramente que não funcionaria. É bom lembrarmos que nem tudo o que funciona nos Estados Unidos, funciona no Brasil. Na Inglaterra, por exemplo, sempre que se pretende uma mudança no sistema, faz-se a convocação de uma Royal Commission. As Royal Commissions que já atuaram por lá fizeram diagnósticos brilhantes e cumpriram seu papel. Se fizéssemos algo semelhante aqui, teríamos comissões corporativas que beneficiariam esta ou aquela instituição. Temos outra cultura. Por isso, uma agência reguladora não funcionaria. O melhor ainda é deixar que esta função seja exercida pelo Ministério da Educação. Tentarei deixar mais clara a análise que faço de toda essa questão. O fato é que há 50 anos os países desenvolvidos possuíam cerca de 10 a 15% da população frequentando as universidades. Eram instituições de elite, não me refiro à elite econômica, mas à elite intelectual. Havia um sistema seletivo que começava aos 11 anos de idade, acirrava-se aos 14 anos e apontava aqueles que seguiriam para a universidade. Não era uma escolha econômica. Relacionava-se diretamente àquilo que Bourdieu chama de capital cultural. O ensino médio oferecia uma excelente formação geral, agia como uma espécie de peneira, fazendo chegar ao ensino superior uma pequena camada que, em sua maioria, comporia a intelectualidade de nosso país, os filósofos e cientistas do Brasil, além, é claro, dos setores burocráticos do governo. Funcionava dessa forma. Com as mudanças ocorridas, principalmente no mercado de trabalho e na globalização do capital, há uma exigência crescente de escolaridade. Atualmente, para que o operariado, a pequena

burguesa se mantenha precisa aumentar o nível de escolaridade de seus filhos. Em virtude disso, ocorre um aumento na pressão pela massificação do ingresso na universidade. Temos, então, a necessidade de criar um sistema de ingresso que seja mais diversificado para atender a um público também diversificado no que tange à formação e aos interesses. Levando-se esse processo em consideração, torna-se perceptível que o modelo adotado pela USP, por exemplo, não é adequado para essas novas exigências. Deve haver aquilo que eu concebo como instituição especializada. Uma instituição ou instituições especializadas em pesquisa, na formação de cientistas, críticos literários, etc. Mas é preciso que existam instituições que aprimorem as áreas que são do interesse da maioria da população, que lhes dê uma chance no mercado de trabalho. Afinal, ninguém espera que todos os formados no ensino superior sejam cientistas ou críticos literários e nem todos os que cursam a universidade estão dispostos a dedicar esforços nesse sentido. Em meio a tudo isso, qual era a lógica de nosso sistema: ter instituições que sejam reconhecidas por suas pesquisas (a maioria, na verdade, pseudopesquisas) e, para isso, precisam formar pesquisadores. A consequência é a diminuição do grau de exigência, principalmente no ingresso, chegando ao cúmulo de termos analfabetos prestando vestibular, como foi noticiado há algum tempo. Ou seja, a seleção deixou de existir em muitas instituições de ensino superior e com isso houve, também, um decréscimo no rendimento e no aproveitamento. Por isso, insisto na criação de instituições especializadas que atendam uma demanda especializada. Por exemplo, temos no Brasil uma grande instituição na área de Propaganda e Marketing. É uma escola particular excelente e se destina especificamente a formar com excelência os profissionais de Propaganda e Marketing. Não se destina ao ensino de massa. Precisamos ter instituições para atender a diversidade de interesses. Já a Administração é uma área que permite um ensino de massa. Porque todos aqueles que trabalham nos setores econômicos e da prestação de serviços podem fazer o curso e beneficiar-se com ele. Aqui em São Paulo já se priorizam as instituições que oferecem cursos tecnológicos. Essa é a tendência do mercado atual. Os cursos tecnológicos são excelentes e é preciso romper com o preconceito existente de que esses tipos de cursos são para pessoas menos inteligentes. Não verdade, para que você trabalhe em uma indústria, operando maquinário complicado, é necessária uma formação específica, o que também exige esforço, raciocínio e reflexão. Isso vale para outras áreas como a moda, o artesanato. Esse contexto envolve uma

interação complicada com o mercado, uma sensibilidade para demanda. O problema é que no Brasil, até recentemente, o ensino público esteve baseado nos e restrito aos sistemas de universidades. Não se criou nada paralelo a não ser o Centro Educacional de Ensino Tecnológico (CEFET) e mesmo este se transformou em uma instituição extremamente elitista. Quem faz seu ensino médio em um CEFET normalmente não vai para o mercado de trabalho, mas para a universidade e tira os primeiros lugares no vestibular, o que aponta para um excelente ensino. No entanto, não há a necessidade de se investir na criação de CEFETs, nos moldes em que os temos hoje, basta criar instituições de ensino médio com formação de alto nível e os custos ainda serão menores do que para a criação e manutenção dos primeiros. Não temos, portanto, instituições diversificadas para atender a toda essa demanda que é diversificada. Nesse sentido, o ensino privado avançou. Se por um lado dá uma formação inferior em termos de rendimento, por outro abre cursos diversificados, atendendo às exigências do mercado. As instituições privadas são mais ágeis e criam opções de cursos que seriam mais razoáveis como cursos tecnológicos do que como bacharelados. Por exemplo, gastronomia. Não se formam doutores em gastronomia que façam pesquisa. Este é um curso tecnológico, não um bacharelado. O que falta é uma visão um pouco ampla do setor público no que tange a diversificação de cursos. Assim, seria possível a compra de vagas em instituições de ensino superior privado desde que houve um regulador da qualidade de ensino. O mercado não pode ser eliminado, mas pode ser controlado. É preciso que o governo entenda que há uma demanda maciça da população por ensino e ele não conseguirá atender a essa demanda, colocando 80% da população na universidade, montando réplicas da USP. Não há país no mundo que consiga fazer isso. Países em desenvolvimento têm 2 ou 3 universidades desse tipo. As demais são instituições diversificadas que oferecem cursos técnicos e tecnológicos.

**Everaldo:** Qual sua opinião, professora, sobre o ensino a distância?

**Eunice:** Bom, o ensino a distância para o setor privado, para o mercado é um filão enorme. No entanto, não estamos ainda preparados para isso. Não temos uma legislação, instrumentos legais, equipe técnica que possa fazer uma avaliação do ensino à distância. Por isso, defendo a restrição dessa modalidade de ensino a cursos de curta duração que ofereçam certificados, não diplomas. É possível oferecer cursos a distância de gestão de escola, curso a distância de moda, curso a distância de administração de pequenas empresas. Não faz mal e não traz despesa para o governo. Mas considero a liberação do ensino a

distância para o ensino superior um grande erro porque ainda não temos formação suficiente para tal. Discuti muito isso quando estava no Ministério. Quando já há uma estrutura adequada, é possível criar uma excelente Open University. Uma instituição apenas. Não há necessidade de várias. Uma que alcance todo o país e que se possa exportar. Se já tivéssemos algo nesse sentido, creio que seria muito compensador, já que haveria como atender a demanda diversificada de que falo. Hoje, no entanto, nossa realidade é outra. Temos alunos saindo do ensino médio que não sabem ler e ingressam no ensino a distância, que se baseia predominantemente em leitura. Para esse público é preciso oferecer outro tipo de ensino, pois o ensino a distância não será eficiente. Precisamos ampliar nossos horizontes e pensar a perspectiva do pós-secundário. Uma formação prática e que, ao mesmo tempo, supra algumas deficiências elementares na área da língua portuguesa, da matemática, etc. Não é apenas um problema do ensino superior, é um problema de ordem social que precisa de uma política de governo associada ao Ministério do Trabalho e seus fundos de aprendizagem industrial, como o SENAI e o SENAC, para que se ofereçam mais cursos técnicos e tecnológicos de excelência nas diversas áreas. Em relação ao mercado, podemos fazer uma analogia à produção de medicamentos. O mercado é como o remédio. É inconcebível que o governo de qualquer país vá sozinho criar, aprimorar e fornecer toda a gama de remédios que a população precisa. Ele não dispõe do capital que as indústrias farmacêuticas têm. Não precisa competir com elas, mas criar mecanismos que regulamentem a produção e o uso desses remédios. A educação se processa da mesma forma. Não se pode eliminar o mercado [instituições privadas], mas é possível criar mecanismos que o regulem, que lhe estabeleçam limites, que o fiscalizem.

**Everaldo:** Nesse sentido, somente o Provão ou o Enade não são suficientes para regular o mercado.

**Eunice:** Exatamente. Somente um instrumento de controle não atende a uma política de diversificação. O que defendo é que haja uma mudança de mentalidade para apoiar o ensino diversificado, criando-se mais centros tecnológicos, e uma política de regulação e controle, pautada em diversos instrumentos.