

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA
CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

ANELISE MANGANELLI

**A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM
OLHAR PARA OS TRABALHADORES DOCENTES**

Porto Alegre
Dezembro de 2008

ANELISE MANGANELLI

**A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM
OLHAR PARA OS TRABALHADORES DOCENTES**

Monografia apresentada como requisito à
obtenção do grau de Bacharel em Ciências
Econômicas da Faculdade de Administração,
Contabilidade e Economia da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Cássio Calvete

Porto Alegre
Dezembro de 2008

ANELISE MANGANELLI

**A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM
OLHAR PARA OS TRABALHADORES DOCENTES**

Esta monografia foi considerada aprovada para obtenção do grau de Bacharel em ciências Econômicas da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 26 de novembro de 2008

Prof^ª. Letícia Braga de Andrade – Mestre em Economia
Coordenadora da Monografia

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cássio Calvete – Doutor em Economia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Orientador

Prof. Flávio Paim Falcetta – Doutor em Comunicação Social
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Heliane Müller de Souza Nunes – Doutora em História
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

A minha mãe, por toda luta, paciência e amor incondicional.

Ao meu pai, incentivador constante, meu porto seguro.

Ao Alex, companheiro no amor, nos sonhos e na construção intelectual.

As minhas amigas queridas: Aline, Andréa, Daniela, Dulce e Viviane, que questionaram, se interessaram, criticaram e, acima de tudo, torceram para que tudo desse certo.

Ao Prof. Dr. Cássio, pela orientação, incentivo, paciência e amizade.

A Deus, pela força e a todos aqueles, cujos exemplos me fazem acreditar em uma sociedade
melhor.

RESUMO

O tema desta monografia surgiu de observações sobre uma tendência generalizada de incorporação da cultura empresarial em Instituições de Ensino Superior que se manifesta em conceitos e práticas mercantis. O processo, decorrente da crescente privatização do ensino, remeteu à questão: que implicações trazem para o perfil da docência no ensino superior privado as práticas institucionais identificadas nesta tendência? A investigação se propõe a demonstrar as mudanças nesse mercado e o que vem ocorrendo com o perfil dos trabalhadores. Para a consecução desse objetivo, buscou-se apoio na bibliografia que aborda a questão histórica e a mercantilização da educação e a docência no Ensino Superior. Considerando a natureza do tema e os objetivos deste estudo, optou-se por uma aproximação com a pesquisa quantitativa, mediante tabulação de dados obtidos junto ao Ministério da Educação e ao Ministério do Trabalho, além do apoio na literatura, para interpretação dos mesmos. A análise e a interpretação dos dados são pertinentes ao mercado, bem como a docência, incluindo-se o perfil da carreira do professor e as suas condições de trabalho. Verificou que, com a expansão das IES, com fins lucrativos, houve acirramento da concorrência e uma piora nas condições de trabalho do docente. A pesquisa, embora limitada em sua abrangência geográfica ao Brasil, Rio Grande do Sul e São Paulo, pode contribuir para a realização de novos e mais estudos ampliados, que se proponham a embasar discussões, visando à revisão e à análise crítica da Educação Superior privada.

Palavras-chave: mercantilização do ensino, Ensino Superior, docentes do Ensino Superior.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições de Ensino Superior, segundo categoria administrativa, no Brasil 1999.....	30
Tabela 2 - Evolução do número de alunos matriculados no Ensino superior no Brasil – 1990-1999	33
Tabela 3 - Variação percentual do número de alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil – 1990-1999	34
Tabela 4 - Variação percentual relativa à oferta e a demanda no Brasil – 1990-1999	34
Tabela 5 - Evolução da distribuição das instituições públicas e privadas no Brasil – 1995-2006.....	48
Tabela 6 - Evolução do número de matrículas nas IES privadas com e sem fins lucrativos no Brasil – 1999-2006	51
Tabela 7 - Crescimento no número de ingressos, de vagas oferecidas e de inscrições nas IES privadas brasileiras – 1995-2006.....	52
Tabela 8 - Variação percentual do número de ingressos, de vagas oferecidas e de inscrições nas IES brasileiras – 1995-2006	53
Tabela 9 - Crescimento do alunato brasileiro nas IES com e sem fins lucrativos – 1999-2006	55
Tabela 10 - Evolução das IES com e sem fins lucrativos nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul – 1999-2006.....	61
Tabela 11 - Média de alunos por docente distribuído por organização acadêmica em São Paulo 1995/1999/2006	67
Tabela 12 - Número total de docentes no Ensino Superior por organização acadêmica e grau de formação no Brasil – 1995-2006	69
Tabela 13 - Percentual de docentes por organização acadêmica no Brasil: 1999 e 2006.....	72
Tabela 14 - Percentual de docentes por organização acadêmica, Unidade da Federação e faixa de carga horária em 2006.....	78
Tabela 15 - Remuneração média dos docentes por organização acadêmica e região – 2006...	86
Tabela 16 - Perfil salarial por organização acadêmica e idade no Brasil – 2000	87

Tabela 17 - Perfil salarial por organização acadêmica e idade no estado de São Paulo – 2000	87
Tabela 18 - Percentual de docentes por faixas de tempo de empresa em meses no estado de São Paulo – 1995	88
Tabela 19 - Percentual de docentes por faixas de tempo de empresa em meses no estado de São Paulo – 2006	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Crescimento no número de ingressos, de vagas oferecidas e de inscrições nas IES privadas brasileiras – 1995-2006.....	54
Gráfico 2	- Número de IES público e privado nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo –1995-2006.....	56
Gráfico 3	- Representatividade das IES sem fins lucrativos no mercado de Ensino Superior do Rio Grande do Sul – 1999-2006.....	57
Gráfico 4	- Representatividade das IES sem fins lucrativos no mercado de Ensino Superior em São Paulo – 1999-2006.....	57
Gráfico 5	- Alunato classificado por instituições pública, privada com e sem fins lucrativos do Rio Grande do Sul – 1995-2006.....	59
Gráfico 6	- Alunato classificado por instituições públicas, privadas com e sem fins lucrativos de São Paulo – 1995-2006.....	59
Gráfico 7	- Alunato total nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul – 1995-2006.....	60
Gráfico 8	- Gráfico 8 - Número total de docentes por organização acadêmica e grau de formação em São Paulo – 1999 e 2006.....	70
Gráfico 9	- Número total de docentes por organização acadêmica e grau de formação no Rio Grande do Sul – 1999 e 2006.....	71
Gráfico 10	- Percentual de docentes por organização acadêmica e regime de trabalho no Brasil – 1999 e 2006.....	74
Gráfico 11	- Número de docentes por organização acadêmica e regime de trabalho no RS – 1999 e 2006.....	75
Gráfico 12	- Percentual de docentes por organização acadêmica e regime de trabalho em SP – 1999 e 2006.....	76

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTAS DE GRÁFICOS

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS PROCESSOS DE MUDANÇAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	15
2.1 ANTECEDENTES ATÉ A DÉCADA DE 1980	16
2.1.1 Da colonização à década de 1960	16
2.1.2 A reforma do ensino de 1968	19
2.1.3 Os anos 1980 – “Estagnação”	25
2.2 AS TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	27
2.2.1 Diferenciação Institucional	27
2.2.2 Expansão das IES na década de 1990	29
2.2.3 A mercantilização do Ensino Superior	35
3 EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	44
3.1 PANORAMA GERAL DO ENSINO SUPERIOR	45
3.2 ANÁLISE DA OFERTA E DA DEMANDA.....	47
3.3 ANÁLISES COMPARATIVAS	56
4 PROFESSOR, VÍTIMA DA MERCANTILIZAÇÃO	64
4.1 PERFIL DA CARREIRA DOCENTE	65
4.1.1 Titulação	68
4.1.2 Regime de trabalho e de carga horária	72
4.1.3 Perfis salariais	80
4.1.4 Tempo de permanência no emprego	88
5 CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Superior no Brasil é muito restrito. As condições socioeconômicas de parcela considerável dos que concluem o Ensino Médio, associadas à reduzida oferta de vagas pelos sistemas públicos de ensino, constituem fatores limitantes de suas expectativas de acesso à Educação Superior.

A educação é um processo social que envolve grupos pequenos, como a família, ou grandes, como a comunidade. Os processos educacionais dependem muito do estado em que se encontra, de maneira geral, o corpo social. O fato é que toda mudança na estrutura política, econômica, social da comunidade tem influência na educação. Infelizmente, muitas vezes, é mais fácil o grupo mudar a educação do que a educação mudar a sociedade.

As reformas nas instituições do Ensino Superior têm sido amplamente discutidas em todo o mundo, principalmente, a partir da década de 1990. Período este que é associado à globalização do capital e à expansão do chamado "capitalismo financeiro", em que a educação começa a ser tratada como uma mercadoria e não como um bem público que deve ser assegurado pelo Estado. Isso levou a um rápido crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, particularmente nos países em desenvolvimento, onde as deficiências, no sistema de Ensino Superior público, são maiores.

Especialmente nestes países, a elevação dos níveis de escolaridade das populações é ainda mais exigida. Diante de um processo de globalização, de maior abertura comercial, de novas tecnologias, crescem as afirmações de que a formação se torna fundamental para aumentar a competitividade do país. Então, em um ambiente cada vez mais competitivo, a necessidade de o cidadão qualificar-se e atualizar-se é cada vez maior. Dessa forma, e tendo em vista as deficiências da educação pública, a demanda por serviços privados de educação no Brasil cresce aceleradamente.

No Brasil, essas mudanças são fortemente viabilizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), estabelecida em 1996, para organização acadêmica. Portanto, este estudo propõe uma análise de mercado das Instituições de Ensino Superior brasileiras, que, de

modo geral, podem ser divididas em: instituições públicas, privadas com fins lucrativos e as privadas sem fins lucrativos, que representam as comunitárias, as confessionais e as filantrópicas.

Com a análise da legislação e os movimentos mercadológicos, observa-se uma mercantilização no Ensino Superior, que é alavancada na década de 1990, após a estagnação de 1980. Isso ocorre pelas sanções das leis 9.131, de 24 de novembro de 1995; 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 9.870, de 23 de novembro de 1999, em que se concede maior autonomia ao setor. Estas são legislações que passam a admitir que pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de Instituições de Ensino Superior, possam assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial, criando um novo setor da economia.

A partir desse momento e, conforme a declaração do atual Ministro Fernando Haddad (2008), o Ministério da Educação não pode, de acordo com a lei, intervir nesse setor da economia. O Ministro afirma que o MEC está constitucionalmente responsabilizado pela qualidade do ensino, independente do tipo ou da natureza jurídica que esta instituição possua, seja ela uma empresa com fins lucrativos ou uma instituição filantrópica, ou qualquer outra forma de associação sem finalidade lucrativa.

Em outras palavras, o MEC poderia expandir autonomia para instituições de qualidade e restringi-la para aquelas de baixa qualidade; mas apenas isso, sem interferir no mercado. Se houvesse necessidade de intervenção do Estado no mercado (o que Haddad acha distante de acontecer), essa responsabilidade seria do Ministério da Justiça, através de suas legislações em defesa da concorrência, combatendo monopólios, concentrações, etc, ficando o MEC responsável pela qualidade e equidade do ensino.

Nesta instância, cabe lembrar que a acumulação de capital, típica do mercado, teria seu equivalente no sistema educacional, por meio da acumulação de certificações e de títulos, e, com eles, o indivíduo está apto a negociar postos de trabalho que, por sua vez, permitem ao portador obter capital, prestígio e poder. Assim, o sistema educativo como um todo e não somente a Educação Superior perdem sua autonomia e especificidade como espaço de reflexão e de crítica a respeito das contradições e das possibilidades das sociedades, assim como se transformam em instrumento do sistema econômico. Ganha a valorização dos produtos finais em detrimento da qualidade do processo; perde importância a marca ética, pedagógica e antropológica do processo educativo e valoriza-se a eficácia para conseguir o produto pretendido, identificado com a lógica das demandas do mercado. Elliot (2001) afirma que a tarefa da educação, nesse contexto, não é provocar a transformação da mente dos

estudantes, mas prover o sistema com as mercadorias de que necessita em termos de informações e de habilidades (ELLIOT *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.140).

O Brasil já tem uma bagagem histórica de ensino elitista, o que está diretamente vinculado a sua história cultural, às desigualdades e a todo contexto socioeconômico problemático do país. Esse cenário, vinculado à possibilidade de exploração, preocupa e, ao mesmo tempo, causa curiosidade, na medida em que o processo já está acontecendo há mais de dez anos em algumas regiões do país, como no estado de São Paulo, peça deste estudo.

Na avaliação de Mota (2008), secretário da Educação Superior do MEC, o mercado da educação é de aproximadamente R\$ 40 bilhões, igual ao do turismo. Recentemente, com a concessão do grau de investimento ao Brasil, no fim de abril deste ano, percebe-se que deve haver riscos menores para a entrada de capital externo no país, o que pode trazer mais dinheiro e movimentar o Ensino Superior privado ainda mais.

Todavia, o contexto da crise financeira atual, ainda mais recente, pode afetar a entrada de capital estrangeiro, mas não deve interferir na tendência de longo prazo. Portanto, de acordo com Cafardo (2008), o setor deve receber até R\$ 3 bilhões nos próximos dois anos. O cenário aparentemente positivo, no entanto, é visto com ressalvas pelos educadores que acreditam que investimentos externos, abertura de capital e formação de conglomerados¹ reforçam a imagem da educação como uma mercadoria e não como um direito.

O desenvolvimento visa à realização do ser humano como tal e não como meio de produção, pois a educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina o ser humano somente como agente econômico, mas como fim último do desenvolvimento.

A última década tem revelado um grande crescimento das Instituições de Ensino Superior – IES –, mostrando que é um investimento rentável, atraindo empresários de diversos setores da economia.

Estudos indicam que, no Rio Grande do Sul, o setor está em plena expansão. Cresceu mais de 130% o número de alunos matriculados entre os anos de 1996 e 2004, além de apresentar crescimento de quase 80% no número de professores. Com base nesse crescimento e a problemática da valorização do capital humano, buscou-se investigar as possíveis melhorias ou pioras para o trabalhador docente, já que, cada vez mais, as IES se tornam instrumento do sistema capitalista de reprodução de valores de mercado, como competição.

¹ Formação de conglomerados é uma forma de oligopólio, na qual várias empresas que atuam em setores diversos se unem para tentar dominar determinada oferta de produtos e/ou serviços.

O investimento educativo é, assim, uma condição essencial para o desenvolvimento econômico e social a longo prazo. Para muitos educadores, a educação pode passar a ser vista como mercadoria e não como direito nesse processo de mercantilização. As proposições neoliberais que justificam a desregulamentação e essa mercantilização do sistema educativo concebem o conhecimento como uma mercadoria, como um bem de consumo que adquire seu valor no intercâmbio entre oferta e demanda. O conhecimento passa a adquirir valor por uma utilidade para produzir objetos valorizados no intercâmbio mercantil.

Por esta ótica, quanto mais elevado é o nível de qualificação profissional, maior é a produtividade, melhor é a qualidade, e a valorização do professor deveria se intensificar, com a exploração comercial.

Portanto, o objetivo deste estudo é investigar e demonstrar as mudanças neste mercado no período de 1995 a 2008 e o que vem ocorrendo com o perfil da carreira dos trabalhadores docentes, utilizando dados do Brasil, do Rio Grande do Sul e de São Paulo, verificando-se os impactos nas condições de trabalho desses profissionais.

Para que estes objetivos fossem alcançados, a pesquisa foi dividida em quatro etapas. A primeira consistiu em conhecer o setor e, para tal, foi necessário buscar dados sobre o segmento e a atividade econômica. Nessa etapa, foram fundamentais as informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, através do Censo da Educação Superior e do Sistema de Estatísticas Educacionais – EDUDATABRASIL –, que apresentam um conjunto amplo de indicadores, considerando os seguintes grupos: contexto socioeconômico, condições de oferta, acesso e participação, eficiência e rendimento escolar.

Na segunda etapa, foi realizada a coleta de dados em relação ao emprego formal desse segmento: para este, foram utilizadas as informações da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS –, neste caso, houve a concessão por parte do Ministério do Trabalho e Emprego de um acesso *online* às bases de dados estatísticos da RAIS, que possibilitou a construção de tabelas com dados pré-selecionados e, posteriormente, tabulados.

Ainda, nessa etapa, foram realizadas análises comparativas entre os estados até que fosse escolhido qual poderia melhor demonstrar os processos de mercantilização, para que este fosse comparado com o Rio Grande do Sul. O estado eleito foi o de São Paulo, pois foi possível verificar que, nesta região, a expansão da iniciativa privada iniciou antes mesmo de 1995, o que tornariam mais evidentes os reflexos nas condições de trabalho dos docentes, por exemplo.

Com objetivo de testar a coerência dos dados tabulados, foram utilizados resumos técnicos dos Censos da Educação Superior e relatórios de gestão anual das maiores instituições das regiões de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

Todos os dados coletados foram compilados com a utilização de planilha eletrônica, a fim de que se constituíssem os números que são resumidamente apresentados neste trabalho. De posse dos dados coletados com o auxílio das ferramentas já citadas, tornaram-se necessárias leituras complementares, para que se pudesse entender o comportamento de alguns indicadores. Na etapa final, foram utilizadas amplamente divulgações dos Sindicatos das categorias, das associações e das federações, além de demais leituras adjacentes.

No decorrer da pesquisa, foi preciso enfrentar alguns problemas, como os tratamentos diferenciados para informações singulares por instituições diferentes, como é o caso do INEP e da RAIS. Observaram-se, também, problemas nas declarações da RAIS, realizadas pelas instituições de ensino. Esses enfrentamentos se deram devido à inferência de todos os dados disponibilizados, já que tinham sido tabulados em mais de uma fonte, e buscava-se, neste estudo, apresentar os que melhor descresem a realidade.

2 OS PROCESSOS DE MUDANÇAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Os processos de mudanças das IES estão relacionados ao aumento do acesso ao Ensino Superior, derivado do crescimento do número de alunos que ingressaram no Ensino Médio que, inclusive, é destaque apontado pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT), apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e do crescimento das instituições privadas de ensino.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, em 2005, havia 59 milhões de estudantes matriculados em escolas de Ensino Médio em países da América Latina e do Caribe, o que representa aumento de 5,5 milhões no número de alunos (10%) desde 1999 (LABOISSÈRE, 2007, p.1).

O relatório destaca que a média de participação dos alunos no Ensino Médio aumentou em 23 países. Nações como Belize, Costa Rica, Guatemala e Venezuela apresentaram os maiores índices, com crescimento acima de 30% (LABOISSÈRE, 2007, p.2)

Esse aumento da participação efetiva no Ensino Médio revela reflexos no Ensino Superior. O relatório registra que 15 milhões de alunos da América Latina e do Caribe ingressaram no Ensino Superior em 2005, cerca de 5 milhões a mais do que em 1999.

A maioria das novas Instituições de Ensino Superior surgiu em países populosos, como é o caso do Brasil. O país registrou acréscimo de quase 2 milhões de alunos em relação a 1999. Em nações como Trinidad, Tobago e Cuba, os índices de ingresso ao nível superior mais do que dobraram durante o mesmo período.

Neste contexto de expansão e sabendo-se que, no mundo globalizado e capitalista, nada pode escapar da esfera do mercado, observa-se que o crescimento das instituições privadas tem acelerado, além de ser um fenômeno mundial (RIGHETTI, 2004, p.1).

Mesmo com base neste crescimento, o Brasil ainda tem escolaridade menor que o Peru, a Venezuela, a Mongólia e a Azerbaijão. No início dos anos de 1990, a população que freqüentava o Ensino Superior no Brasil era equivalente a apenas 15% da população que tem entre 18 e 24 anos, contra 26% no Peru e 30% na Venezuela (REVISTA APRENDER, 2004, p.4).

Apesar das pequenas possibilidades de acesso à Educação Superior, estudantes com níveis inferiores de renda possuem sua participação no total de matrículas das instituições públicas maiores que nas privadas.

Dados como estes sugerem uma reflexão quanto a essa “explosão” da iniciativa privada neste setor. O presente estudo propõe-se, dessa forma, a discutir a relação desta expansão da Educação Superior, a sua mercantilização e o reflexo deste processo no perfil dos trabalhadores docentes.

2.1 ANTECEDENTES ATÉ A DÉCADA DE 1980

Esta seção busca retratar um pouco dos antecedentes importantes no processo das mudanças das Instituições de Ensino Superior (IES). Conhecer os antecedentes desde a colonização do Brasil é de suma importância para que possam ser entendidos os processos educacionais atuais, pois estes têm suas origens e bases sob as quais se assentam o seu desenvolvimento.

2.1.1 Da colonização à década de 1960

Portugal, quando aportou em terras brasileiras, tinha apenas duas grandes prioridades: a fiscalização e a defesa. Durante trezentos anos, as únicas iniciativas na área de educação vieram dos jesuítas, mais voltados para a catequese religiosa. Os altos funcionários da Igreja e da Coroa, bem como os filhos dos grandes latifundiários tinham que ir à Europa para obter formação universitária. Iniciativas isoladas, como o curso superior de Engenharia Militar no Rio de Janeiro, que surgiu no final do século XVII, não podem ser consideradas como o ingresso do Brasil no Ensino Superior, já que, para todos os efeitos, era um estabelecimento português.

A literatura mostra também que a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, fugindo das forças napoleônicas, foi a razão inicial para a criação das primeiras escolas superiores brasileiras, devido principalmente a pressões exercidas pelas elites da sociedade. Ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso ao Ensino Superior já no período colonial, o Brasil teve que esperar o final do século XIX para assistir ao surgimento das primeiras instituições culturais e científicas deste nível.

A partir da Proclamação da Independência, houve um crescimento de escolas superiores no país, mas sempre no modelo de unidades desconexas e voltadas para a formação

profissional, que não apresenta integração acadêmica, e funciona como cursos isolados que têm a reitoria como única ligação. Este modelo de universidade, em que há uma reunião de cursos isolados e não mecanismos acadêmicos ou administrativos, é a base de muitas das universidades brasileiras atualmente, que se constituem de instituições agregadas e não integradas.

Algumas tentativas de criar a primeira universidade no Brasil surgiram com o projeto de 1843 que visava a criar a Universidade de Pedro II e o de 1847, para instituição do Visconde de Goiânia, entretanto nenhuma saiu do papel.

Com a Constituição de 1891, a República chega ao Brasil, mas sem o compromisso do governo com a universidade.

Outras datas importantes na trajetória da Educação Superior no Brasil são: a criação dos Cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo em 1827 e a instituição de 14 Escolas Superiores em Olinda, em 1889, quando a República se desenvolve.

A primeira Instituição de Ensino Superior que, explicitamente, se apresenta como universidade, foi fundada em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, na fase áurea da exploração da borracha na região. Experiência esta que não prosperou, restando apenas uma faculdade, a de Direito, hoje integrante da Universidade Federal do Amazonas (TRIGUEIRO, 2003, p.4).

Com este passado, o Ensino Superior acaba se firmando com um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante, além de elitista, pois só atendia aos filhos da aristocracia colonial, impedidos de estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. O fato de os cursos que surgiram serem voltados ao ensino prático, como a Engenharia Militar, ministrados em faculdades isoladas, explica bastante o comportamento do Ensino Superior brasileiro no nosso sistema atual de estrutura organizacional.

Em 1912, surge a primeira universidade brasileira, no Estado do Paraná, no contexto do Ciclo do Café, mas que durou somente três anos; em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os cursos superiores da cidade. O decreto, que oficializa a universidade, é o de nº. 14.343, de 7 de setembro de 1920. Posteriormente, foi criada a Universidade de Minas Gerais em 1927 (MORHY, 2000, p.1).

A união desses cursos ocorria simplesmente entre a Reitoria e o Conselho Universitário. A exceção à regra surgiu após a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, tendo como maior exemplo da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934.

No governo Vargas, no início da década de 1930, o Ministério da Educação e Saúde implantou uma reforma da educação, chamada de Reforma Francisco Campos, de caráter

nacional, realizada sob o comando do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. A reforma de 1931 foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas, e seu projeto político ideológico foi implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo” (REVISTA UFMG, 2007, p.2).

Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do Ensino Secundário e Comercial. Este último foi destinado à formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo, no seu espírito, todo um sistema de hábitos, de atitudes e de comportamentos. Dessa forma, Francisco Campos havia dividido o Curso Secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente: o primeiro, Fundamental e o segundo, Complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do Ensino Secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. As universidades também sofreram uma nova orientação, voltada para a pesquisa, a difusão da cultura, assim como maior autonomia administrativa e pedagógica (MENEZES; SANTOS, 2002).

Em 1930, o Brasil dispunha apenas de duas universidades: uma, em Minas Gerais, e outra, no Rio de Janeiro. Em 1945, contava unicamente com cinco instituições universitárias.

No entanto, a Universidade de São Paulo, instituída em 1934, que tinha um excelente elenco de professores contratados no exterior, cumpria fielmente os objetivos da "reforma", tanto na formação de professores quanto no desenvolvimento da pesquisa nas diversas áreas do conhecimento.

Considerava-se como responsabilidade das universidades elevarem os seus padrões de ensino e promover o desenvolvimento da ciência. As primeiras agências oficiais em apoio à pesquisa, ao aperfeiçoamento de docentes e à formação de pesquisadores surgiram apenas em 1951, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Em São Paulo, essa iniciativa foi precedida pelos Fundos Universitários de Pesquisa na USP, em 1942, e pela previsão da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp) na Constituição Estadual de 1947, mas os "fundos" foram transitórios, e a Fapesp só foi instalada em 1960.

Conforme Silva (2001, p.1), o número de Instituições de Ensino Superior aumentou rapidamente nos anos seguintes, alcançando, em 1960, 247 escolas públicas e 103 particulares. No início da década de 1960, mais de vinte universidades estavam em funcionamento no Brasil, segundo Morhy (2000, p.1). No mesmo período, o número de matrículas passou de 26.761 para 93.202, mas ainda menos de um aluno por mil habitantes.

Em suma, verifica-se que a maior parte das Instituições de Ensino Superior, criadas nas décadas de 1950 e de 1960, era pública (SGUISSARDI, 2000, p.28).

No período iniciado na década de 1960, ocorria a luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do Ensino Público, do modelo de universidade em oposição às escolas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia), e o caráter elitista da universidade (MARTINS, 2002, p.4).

Na década de 1960 e, principalmente, a partir do governo militar em 1964, procurou-se criar os fundamentos de uma política de ciência e de tecnologia, tomando como base as universidades públicas e os institutos públicos de pesquisa. Em 1968, foi institucionalizada a Pós-graduação *stricto sensu*².

Nesse mesmo período, evidencia-se que a concepção da carreira docente e a organização da universidade não se ajustavam ao desenvolvimento científico e à expansão do Ensino Superior. O sistema autoritário da cátedra vitalícia³ fechava oportunidades de carreira e não estimulava cooperação entre as várias disciplinas, cada vez mais essenciais ao desenvolvimento científico e tecnológico. A repetição das mesmas cadeiras básicas em várias unidades resultava em uma multiplicação de instalações e de docentes trabalhando isoladamente na mesma disciplina com grandes diferenças em recursos e desempenho.

2.1.2 A reforma do ensino de 1968

A reforma de 1968 teve alguns antecedentes importantes. O primeiro deles é a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, ano em que foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1961, acontecem dois fatos relevantes: a aprovação da lei que autorizou a criação da Universidade de Brasília, incorporando importantes

² *Stricto sensu*: é uma expressão em latim que significa literalmente em sentido estrito. Também se refere ao nível de pós-graduação que titula o estudante como mestre e doutor em determinado campo do conhecimento. Onde o curso de mestrado acadêmico visa a atender às demandas que buscam consolidar a trajetória de formação com vistas ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, tendo por fim a alta qualificação. Já o curso de doutorado visa a formar pesquisadores capazes de desenvolver, com independência intelectual e inventividade, a investigação científica de alto nível nas áreas do conhecimento.

³ Nas cátedras, o Prof. Catedrático concentrava todo o poder. Era geralmente um profissional reconhecido, que também dava aulas. Recebia um salário baixo. Dizia-se que era o lente (professor de escola superior) proprietário da disciplina.

características inovadoras. Em seguida, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases que, ao contrário, não inovou além de ter sido extremamente conservadora. (BOMENY, 1994, p. 4).

A reforma de 1968 tentou conciliar dois padrões de estabelecimento de Ensino Superior de adaptação problemática. O primeiro é identificado com o sistema norte-americano, que possui o centro de sua organização como norteador dos processos de competição, de flexibilidade, de diversificação e de descentralização, categorias estas que se enquadram à política e organizacionalmente a essa matriz. O segundo está referido à estrutura universitária mais próxima do modelo francês, inspirado em normas e padrões sociais previamente estabelecidos. O destaque neste segundo modelo está nos procedimentos, nos padrões normativos igualitários e universalistas.

A combinação de categorias da matriz individualista, competitiva e diferenciada com um modelo orgânico e igualitário, resultará em experiências históricas distintas, que cabem aos analistas investigar. Tendo sido precursora de ambos os modelos, a tradição ibérica permanece como desafio na medida em que, não podendo desconhecer as matrizes modernas, acima tipificadas, responde a elas com a combinação conveniente de elementos de uma e de outra (BOMENY, 1994, p.6).

A reforma de 1968 é mais um ensaio dessa combinação, o individualismo competitivo foi aqui desafiado com o estabelecimento de normas protetoras da estabilidade funcional; a diversificação aqui implantada foi igualmente temperada com mecanismos de perpetuação de hierarquias constituídas. Se é verdade que os modelos típico-ideais sofrem adaptações sucessivas quando em contato com experiências históricas, é verdade também que certas adaptações podem incorrer na descaracterização completa dos modelos.

Com base nestas evidências, em 1968, o Decreto-lei 252 (28/2/68) criou o sistema departamental, mas ficou mantida a cátedra vitalícia. Na prática, portanto, co-existiam, nas universidades, os departamentos e as cátedras. Meses depois, a Lei 5.540, de 11 de novembro de 1968, estendeu a estrutura departamental a todo o Ensino Superior. Pelo Decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969, os cargos de professor catedrático foram transformados em professor titular, último nível da carreira do magistério superior, entendimento que se verifica até hoje.

De acordo com Morhy (2000)⁴, os departamentos foram introduzidos na estrutura das Instituições de Ensino Superior brasileiras, todavia estudiosos dizem que o seu papel não foi devidamente compreendido, e não foram tomados os cuidados necessários para a sua implantação. Como unidades básicas, deveriam, essencialmente, congregar os docentes das

⁴ Trecho Resumo da palestra proferida por Lauro Morhy, no Fórum de Políticas Universitárias, na Universidade de São Paulo - USP, em 29 de novembro de 2000.

disciplinas afins em um projeto integrador de ensino e de pesquisa, o que, de fato, não aconteceu. A chegada da pesquisa e da pós-graduação nas universidades quase não os incluiu e deu-se por meio de estruturas próprias, geralmente ligadas diretamente às pró-reitorias de pesquisa e de pós-graduação ou às diretorias de institutos e das faculdades. A escassez de recursos financeiros, sempre presente na vida acadêmica, levou as administrações universitárias a concentrarem esses recursos em órgãos superiores, limitando ainda mais o pleno funcionamento dos departamentos.

Esta situação culminou com a reforma, aprovada pelo governo federal, em 1968, estabelecendo, entre outras, as seguintes inovações:

- a) abolição da cátedra vitalícia;
- b) implantação do sistema de institutos em substituição a faculdades;
- c) instituição do departamento como unidade mínima de ensino e de pesquisa;
- d) organização do currículo em etapas básicas e de formação profissional;
- e) flexibilidade do currículo e do sistema de créditos;
- f) criação de colegiados horizontais.

Apesar de a Reforma de 1968 ter estabelecido uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a escassez de pessoal qualificado e os critérios clientelistas contribuíram para que, tanto em qualidade de ensino quanto em produtividade em pesquisa, os resultados da reforma ficassem muito aquém das expectativas.

Conforme Silva (2001), houve aumento de investimento em pessoal que, nas universidades federais, em moeda de 1984, passou de Cr\$ 459 bilhões em 1972 para Cr\$ 1.017 bilhões em 1976 e Cr\$ 1.491 bilhões em 1980. Mas boa parte desse aumento foi absorvida por mudanças no regime de trabalho e em outros benefícios, e não por expansão e renovação do corpo docente. Todavia, a pós-graduação evoluiu rapidamente: de 135 cursos em 1969, um ano após a sua implantação, para 974 em 1979, com 32,3 mil alunos em mestrado e 3.971 em doutorado, contando com 4.003 mestres e 405 doutores já titulados.

Na história mundial do Ensino Superior, não é diferente. Neste período, inicia-se uma fase marcada por uma expansão sem precedentes nos países capitalistas centrais e no Japão, e crescem “os esforços para explorar as relações entre ciência, tecnologia e produção.” (TRINDADE, 2000, p. 4). A dominação dos Estados Unidos inquieta fortemente a Europa, e a distância tecnológica põe perigosamente em risco a sua competitividade. Apesar da ameaça nuclear, o fosso que se abre com a periferia do sistema capitalista é atribuído à “má orientação ou a aplicações erradas da ciência” (TRINDADE, 2000, p.3).

Por isso, os anos de 1960 representam a época de desilusão com relação à ciência e à tecnologia. Os cientistas são como instrumentos do poder militar e econômico, insensíveis aos graves problemas sociais e ecológicos que os rodeiam. Esse desencantamento afeta também a indústria de alta tecnologia, particularmente as multinacionais, e o crescimento constante no domínio da pesquisa começa a diminuir seu ritmo (TRINDADE, 2000, p.4).

De acordo com Teixeira (2004), a reforma universitária, apesar de ter contemplado reivindicações históricas, como a supressão do regime de cátedra, a reforma da ditadura estabeleceu o controle político das universidades, que eram núcleos de contestação, através da restrição da liberdade de manifestação e da expressão de alunos, dos professores e dos funcionários. Os tempos mudaram, e as liberdades civis foram restituídas. Mas, no que diz respeito à estrutura acadêmica, à organização de currículos e à gestão administrativa das universidades, a reforma de 1968 vigora até os dias atuais.

Já na década de 1970, conforme Castro (2001, p.1), ocorre uma "explosão" no crescimento dos sistemas educacionais em praticamente todos os países do mundo. Os principais indicadores educacionais apresentaram crescimento antes nunca verificado em qualquer período da humanidade. O total estimado das matrículas escolares nos três níveis de ensino saltou de 220 milhões em 1950 para 760 milhões em 1975, e o número de professores no mundo, para os três níveis, passou de 7,9 milhões em 1950 para 32,3 milhões em 1975.

No Brasil, durante a década de 1970, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas, e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos da iniciativa privada. Mudanças também aconteceram no exame de seleção. As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha (SOUZA, 1991).

A partir de 1970, os Planos Estratégicos do Desenvolvimento Econômico (PEDs) passaram a dar destaque à ciência e à tecnologia, e, em 1974, estes foram concebidos. Nos estados já se contava com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que iniciou atividades em 1962, além da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) em 1964; a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), em 1980; e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), em 1986.

Tendo em vista essas medidas, em resposta às pressões da sociedade por aumento de vagas (crise dos excedentes), entre 1968 e 1971, foram criadas 17 novas universidades

públicas (nove federais, seis estaduais e duas municipais), e, entre 1968 e 1975, 10 universidades privadas, embora não se contasse com uma reserva de docentes para atender a uma expansão tão acelerada (SILVA, 2001).

Nesse período, o Conselho Federal de Educação (CFE) facilitou os credenciamentos de novos estabelecimentos, ocasionando aumento do número de estabelecimentos e de matrículas. Embora a função do CFE fosse consultiva, acabou por tomar decisões, aprovando, até 1974, significativa parte das propostas submetidas a julgamento. A partir desse ano, o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) assumiu uma função central na formulação e na conclusão da política de Ensino Superior, interferindo, por meio de suas análises, na liberalidade do CFE. Em 1977, novos credenciamentos foram suspensos e retomados em 1978, mas com um índice de aprovação da ordem de 10% dos pedidos examinados (KLEIN, 1992).

O sistema de Ensino Superior, que foi predominantemente público até a década de 1970, teve seu perfil radicalmente modificado após este período, com a predominância progressiva das matrículas no setor privado.

A partir de 1973, por ocasião da súbita elevação do preço do petróleo, quando teve início uma crise econômica de âmbito internacional, o cenário macroeconômico recessivo passou a dificultar a manutenção do ritmo de expansão das IES.

Economicamente, o mundo estava cheio de incertezas, a indústria pesada entrava em crise, o Japão se expandia na indústria automobilística e eletrônica e iniciava-se a Era da Microeletrônica, da Automatização e da Robotização da Sociedade Pós-industrial. “A pesquisa científica aparece como hipergeradora de poder, capaz de alimentar ainda mais o poderio dos mais poderosos” (TRINDADE, 2000, p.3).

Estudos no âmbito da relação entre crescimento econômico, gastos públicos com educação e sistemas educacionais, principalmente o Ensino Superior, apresentam divergências quanto à determinação do grau de influência da dinâmica da economia sobre a educação. Duas das questões merecem destaque: a primeira refere-se às diferenças de comportamento entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, e a segunda centra-se na melhor *performance* do Ensino Superior nos países em desenvolvimento em relação aos outros níveis de ensino (CASTRO, 1996, p. 1).

Em termos gerais, de acordo Castro (1996), a relação entre crescimento econômico, gastos públicos com educação e sistemas educacionais pode ser formalizada da seguinte maneira: quando o PNB de um determinado país cresce em ritmo elevado por certo período de tempo, a arrecadação tributária tende a aumentar, o que amplia a capacidade de gasto do

governo nas diferentes áreas e nas funções do estado. No entanto, quando o ritmo de crescimento econômico desacelera, diminui a arrecadação tributária e, conseqüentemente, a capacidade de financiamento do gasto público. Ao mesmo tempo, tende a aumentar a competição pelos recursos públicos entre os diferentes setores governamentais.

No tocante aos gastos públicos no setor, os dados estimados indicam que, em 1965, 4,9 % do PNB (Produto Nacional Bruto) mundial eram aplicados em educação, representando cerca de 95,7 bilhões de dólares correntes. Em 1975, os gastos educacionais representaram 5,8 % do Produto Nacional Bruto (PNB), totalizando 348,6 bilhões de dólares (UNESCO, 1965-1992). Entre os três níveis de ensino, o superior foi o segmento que apresentou tamanha expansão em relação a sua *performance*, e por isso passou a ser conhecida como "explosão" do Ensino Superior.

No Brasil, em 1980, havia um total de 882 Instituições de Ensino Superior. Destas, 200 eram públicas (45 universidades, uma federação de escolas integradas e 154 estabelecimentos isolados) e 689 entidades privadas (20 universidades, 19 federações integradas e 643 estabelecimentos isolados). O total de matrículas que, em 1964, fora de 142.386, passando a 1.346.000 em 1980, sendo que 63% nos estabelecimentos privados (DURHAM, 1998).

Quanto à relação entre gastos públicos nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, foi observado por Castro (1996) que há uma tendência definida e homogênea de redução dos gastos em períodos de crise econômica nos países desenvolvidos, diferente dos países em desenvolvimento. Embora sempre que há aumento nos gastos públicos a serviço da dívida externa, há também redução dos gastos educacionais. Neste caso, os resultados mostram que a dívida externa responde por 30% da variação dos gastos públicos com educação.

Segundo a Lei de Wagner⁵, o volume de recursos públicos, aplicados na educação, é dado pelo nível de desenvolvimento econômico, medido pelo PNB. Dessa forma, países mais ricos dependem percentuais maiores do PNB neste setor do que os mais pobres.

Com a crise, era de se esperar que os países em desenvolvimento impusessem reduções nos gastos públicos educacionais maiores (em termos relativos) do que os mais

⁵ A Lei de Wagner trata da forma da participação da despesa pública na renda nacional, o elemento central é que o desenvolvimento industrial provoca um aumento da participação das despesas públicas na renda nacional, devido as seguintes causas: 1) aumento relativo com administração pública em uma sociedade que se industrializa. 2) Bens e serviços oferecidos pelo estado nas áreas de cultura e de bem-estar teriam uma elasticidade na renda da demanda maior do que a unidade. 3) a industrialização seria acompanhada pela formação de oligopólios e monopólios, os quais exigiriam um grau maior de controle estatal, o que significaria também um aumento das despesas correspondentes (SANDRONI, 2002, p. 338).

ricos, em função das pressões internas e principalmente externas, para a adoção de programas de estabilização econômica.

O que se esperava era que os países em desenvolvimento diminuíssem percentualmente menos os GPE do que os desenvolvidos. Nestes últimos, as taxas de crescimento dos gastos públicos educacionais total caíram de 6,8 % para 3,8 % a.a. entre os períodos de 1965-75 e 1975-90. No outro grupo de países, a redução foi de 11,0 % para 6,3 %.

O grande esforço dos países em desenvolvimento na busca de uma melhorara na escolarização é o que explica a resistência à redução dos gastos públicos educacionais. Entre outros fatores que também pressionaram a oferta de matrículas nos sistemas educacionais, pode-se citar o crescimento populacional dos países em desenvolvimento. A taxa de crescimento demográfico mostrou-se quase três vezes maior que a verificada nos países mais desenvolvidos entre 1960-90. Também, a taxa de urbanização foi cerca de duas vezes e meia maior nos países em desenvolvimento no mesmo período.

2.1.3 Os anos 1980 – “Estagnação”

Nos anos de 1980, o número de inscrições em exame vestibular baixou de 1,8 milhões em 1980 para 1,5 milhões em 1985, voltando a 1,8 milhões em 1989; o número total de vagas aumentou apenas de 404.814 em 1980 para 466.794 em 1989; o número de matrículas foi de 1.377.286 em 1980 e 1.367.609 em 1985, chegando a 1.518.904 em 1989 – um crescimento inferior ao da população (MEC/INEP, 2000). Esse é o reflexo no Ensino Superior da crise econômica que revelava incertezas oriundas dos elevados índices de inflação.

Durante esse período, o sistema privado implantou 19 universidades e aumentou em 43,6% as suas matrículas, e, em 57%, a sua oferta de vagas; o sistema público instituiu dez universidades (uma federal, sete estaduais e duas municipais), aumentando as matrículas em 13,7% e as vagas em 10,2%, graças a estados e a municípios, uma vez que a rede federal se manteve praticamente inalterada, pois o número de IES públicas federais foi de 56 em 1980 e de 57, em 1998 (MEC/INEP).

A situação de crise desencadeou uma maior movimentação da comunidade científica principalmente por meio da Academia Brasileira de Ciências, da Sociedade Brasileira para o

Progresso da Ciência (SBPC)⁶ e da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES)⁷, convergindo para dois focos que ofereciam boas perspectivas de renovação: a implantação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985, do qual se esperava grande dinamismo e inovação na política nacional de pesquisa aplicada; e a Assembléia Nacional Constituinte de 1987, que oferecia oportunidades de diálogo e de discussão de propostas em favor da atividade científica e da educação em todos os seus níveis.

Na 37ª reunião anual da SBPC, ocorrida em novembro de 1985, uma comissão de docentes indicada pelas sociedades científicas, elaborou um documento, no qual era destacada a necessidade de reformular a carreira do magistério superior, tomando-se o mérito científico e a atividade docente como base para promoção e protelando-se a estabilidade no cargo até a comprovação de eficácia em ensino e pesquisa.

Em novo relatório, elaborado três anos depois e discutido na 40ª reunião anual da SBPC em 1989, reconheciam-se algumas medidas positivas, mas considerava-se que “a situação era mais angustiosa e difícil para a ciência e a tecnologia brasileira do que três anos atrás” (SILVA, 2001, p.5): havia sido mantida a promoção por tempo de serviço até professor adjunto; fora proibida a contratação de novos professores; o ensino privado se deteriorava rapidamente face ao conflito entre seus custos crescentes e a perda progressiva de renda da população; os gastos nacionais em ciência e tecnologia haviam sofrido grandes variações de ano a ano, passando, em valores de 1983, de US\$ 2 bilhões em 1980 para US\$ 4,3 em 1981 e US\$ 4,5 em 1982, baixando para US\$ 3,5 bilhões em 1983; US\$ 2,7 em 1984 e US\$ 2,4 em 1985, subindo novamente para US\$ 3,7 bilhões em 1986 e US\$ 3,8 em 1987 e baixando outra vez para US\$ 3,5 bilhões em 1988 (SILVA, 2001, p.5).

As recomendações da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior partiram do conceito de um padrão unitário de qualidade, visando a corrigir uma situação em que prolifera o ensino de má qualidade em estabelecimentos que não oferecem aos professores e aos alunos as condições mínimas para um trabalho acadêmico de bom nível. A proposta da ANDES incluía, entre outros, três princípios fundamentais:

⁶ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência: fazem parte da SBPC cientistas, técnicos, profissionais, amigos da ciência, estudantes, pessoas dos mais diversos interesses, mas que acreditam na importância da ciência, residentes nas grandes cidades ou em centros menores.

⁷ Fundado em 1981, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Sete anos depois, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

- a) ensino público gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos;
- b) autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e
- c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os três princípios foram incorporados à Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, em seu art. 206, a gratuidade do ensino público e, no art. 207, que as universidades gozassem de autonomia técnico-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda, graças ao trabalho das sociedades científicas, a Constituição Federal de 1988 incluiu também, em seu art. 218, a autorização para que estados e o Distrito Federal vinculassem parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica, criando condições para se reproduzir, em cada unidade da Federação, o modelo Fapesp, que vinha dando excelentes resultados em São Paulo.

2.2 AS TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

O interesse da sociedade pela Educação Superior aumentou significativamente. Na realidade, pode-se dizer que a história do progresso humano coincide com a história dessas instituições.

Nesta seção, será realizada uma retrospectiva das transformações ocorridas na década de 1990, no Ensino Superior brasileiro, iniciando com o resgate de alguns conceitos quanto à diferenciação institucional existente entre os estabelecimentos a partir de 1990, o que deverá auxiliar no entendimento do estudo e da estrutura deste mercado.

2.2.1 Diferenciação Institucional

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras são classificadas em públicas e privadas em relação a categorias administrativas (ou formas de natureza jurídica), conforme a Secretaria de Educação Superior (SESU).

As públicas são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser federais – mantidas e administradas pelo Governo Federal ou Estaduais – mantidas e administradas pelos governos dos estados e dos municípios.

As privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como: **instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito**, que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado ou como **instituições privadas sem fins lucrativos**, que podem ser subdivididas em: **Comunitárias**, que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e de alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; **Confessionais**, que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendam à orientação confessional e ideológica específicas, ou **Filantrópicas**, que são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são classificadas em relação a sua organização acadêmica como: **Universidades**, que devem possuir atividades de ensino, pesquisa e extensão, têm autonomia para abertura de cursos superiores e precisam cumprir requisitos de número mínimo de professores com dedicação exclusiva e de professores com titulação de mestre e doutor, ou **Centros-Universitários**, que devem possuir atividades na área de ensino, têm autonomia para criar cursos superiores, não precisam cumprir requisitos quanto ao número de professores com dedicação exclusiva nem de professores com titulação; ou ainda como **Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores e Escolas Superiores**, que devem possuir atividades na área de ensino, não têm autonomia para abertura de cursos superiores, não precisam cumprir requisitos quanto ao número de professores com dedicação exclusiva nem com professores com titulação.

A diferenciação institucional em relação a sua organização acadêmica tem previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394, de 23/12/96, e no Decreto da Presidência da República, número 3.860, de 09/07/01, onde se observa a seguinte estrutura:

a) **Universidades:**

São instituições pluridisciplinares, caracterizadas pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Às universidades é requerido que mantenham, ao menos, um terço do corpo docente em regime de dedicação integral, bem como, ao menos, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou de doutorado. É permitido que abram, organizem e fechem cursos superiores, podendo criar cursos superiores em municípios

fora de sua sede e na mesma unidade da federação. As universidades só poderão ser criadas por credenciamento de IES já existentes e em funcionamento regular.

b) Centros Universitários:

São instituições pluridisciplinares, caracterizadas pela excelência do ensino oferecido. Aos centros universitários não são feitas exigências em termos de número de professores com dedicação integral nem com titulação de mestrado ou de doutorado. Além disso, não lhes é exigido que atuem com pesquisa e/ou extensão. Aos centros universitários é permitido que criem, organizem e fechem cursos superiores, embora não possam abrir cursos fora de sua sede. Os centros universitários só poderão ser criados por credenciamento de IES já existentes e em funcionamento regular.

c) Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores e Escolas Superiores:

Não têm exigências em termos de regime de dedicação e de titulação do corpo docente nem de realização de pesquisa e de extensão. Também não têm autonomia para a criação de novos cursos.

d) Centros de Educação Tecnológica:

São instituições especializadas em educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e 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.

De posse destes conceitos, o próximo tópico inicia em uma análise mais específica e quantitativa sobre as transformações do Ensino Superior, a partir da década de 1990.

2.2.2 Expansão das IES na década de 1990

Nos anos 1990, o Ensino Superior apresentou considerável expansão, mas enfrentou dificuldades que afetaram a sua eficácia e qualidade. Conforme Silva (2001, p.5), o número de instituições passou de 918 para 1.097, com as universidades privadas aumentando de 40 para 83, e as públicas, de 55 para 72. As 72 universidades públicas estão bem distribuídas entre as cinco regiões, mas, das universidades privadas, 85% estão concentradas nas regiões Sudeste e Sul. Entre as outras 942 instituições, há 39 centros universitários, 74 faculdades integradas, 813 faculdades e 16 centros de educação tecnológica (MEC). Das 1.097

instituições, em média, 37,3% localizam-se nas capitais dos estados e 62,7% no interior, porém com grandes variações.

Tabela 1 - Número de Instituições de Ensino Superior, segundo categoria administrativa, no Brasil – 1999

Categoria administrativa	Nº de instituições
Brasil.....	1.097
Pública	192
Federal	60
Estadual	72
Municipal.....	60
Privada	905
Com fins lucrativos.....	526
Comun./Confes./Filant.	379

Fonte: MEC/INPE. Elaborado pela autora.

O total de matrículas em 1999 foi de 2.369.945, sendo 64,9% em instituições privadas. As universidades respondem por 68,3% das matrículas, quase a metade (44,8%) em universidades públicas, mas, nas outras instituições (demais organizações acadêmicas), as públicas dão conta de apenas 14,3%.

Um dos grandes problemas enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior, que interferem seriamente na obediência ao instituído na Constituição de 1988 quanto ao desempenho de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, é a escassez de recursos financeiros que afeta tanto as universidades públicas como as particulares e as comunitárias (SILVA, 2001, p.7).

É difícil estabelecer valores precisos para os recursos destinados pelo governo federal as suas Instituições de Ensino Superior. Na composição e na interpretação desses valores, pode ser computado, além do salário dos docentes e dos funcionários ativos, o salário dos inativos, os recursos do tesouro para outros custeios e capital (OCC), precatórios, convênios, hospitais de ensino, etc.

Acrescentem-se ainda as dificuldades e as incertezas na correção dos valores para a inflação até 1994 e, no caso de comparações com o exterior, as variações no valor da moeda e as mudanças posteriores.

A análise de Durham (1998) sobre os custos das universidades federais destaca, entre outros, três problemas:

- a) alto custo por aluno e sua grande variação entre universidades sem relação com as qualificações em pesquisa e ensino de graduação e pós-graduação;

- b) considerável variação no valor do salário médio dos docentes;
- c) participação dos inativos em cerca de um terço da folha de pagamento e com salários maiores que os dos docentes em atividade.

O custo médio por aluno depende dos componentes incluídos entre os recursos atribuídos à instituição. Durham (1998) aponta que eles variam, em 1998, entre R\$ 17.130, se incluídos custos com inativos e precatórios; R\$ 13.208, se for excluído o pagamento dos inativos e R\$ 12.262, se também forem excluídos os precatórios.

Não se dispõe de dados precisos para quantificar a participação dos estados no financiamento do Ensino Superior público no país, no entanto pode-se afirmar que ela é considerável. Só o estado de São Paulo, no ano 2000, sem contar a Fapesp, investiu nas três universidades estaduais cerca de R\$ 2 bilhões, correspondendo a, aproximadamente, um terço do investimento do MEC em todas as instituições federais.

Nas instituições privadas, a mensalidade dos alunos atende, em média, a 95% dos custos nas particulares e a 80%, nas comunitárias. Onde existem hospitais de ensino, estes podem acarretar prejuízos ou trazer lucro, dependendo da proporção entre o atendimento a pacientes cobertos pelo SUS e por convênios de saúde. Outras fontes de recursos, como contratos com governo e empresas, matrículas em pós-graduação, transferência de recursos da União ou saldo líquido do exame vestibular, são, em geral, pouco significativas. Auxílios da Finep e das bolsas da Capes e do CNPq somam, em alguns casos, recursos mais significativos, mas que, em geral, são canalizados diretamente para o aluno ou para o pesquisador (SCHWARTZMAN, 1998 p. 3).

Um problema grave nas instituições privadas refere-se à inadimplência, difícil de ser controlada. Em número absoluto de alunos, a inadimplência, no ano de 2005, por exemplo, ultrapassou a marca de 17% dos matriculados no estado de São Paulo. O resultado, como não poderia ser diferente, é o agravamento da crise do setor. "A situação tem levado muitas instituições a fazer uso de empréstimos bancários, encarecendo seu custo operacional. Ou até mesmo a atrasar o pagamento de suas obrigações fiscais e tributárias. Algumas universidades têm encontrado dificuldades para atingir o equilíbrio econômico-financeiro", (confirma o presidente do Semesp – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior).

As razões para a retomada da falta de pagamento estão dentro e fora do setor. É inegável que, na década de 1990, a renda da classe média brasileira sofreu uma queda considerável. Paralelamente, o nível de emprego caiu, e o crescimento do país desacelerou. Isso fez com que muitos alunos, atingidos por um momento financeiro ruim, colocassem o

pagamento da graduação em uma escala inferior – suplantado por outros custos básicos (moradia, alimentação, transporte e lazer).

Dois fatores, entretanto, são os principais vilões do setor no que diz respeito à inadimplência: a legislação, que protege o aluno, e a falta de adaptação das instituições à nova realidade do mercado. Assim, ao mesmo tempo em que não estão preparadas para receber uma nova classe de alunos, as instituições ficam impedidas de tomar medidas duras contra os inadimplentes. A elas sobram poucas alternativas, e a principal, ou seja, flexibilizarem suas próprias regras e buscarem facilitar o pagamento da dívida.

Todavia, essa abordagem sobre inadimplência é um tanto delicada, tendo em vista que há muitos posicionamentos contrários que defendem que esta falta de pagamento no mercado de Ensino Superior, na verdade, está mais vinculada à evasão do que propriamente à falta de pagamento da mensalidade, já que o aluno não pode realizar sua matrícula sem saldar ou negociar a dívida existente.

As vagas neste setor aumentaram significativamente na década de 1990 (SILVA, 2001, p.5). Em 1980, o excesso de inscritos no vestibular em relação ao número de vagas foi 1.500.684; em 1990, 1.402.714 e em 1999, 2.449.883.

De 1980 a 1990, o número de candidatos inscritos em vestibular aumentou apenas em 5,7%, mas passou de 1.905.498 em 1990 para 3.334.273 em 1999 – um aumento de 75%. Nos mesmos períodos, o número de vagas aumentou 15,3% e 77,9%.

Das 894.390 vagas em 1999, 218.589 (24,4%) eram em instituições públicas, e a elas se candidataram 1.806.208 inscritos em vestibular (8,26 candidatos/vaga), enquanto, para as 675.821 oferecidas por instituições privadas, se inscreveram 1.538.086 candidatos (2,76 candidatos/vaga). De acordo com esses dados, um programa de aumento de vagas que leve em conta a natureza da procura deveria se concentrar nas instituições públicas, particularmente em suas universidades que, em 1998, atraíram 79,7% dos candidatos ao ensino público (SILVA, 2001, p.14).

A expansão do Ensino Superior até 1994, no Brasil, tem traços de qualidade insuficiente, resultado de um processo de crescimento destituído de avaliações das instituições e dos cursos. A marca do Ensino Superior nesta fase é dada pelo caráter elitista do setor público, que restringe o número de vagas oferecidas no período noturno (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001, p. 52).

Tudo isso revoluciona o ambiente acadêmico brasileiro, e a sua adaptação se processa em meio a muitas dificuldades, críticas, resistências e, também, muito apoio; em suma, em um cenário turbulento. Com isso, assiste-se ao crescimento da participação do

segmento privado, hoje majoritário na oferta de vagas no país, bem como na sua relação, sempre tensa, com o segmento público, que o vê, em termos gerais, como permanente ameaça.

O Presidente Fernando Henrique Cardoso introduziu novas sistemáticas de avaliação e várias outras políticas voltadas à busca da melhoria da qualidade dos cursos e das instituições que o oferecem. Tomou medidas que se coadunam com determinada política de expansão do Ensino Superior, levando à proliferação de novas instituições particulares e de muitos novos cursos.

Tabela 2 - Evolução do número de alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil – 1990-1999

Matricula Inicial	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Federal	308.867	320.135	325.884	344.387	363.543	367.531	388.987	397.722	408.640	442.835
Estadual.....	194.417	202.315	210.133	216.535	231.936	239.215	243.101	253.678	274.934	303.178
Municipal.....	75.341	83.286	93.645	92.594	94.971	93.794	103.339	109.671	121.155	87.080
Total público....	578.625	605.736	629.662	653.516	690.450	700.540	735.427	761.071	804.729	833.093
Total privado.....	961.455	959.320	906.126	941.152	970.584	1.059.163	1.133.102	1.186.433	1.321.229	1.544.622
Brasil.....	1.540.080	1.565.056	1.535.788	1.594.668	1.661.034	1.759.703	1.868.529	1.947.504	2.125.958	2.377.715

Fonte: INEP/MEC. Elaborado pela autora.

Denota-se a importância das políticas do governo desse período, em que é nítido o decréscimo pela entrada de novos alunos na rede pública de ensino. Políticas essas que buscavam autonomia para as universidades públicas, de modo que lhes desse subsídio para gerir seus recursos transferidos, o que supostamente as obrigaria a certos compromissos, como o de expansão de oferta de vagas.

Com base nessas políticas, é evidenciado que a rede privada em relação à pública cresceu consideravelmente, podendo ser verificada nas Tabelas 2 e 3, que apresentam o número de alunos no Ensino Superior e sua variação percentual, respectivamente. Um dos fatores que concorreram para a diminuição da participação do setor público na matrícula total do Ensino Superior foi a retração verificada em 1999, na esfera municipal. No entanto, a razão principal teria sido a própria explosão da oferta de vagas nas instituições privadas, em consonância com a política do MEC de estimular essa expansão.

Tabela 3- Variação percentual do número de alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil
-1990-1999 (Var %)

Matricula inicial	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Federal	-	3,65	1,80	5,68	5,56	1,10	5,84	2,25	2,75	8,37
Estadual.....	-	4,06	3,86	3,05	7,11	3,14	1,62	4,35	8,38	10,27
Municipal.....	-	10,55	12,44	(1,12)	2,57	(1,24)	10,18	6,13	10,47	(28,13)
Total público.....	-	4,69	3,95	3,79	5,65	1,46	4,98	3,49	5,74	3,52
Total privado.....	-	(0,22)	(5,54)	3,87	3,13	9,13	6,98	4,71	11,36	16,91
Brasil.....	-	1,62	(1,87)	3,83	4,16	5,94	6,18	4,23	9,16	11,84

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Esse processo incentiva a expansão das Instituições de Ensino Superior privadas, que vêm, com maior evidência, seu espaço neste mercado e, conseqüentemente, buscam atender uma demanda existente de alunos com níveis mais baixos de renda, que têm menores condições de enfrentar a concorrência no ingresso dos cursos gratuitos, associada a uma procura por aqueles alunos de idade mais avançada que são incentivados pelo mercado a voltar a estudar.

Tabela 4 - Variação percentual relativa à oferta e à demanda de vagas no Ensino Superior no Brasil - 1990-1999 (Var %)

Vagas oferecidas e ingressos	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Público.....										
Vagas Oferecidas	-	4,84	5,26	0,34	3,39	0,39	3,01	5,62	6,14	6,28
Ingressos.....	-	13,25	4,81	2,65	3,97	(1,11)	5,37	9,23	7,98	7,20
Privado.....										
Vagas Oferecidas	-	1,84	2,72	3,64	5,21	8,96	4,28	12,13	12,85	20,29
Ingressos.....	-	0,96	(7,94)	9,54	6,06	16,12	(1,42)	12,87	16,06	18,61
Total.....										
Vagas Oferecidas	-	2,76	3,52	2,59	4,64	6,31	3,91	10,24	10,99	16,57
Ingressos.....	-	4,77	(3,67)	7,03	5,33	10,18	0,68	11,69	13,50	15,17

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Com base na Tabela 4, observa-se que crescimento da oferta foi ligeiramente maior que o da demanda, implicando, assim, uma pequena redução da relação candidatos/vaga.

No que se refere à demanda, identificam-se duas tendências distintas. Entre as instituições públicas, cresce, significativamente, o número de candidatos por vaga oferecida; ao passo que, na esfera privada, ocorre o inverso.

2.2.3 A mercantilização do Ensino Superior

É com base nas possibilidades que surgem em mudar a educação que tantas alterações ocorrem neste mercado, inclusive o entendimento do mesmo, de produto e de mercadoria. Por isso, torna-se muito importante analisar a Constituição de 1988, que estabelece, no seu artigo 211, que a União organizará o sistema federal de ensino nos territórios brasileiros, exercendo a função redistributiva e supletiva em relação às unidades federadas, além de prever que esta deverá organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

O papel da União, conforme a Constituição, é decisivo para que haja coerência quanto à distribuição ordenada de universidades nas regiões do Brasil, para um desenvolvimento igualitário e justo. Contudo, quando o regente passa a ser o de livre mercado, questões como estas deixam de ser observadas, e o que será determinante para os novos investimentos é o retorno e a lucratividade.

A desregulamentação da educação privada nos impõe refletir sobre o que se espera da Universidade? Dentro desse complexo contexto, Trindade (2000) lembra que, primeiro, tem que se ter consciência de que, para além do público e do privado, a própria Universidade está em crise, pois não deve se restringir somente a sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado e, sim, responder às diversas necessidades que lhe são externas, tornando-se cada vez mais uma organização multifuncional, indispensável e utilitária.

Eis, portanto, a problemática a ser equacionada: compreender as diferentes dinâmicas universitárias e políticas governamentais para buscar novos caminhos. Esta é uma tarefa urgente, e uma exigência acadêmica e política intransferível. Assim como o governo tem a responsabilidade de definir políticas educacionais para o sistema público de Educação Superior, os seus dirigentes e a comunidade universitária têm o dever de debater amplamente a questão e bem avaliar as implicações de tais políticas, como propor alternativas que tornem possível a reforma necessária para garantir o futuro da universidade (TRINDADE, 2000, p.7).

As instituições formais públicas ou privadas devem, evidentemente, desenvolver-se de maneira harmoniosa e de acordo com uma visão de longo prazo. Cabe, pois, às políticas nacionais, garantir a coerência no espaço e no tempo, isto é, assumir a dupla função de enquadramento e de regulamentação, conforme argumenta Delors (2003). É preciso guiar todos os que atuam no campo da educação para objetivos coletivos pelos valores comuns. O autor salienta, também, a importância da regulação, tendo em vista que deve ser interesse do

Estado assegurar a clareza e a legitimidade do sistema educativo, além de poder manter em harmonia os três níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior e também o desenvolvimento da oferta da educação ao longo da vida.

Quando se fala em desregulamentação, deve-se saber que, com base nas Constituições republicanas, foi a de 1988 que determinou que o ensino é livre para a iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais, fixadas pelo poder público e a autorização de funcionamento para os estabelecimentos educacionais. Inova, igualmente, ao prever a avaliação de qualidade da educação neles ministrada. Os recursos públicos, por sua vez, são destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às comunitárias, às confessionais ou às filantrópicas que, entre outros requisitos, comprovem finalidade não-lucrativa. A lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB/96, especificou ainda mais essa categorização ao distinguir, dentre as instituições privadas, as particulares, em sentido estrito, e as comunitárias, confessionais e filantrópicas. Em consequência, essa lei passou a reconhecer o que então somente existia de fato, mas não de direito.

Com base no material pesquisado, observa-se que o processo de comercialização da Educação Superior é, por vezes, sutil e complexo, com a natureza pública das instituições sofrendo uma lenta erosão, devido ao aumento dos financiamentos por parte de fontes privadas e com as orientações de base, gradualmente, movendo-se do acadêmico para o financeiro. Porém, alguns desenvolvimentos estão longe de serem sutis. A última década presenciou este *boom* das universidades com fins lucrativos – companhias estabelecidas com o objetivo específico de fazer dinheiro com Educação Superior.

O nome dado a este *boom* é mercantilização da Educação Superior, que trata do processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da Educação Superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação, de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a Educação Superior, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial. Este processo surge da necessidade de expansão do capital para outros setores da economia ainda não organizados sob a lógica do modo capitalista de produção. Fenômeno este impulsionado pelas políticas neoliberais que têm como princípio o livre mercado e, como consequência, a privatização (SCREMIN; MARTINS, 2005, p.1).

As privatizações, implementadas pelas políticas neoliberais hegemônicas, sobretudo na América Latina, vêm atingindo as instituições universitárias públicas de tal modo que significa o dismantelamento do Ensino Superior público e sua possível mercantilização. Nesse sentido, a política de restrição ao crescimento das universidades públicas e a sua

reestruturação, voltada para a produtividade e competitividade, têm favorecido a propagação das universidades privadas por intermédio da idéia do livre mercado (SCREMIN; MARTINS, 2005, p. 3).

Os reflexos destas políticas são observados, através do *ranking* internacional das privatizações da Educação Superior, sabendo que o investimento é um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão de privatizações na América Latina, onde sua posição é a sétima, enquanto os Estados Unidos é o vigésimo na matrícula no setor privado (GENRO, 2005, p.13).

Isso significa que o aumento do setor privado na Educação Superior, no Brasil é “o caso extremo” no contexto da América Latina. “A matrícula global se inverte: de 40% em 1960, o setor privado atinge 63% das matrículas em 1980 e, a partir de 1994, atinge 65%, ficando, em consequência, o setor público reduzido a 35% dos estudantes.” (TRINDADE, 2001, p.165). Em 2001, já se podia verificar que a maior universidade brasileira (em número de estudantes) não era mais a universidade de São Paulo (USP) (35.600 estudantes), mas uma universidade privada paulista (UNIP), com 44.500 estudantes (SCREMIN; MARTINS, 2005, p. 4). Ainda, segundo o autor, “no Brasil, um sistema nacional de universidades públicas expandiu-se e consolidou-se tardiamente entre 1930 e 1970, mas, a partir daí, se observa uma expansão espetacular das instituições privadas do Ensino Superior que inverte a relação entre a matrícula pública /privada” (SCREMIN; MARTINS, 2005, p. 3).

Outros autores, como Chauí (2001), argumentam que a disseminação de instituições privadas se baseia na redução da ampliação da Educação Superior pública, através das políticas neoliberais, com o objetivo de torná-la um setor produtivo, voltado aos interesses do livre mercado. Em outras palavras, significa afirmar que as universidades públicas vêm passando por um processo de transição, determinado pela reestruturação produtiva – que constitui o advento do novo padrão de acumulação de capital – associado às políticas neoliberais de reforma do Estado; perante o qual a educação deixa de ser um “direito” “dos cidadãos”, passando a ser considerada “como qualquer outro serviço público que pode ser terceirizado ou privatizado” (CHAUI, 2001, p. 177).

Verifica-se que a história das IES está diretamente ligada às políticas econômicas e sociais. No governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, foi favorecida a entrada no país de franquias estrangeiras que controlam cada vez mais o Ensino Superior: “A privatização significa a entrada de grupos empresariais norte-americanos e ingleses, que não são grupos educacionais, mas empresas que criam franquias no mundo” (CHAUI *apud* ARRUDA, 2006, p.1).

Esse processo transfere para empresas estrangeiras o controle da produção do conhecimento no Brasil: o currículo, a bibliografia e a forma de contratação dos professores que passam a ser determinados por estas empresas (CHAUI *apud* ARRUDA, 2006, p.1).

Em 2002, o país investia aproximadamente 5,5% de seu PIB em educação, segundo os números apresentados pelo chefe da Assessoria Internacional do MEC. O Brasil apresenta crescimento da produção de artigos científicos quatro vezes maiores do que a média mundial. De acordo com Candeas (2007), o desempenho da produção científica brasileira em 2002 já era melhor do que o do comércio exterior brasileiro. As exportações do Brasil constituíam apenas 1,1% do volume global de comércio, o que colocava o Brasil na vigésima quarta posição mundial, estando o país como vigésimo segundo no *ranking* de produção científica com o equivalente a 2% da produção científica mundial (CANDEAS *apud* FROTA, 2007, p.2).

Dados mais recentes indicam que o país já está na 15ª colocação no *ranking* da produção científica mundial. Com 19.428 artigos publicados em 2007, responde por 2,02% do total da produção científica no mundo, superando a Suíça (1,89%) e a Suécia (1,81%) e aproximando-se da Holanda (2,55%) e da Rússia (2,66%) (HADDAD; GUIMARÃES *apud* TANCREDI, 2008, p.1).

Entre os países latino-americanos, o Brasil é destaque. Em segundo lugar, no continente, vem o México na 28ª posição mundial, com 7.469 artigos publicados no mesmo período, o que corresponde a 0,78% da produção no mundo. Quando combinados os fatores – território (países com mais de quatro milhões de quilômetros quadrados), população (países com mais de 100 milhões de habitantes) e economia (países com PIB maior do que 400 milhões de dólares) –, o Brasil figura entre os quatro primeiros produtores científicos do mundo, junto com a Rússia, os Estados Unidos e a China (HADDAD; GUIMARÃES *apud* TANCREDI, 2008, p.1).

No quesito qualidade, medido pela porcentagem de citações – quantidade de artigos citados em outras publicações – o Brasil está em 25º lugar na lista mundial, com 57,6% de artigos citados no período de 2003 a 2007. Em primeiro, está a Dinamarca, seguida pela Suíça. Nesse *ranking*, China e Rússia ficam atrás do Brasil (HADDAD; GUIMARÃES *apud* TANCREDI, 2008, p.1).

Esse potencial, somado ao aumento da demanda e a desregulamentação do ensino privado brasileiro, chamam a atenção de muitos investidores nacionais e internacionais, tornando-se ambiente perfeito para negociações.

Muitos investidores parecem otimistas, e isto é reflexo do panorama favorável à entrada do capital estrangeiro na educação privada, em um país que sequer foi capaz, até o momento, de regulamentar tal atividade. Somado a isso, existe o potencial de crescimento do “mercado” brasileiro. Afinal, hoje menos de 10% da população chega à graduação.

Em novembro de 2006, a empresa americana Whitney International University System⁸ que, em 2006, adquiriu 60% das Faculdades Jorge Amado na Bahia relata que “[...] a demanda não atendida no mundo é estimada entre 35 a 50 milhões de estudantes, com um crescimento de 144% no número de matrículas no Ensino Superior, apenas nos países em desenvolvimento, nos últimos 5 anos” (CONTEE, 2007, p. 1). Ainda há outros investidores que estão sempre atentos a boas oportunidades nos mercados em desenvolvimento ao redor do mundo, e a América Latina é a região central de seu foco.

Essa oportunidade de lucro fácil e alto no setor educacional do Brasil revela transformações muitas vezes silenciosas. Alguns dos maiores grupos de ensino norte-americanos detêm hoje fatias generosas do capital de instituições brasileiras. Desde 2005, a Laureate International Universities controla a Universidade Anhembi Morumbi (MARREY; HESSEL, 2007 p.15).

A Apollo Group, atualmente, negocia com cerca de dez instituições brasileiras, e a DeVry University, que conta atualmente, em nível mundial, com 80 campi, 50 mil estudantes e um faturamento de 839,5 milhões de dólares, somente em 2006, e que foi a primeira empresa de educação no mundo a abrir o capital, está prestes a concretizar um negócio no Brasil (MARREY; HESSEL, 2007 p.15).

Algumas IES brasileiras estão se preparando para o lançamento de ações na Bolsa de Valores, a exemplo do que foi revelado pelo dono da rede de colégios Objetivo e da Universidade Paulista (UNIP), que já contratou consultoria para "reavaliar procedimentos e processos da empresa" (DI GENIO, 2007, p.2).

Além disso, diversos artigos, com o mesmo teor, vêm sendo publicados nos veículos de comunicação do país. A abertura de capital dessas Instituições de Ensino Superior privado tem gerado muitos debates. Conforme Cordeiro (2007), economista da Fidúcia Asset Management, especializado em buscar investimentos para o setor de educação, em

⁸ A Whitney International University System é uma rede global de universidades. A Whitney conta com instituições e escritórios nos EUA, em toda a América Latina, na África do Norte e no Oriente Médio. Atualmente, está estabelecendo parcerias na Ásia e na Índia. Já criou forte presença em todas as Américas, com parceiros na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Panamá.

depoimento para a Revista Carta Capital, diz: “Vejo o mercado de educação como um supermercado. Estou vendendo um produto. Só que, em vez de tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar”.

Tendo em vista declarações como estas, é interessante analisar o comportamento deste mercado na matriz do capitalismo – os Estados Unidos, onde se abriu pouco espaço para experiências de privatização do Ensino Superior. Apesar do enorme sucesso de universidades, como Harvard, Johns Hopkins, Duke e outras, mais de 78% dos 14 milhões de matrículas concentram-se nas instituições públicas, sendo que apenas 22% estão em instituições privadas. É importante destacar ainda que somente 1,4% destas instituições possuem fins lucrativos (RISTOFF, 1999, p.57).

No início da década de 1990, experiências com privatizações da educação básica nos Estados Unidos fracassaram como, por exemplo, quando o ex-vendedor de copiadoras Xerox tornou-se responsável pelas 32 escolas públicas da cidade de Hartford, Connecticut. Sua mensagem? “Nós podemos ensinar melhor, e todos vamos lucrar com isto”. O processo privatizante parecia deslanchar. As ações da empresa, à venda por \$ 4 em 1991, saltaram para \$ 49 em 1993, mas, com as críticas que começaram a surgir do seu desempenho, já em 1994, o preço da ação caiu para menos de \$ 10, indicando que, nos negócios da educação, o preço da ação nem sempre reflete o seu valor (RISTOFF, 1999, p.57).

Desde então, ocorreu um acúmulo de fracassos que ridicularizaram as promessas da experiência privatizante que era de melhorar o ensino e de diminuir os seus custos. O governo americano aumentou ainda mais os seus programas de bolsas e de créditos educativos já existentes e, nesta época, ainda criou dois novos programas nacionais. Propostas desta natureza, vindas da matriz do capitalismo, devem deixar os defensores do ensino público do Brasil um tanto perplexos (RISTOFF, 1999, p.58).

No artigo "*Boyer Commission*⁹: no modelo americano em debate", são definidas as três características básicas do Ensino Superior norte-americano: orientação pública, estadualização administrativa e diversidade de objetivos acadêmicos. Os EUA, com uma população de 265 milhões de habitantes, possuem quase 14 milhões de universitários — enquanto o Brasil, com uma população aproximada de 160 milhões de habitantes, tem somente 2 milhões. As instituições públicas americanas respondem por 78% da capacidade instalada do Ensino Superior no país. Em termos de financiamento da pesquisa, 60,4%, dos

⁹ *Boyer Commission* trata-se de uma comissão americana para reinventar a Universidade. Possuem um cronograma, discutem os mais complexos temas em busca de melhorias para o Ensino Superior. Essas reuniões são publicadas através de relatório.

recursos são provenientes da União; 7,5%, dos governos estaduais e municipais; 18,1%, de recursos próprios; 6,8% da indústria e 7,85%, de outras fontes (RISTOFF, 1999, p.76).

A questão mais polêmica refere-se a quem deve pagar pelo Ensino Superior. Dados do Relatório *Dearing Report*, elaborado por uma comissão formada por representantes das universidades e de empresas privadas, ainda durante o governo conservador (1996), por iniciativa do parlamento britânico, relativos ao biênio 1995-1996, indicam que, no que diz respeito ao Ensino Superior *stricto sensu*, os fundos públicos arcaram com 78,6% do custo total, os alunos ou suas famílias com 7,6%, e os 13,9% restantes foram financiados por outras fontes. No que diz respeito ao financiamento da pesquisa, os fundos públicos participaram com 74,3%; a indústria e o comércio, com 7,2%; as doações (*charities*), com 14%, e 4% vieram de outras fontes. O relatório recomenda que o percentual de participação do setor público aumente na mesma proporção do produto interno bruto e que os estudantes, através de anuidades ou de empréstimos reembolsáveis, arquem com o equivalente a 1/4 dos custos dos respectivos cursos, o que corresponderia a um pagamento médio anual da ordem de U\$1.620 (SGUISSARDI, 1999, p. 95).

Baseado nos dados já demonstrados, é necessário refletir sobre os caminhos do Brasil. Essa expansão do setor e sua desregulamentação já são criticadas por alguns grupos isolados, a exemplo da campanha realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), com apoio de inúmeros Sindicatos de Professores e Trabalhadores do ensino privado no Brasil, que têm como *slogan*: **Educação não é Mercadoria**. Essa campanha tenta barrar a desnacionalização da Educação Superior no Brasil.

Destaca-se também que essa não é a primeira campanha realizada neste âmbito. Durante o governo Collor, devido às privatizações que vinham ocorrendo rapidamente, o movimento estudantil iniciou uma série de mobilizações contra a política econômica deste governo, contra a política educacional do então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, quanto à veemente ameaça de fim da universidade pública e gratuita. Em 1991, a União Nacional dos Estudantes (UNE) lançou a campanha **Educação não rima com lucro**, em defesa das universidades públicas brasileiras.

Tornar o ensino comercial como outro serviço qualquer pode prejudicar principalmente a Educação Superior pública brasileira. A educação poderá ser comercializada como qualquer produto agrícola ou industrial, e os investimentos do governo no ensino poderão ser questionados por qualquer governo estrangeiro. Por exemplo, como o governo brasileiro subsidia boa parte do Ensino Superior, através das instituições federais de Ensino

Superior, e as comunitárias, confessionais e filantrópicas, através das isenções de impostos, nada impede que a mantenedora de qualquer país estrangeiro acuse o governo federal de promover *dumping*¹⁰ e, assim, requerer para a sua entidade de ensino o mesmo tratamento do governo brasileiro (DIAS *apud* FREITAS, 2002, p.6).

Os últimos dados mostram a força do lançamento de ações em bolsa e o ingresso de capital internacional especulativo na atividade educacional. Em entrevista dada ao *Jornal Valor Econômico*, Mota (2008), atual secretário de Educação, revela que, em 2007, foram 25 aquisições e 14 delas realizadas por empresas que chegaram à bolsa entre março e outubro: Kroton, Anhangüera, SEB e Estácio. Juntas, elas levantaram R\$ 1,38 bilhão com suas ofertas primárias de ações. Além disso, apenas em janeiro e fevereiro de 2008, já havia ocorrido nove aquisições no setor que movimentaram, pelo menos, R\$ 81 milhões.

Nesse contexto, o autor ressalta que, na década passada, o poder público avaliava e o mercado regulava, o que ele considera "respeitável". Revela ainda que entende que o Estado é regulador e, quando questionado sobre as providências que vêm sendo tomadas neste sentido, esclarece que o Ministério da Educação vem propondo para algumas instituições privadas de Ensino Superior, na área do direito, que assinem termos de compromisso para reduzir a oferta de vagas, elevar as exigências para o corpo docente, limitar o número de alunos por sala de aula e estabelecer um número mínimo de títulos nas bibliotecas. A instituição que assim não proceder terá de defender-se em processo administrativo, que poderá levar, no limite, ao fechamento do curso. O secretário diz que a Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup) foi à Justiça pedir uma liminar contra essa regulação do Ministério, mas seu pedido foi rejeitado.

O secretário diz que há total sintonia com o Itamaraty, mas teme que o mercado nacional educacional seja colocado na mesa de negociações da Organização Mundial do Comércio (OMC). Ele alerta que é muito importante o Congresso aprovar o projeto – parado há dois anos – que estabelece que, no mínimo, 70% do capital votante das entidades mantenedoras de Instituições de Ensino Superior devam pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados.

Se tudo estiver conforme o compromisso de atender às normas da OMC, por meio do Acordo Geral de Comércio em Serviços, até que ponto se retirará do poder público

¹⁰ *Dumping* é uma prática comercial que consiste em uma ou mais empresas de um país venderem seus produtos por preços extraordinariamente baixos em outro país, visando a prejudicar e a eliminar a concorrência local.

nacional o controle da regulamentação no país? É, portanto, um risco para o projeto de desenvolvimento do Brasil aderir à proposta da OMC, porque a educação, na concepção governamental brasileira, é um bem público e um direito, mas não uma mercadoria (MOTA, 2008, p.9).

Conforme o secretário, o projeto que prevê novas normas de regulação está parado há dois anos no Congresso. Se for aprovado, vai definir critérios mais precisos de avaliação e estabelecer políticas públicas estáveis. A falta de regulação adequada e de avaliações consistentes significa permitir que, ao lado de boas instituições privadas, se estabeleçam empresas onde o lucro é tratado como algo muito mais importante do que a educação.

A seguir, este estudo apresenta uma análise com base em dados quantitativos, quanto a essas oportunidades que se referem às novas frentes de atuação para as IES particulares, propondo uma reflexão nas possibilidades de aumento da diferenciação no conjunto dessas instituições no país e na intensificação do processo competitivo. Busca-se tornarem mais transparentes as conseqüências desse possível acirramento no jogo concorrencial entre as IES do país, bem como os reflexos nas condições de trabalho dos docentes.

3 EXPANSÃO DAS IES

Este capítulo tem como objetivo analisar o setor de Educação Superior brasileira, de forma a descrever sua evolução. Nos últimos vinte anos, a omissão do Poder Público frente à crescente demanda por Educação Superior de diferentes setores da sociedade, foi um dos fatores determinantes para a expansão das instituições privadas de Ensino Superior.

Milhares de estudantes que ficaram impedidos de ingressar nas universidades públicas pela pouca oferta de vagas encontraram, na expansão da oferta de instituições privadas, uma alternativa para ingressar em curso superior.

Esse processo de expansão foi viabilizado pelo governo, desde meados de 1990, quando se abriu a possibilidade de atendimento da demanda pela via privada, facilitada, mediante uma relativa desregulamentação do setor, decorrente da diminuição de exigências e dos requisitos para a criação de cursos e de instituições.

Outro estímulo para tal expansão foi a redução de investimentos em infra-estrutura e de capital nas instituições federais na segunda metade de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Tal redução acaba deixando para o setor privado o atendimento da maior parte da demanda de Educação Superior.

A evolução da iniciativa privada no Brasil surge da redução de capacidade de financiamento e da atuação direta dos Estados. O atendimento não é mais de responsabilidade apenas do setor público, e a natureza dos sistemas que serão construídos e a forma de resolução da equação Estado *versus* Mercado ainda estão abertas para discussão.

Essas lacunas motivam este estudo que deve apresentar, inicialmente, um panorama geral sobre o Ensino Superior, focalizando os países da América Latina. Trazem dados empíricos sobre a demanda e a oferta neste mercado de modo a descobrir os novos entrantes, os níveis de concorrências existentes e as mudanças no período.

Finalmente, o estudo aborda a desagregação dos números referentes à oferta e à demanda do setor para os estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, tendo em vista que há uma ampliação mais elevada deste das IES em SP e uma tendência de comportamento semelhante no RS.

3.1 Panorama geral do Ensino Superior

O que se pode perceber, claramente, com a leitura do capítulo anterior, é que, no decorrer da história das Instituições de Ensino Superior, essas IES deixaram de ser sinônimo de um conjunto de instituições, agindo de forma mais ou menos coordenada ou estável, para se tornarem um setor em expansão, uma área de negócios, com concorrência de mercado, como os demais setores da economia. Atrai “produtos” e “serviços”, preocupa-se com os seus “clientes” e as suas necessidades diferenciadas, além de investir em *marketing* e em “marcas”.

No contexto mundial, as matrículas nos níveis de Ensino Superior (que correspondem à Educação Pós-secundária) praticamente dobraram de tamanho no período de vinte anos: em 1975, somavam pouco mais de 40 milhões e, em 1995, superaram, com vigor, a casa dos 80 milhões de pessoas: o que resulta em um aumento médio de 3,4% ao ano. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.15).

Entretanto, este crescimento não foi homogêneo, pois se mostra mais elevado nas regiões menos desenvolvidas¹¹, onde houve, em média, 5,8% de crescimento anual maior do que nas regiões mais desenvolvidas¹², 2,8% ao ano, o que se justifica pelo enorme *déficit* no acesso a graus mais elevados de ensino, apresentados pelos países que compõe estas regiões (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 17). Isto indica também a valorização do Ensino Superior nos países menos desenvolvidos.

É comum, em vários países, a demanda por Educação Superior ser maior do que a capacidade de atendimento dos sistemas de ensino existentes. Na China, por exemplo, o sistema público de Educação Superior absorve em matrículas menos de 7% da população que se forma no Ensino Médio. Na Malásia, apenas 15% dos estudantes que poderiam ter acesso ao Ensino Superior estão matriculados nessas instituições. Da mesma forma, no Kenya, no decorrer do ano de 1999, 66% dos concluintes do Ensino Médio ficaram fora das seis universidades do estado (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.18), apesar de terem sido qualificados para o ingresso por meio do exame nacional que os habilitava.

Um indicador muito utilizado para analisar os gastos públicos em Ensino Superior é o gasto por estudante em percentagem do PIB *per capita*. De acordo com dados do Banco Mundial, os gastos dos brasileiros são quase o dobro dos mexicanos e três vezes maiores do que os dos governos argentino e chileno. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2005, p. 3).

¹¹ Conforme os autores, regiões menos desenvolvidas: África, Estados Árabes, América Latina/Caribe, Ásia Oriental/Oceania e Ásia do Sul.

¹² Conforme os autores, regiões mais desenvolvidas: América do Norte, Ásia e Europa.

Na América Latina, o crescimento do setor privado constitui um fenômeno geral, sendo muito intenso no Brasil e na Colômbia nos anos 1960 e 1970. No Chile, na Argentina e no México, a expansão é mais recente, no final dos anos 1980 e 1990.

Essas ondas de expansão do setor privado são responsáveis pelo seu crescimento contínuo desde os anos 1950, no conjunto da região. Conforme Durhan e Sampaio (2000), na América Latina, as dinâmicas de expansão podem ser observadas através do período inicial correspondente ao decênio que transcorre entre 1955 e 1965. É onde ocorre a expansão das matrículas no Ensino Superior e quando os sistemas nacionais de ensino começaram a mostrar sua complexidade em países como: Chile, México, Brasil e Colômbia. No caso da Argentina, essa expansão iniciou antes desse período.

Segundo Durhan e Sampaio (2000), após o período que compreende 1965-1975, presenciaram-se profundas transformações nos sistemas de Ensino Superior, porque a expansão se acelerou muito. O maior crescimento ocorreu no Brasil (668%), seguido da Colômbia (334%), do México (275%), do Chile (251%) e da Argentina (142%). Uma explicação para esse crescimento menor na Argentina é o fato de este país ter passado por três décadas de crescimento ininterrupto de matrículas de Ensino Superior. Os demais países parecem atender a uma demanda represada que a Argentina já teria atendido. (DURHAN; SAMPAIO, 2000, p.5).

O terceiro período da dinâmica, tratado por Durhan e Sampaio (2000), é atribuído aos anos de 1980, no qual se percebe que, no Brasil, ocorreu uma estagnação. A taxa de crescimento de matrículas diminuiu de forma considerável em relação à década de 1970. Em dez anos (1980-1990), as matrículas totais cresceram apenas 10,8%, e, ainda, entre 1990 e 1994, o crescimento foi de 7,9%.

No caso da Argentina, o setor privado de Ensino Superior foi consolidado e diversificado. O mercado, até então, quase monopolizado pelo Estado, tornou-se dual: de um lado, encontra-se uma oferta de Ensino Superior gratuito, autônomo e mantido pelo Estado; de outro, um serviço pago, oferecido pela iniciativa privada, extremamente competitivo no recrutamento de alunos e também muito heterogêneo no que diz respeito à qualidade do serviço que oferece.

No México, constata-se, desde 1980, uma apreciável diminuição na taxa de crescimento das matrículas no Ensino Superior comparativamente à década de 1970. Mesmo com essa redução, o México apresentou entre, Brasil, Argentina, Chile e Colômbia, a maior taxa de crescimento de matrículas nesse setor no período.

Já na Colômbia, verifica-se também que o ímpeto de crescimento das matrículas de Ensino Superior não é o mesmo da década de 1970, embora elas continuassem crescendo. Entre 1981 e 1989, a taxa de crescimento das matrículas totais foi de 55%; entre 1989 e 1994, de 18,2% (DURHAN; SAMPAIO, 2000, p.7).

Apesar desse decréscimo, na Colômbia, a taxa de crescimento das matrículas nesse segmento educacional mantém-se superior às taxas dos demais países. Entretanto, também como ocorre, nos outros países latino-americanos, a Colômbia, desde os anos 1980, vem enfrentando dificuldades no financiamento das universidades públicas.

Todavia, qualquer que seja o período, o crescimento das matrículas de Ensino Superior nos países analisados assinala a passagem de sistemas de elite para mais abertos, capazes de incorporar maior contingente estudantil.

Esta análise mostra que a expansão do Ensino Superior não é um fenômeno exclusivo do Brasil, mas faz parte, com algum atraso da América Latina, de uma tendência mundial dos sistemas de Ensino Superior no Pós-guerra .

3.2 Análise da oferta e da demanda

A importância em analisar a demanda e a oferta desse mercado passa pela característica elitista do Ensino Superior no Brasil, pelo movimento de mercantilização do ensino e, sobretudo, os possíveis reflexos destes na carreira do profissional docente.

Para analisar a oferta e a demanda que acentua a expansão nas últimas décadas, é importante examinar a evolução da distribuição das instituições públicas e privadas brasileiras de 1995 a 2006, que pode ser efetuada a partir dos dados constantes na Tabela 5.

Para melhor compreender os dados da Tabela 5, é importante saber que as instituições públicas compreendem aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, enquanto as instituições privadas são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, independente de possuírem fins lucrativos ou não.

Quanto às matrículas de 1995 a 2006, ocorre elevação no setor privado de 1.059.163 para 3.467.342, isto é, um aumento de 227,3%, enquanto, no setor público, passou de 598.579 em 1995 para 1.209.304 em 2006, isto é, 102% de crescimento, e o setor como um todo expandiu nesse período 165%.

O grande aumento da representatividade do setor privado pode ser explicado pelas políticas públicas recentes na área de Ensino Superior, bem como as legislações delas oriundas que estabelecem uma maior facilidade para a criação de novas IES e de novos cursos.

Tabela 5 - Evolução da distribuição das instituições públicas e privadas no Brasil – 1995-2006

Ano	Públicas	Privadas	Total Geral
1995	210	684	894
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Repara-se também que o *status* de universidade traz muitas vantagens, entre as quais a liberdade para criar novos cursos e fixar o número de vagas oferecidas, independente da autorização do governo. Como os critérios para obtenção do *status* de universitário eram difíceis de ser preenchidos, o governo acabou criando duas categorias intermediárias: a de centro universitário e a de faculdades integradas.

Conforme a Lei 5.773, de 9 de maio de 2006, depois de credenciada e, após um determinado prazo, a IES terá que solicitar ao MEC o seu credenciamento, que deverá ser renovado periodicamente. Conforme Parecer 111/2002, que dispõe sobre os credenciamentos, os novos prazos podem alcançar até dez anos. São essas políticas de credenciamento e de reconhecimentos das IES que têm se constituído em instrumento fundamental de controle da qualidade, embora raros sejam os casos em que não ocorre o reconhecimentos.

Essas mudanças e muitas outras no Ensino Superior brasileiro deve-se a políticas, adotadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que tinha suas

propostas de mudanças, coordenadas pelo economista, Paulo Renato Souza, que foi Ministro da Educação durante os dois mandatos de FHC, de 1995 a 2002.

As políticas, adotadas neste governo, visavam a que as universidades públicas devessem ter “efetivamente uma autonomia”, mas que condicionassem o montante do que viessem a receber à avaliação de desempenho, em que seriam levados em conta, especialmente, o número de alunos formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados.

Nesse contexto, o MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial a problemas, adotando estratégias semelhantes as do governo, no que se refere a reformas constitucionais. Assim, ao invés de investir na reforma dos dispositivos da Constituição, que diziam respeito à educação, ao invés de investir em uma legislação geral para o Ensino Superior, o MEC foi buscando *no varejo*, as diretrizes e as bases da educação nacional (CUNHA, 2003, p. 2).

Essa estratégia resultou na Lei de Diretrizes e Bases, que rompeu com um dos elementos tradicionais do Ensino Superior – o exame vestibular, um delimitador da demanda. Já que a LDB/96 não menciona os exames (concursos) vestibulares, embora faça referências a “processos seletivos” e à exigência de conclusão do Ensino Médio como condições para admissão do candidato. Essa omissão abriu caminho para que as Instituições de Ensino Superior adotassem diversos procedimentos de admissão de estudantes, conforme sua inserção mais ou menos vinculada ao este mercado. Um exemplo disso são aquelas que exigem apenas a realização de redação para aprovação e ingresso (CUNHA, 2003, p.4).

Essa abertura, promovida pelo MEC, oportunizou a entrada de novos “jogadores” no mercado, pois o setor estava acomodado em situação confortável, com excesso de demanda, que permitia grandes ganhos e margens de lucros altíssimas.

Essas omissões e facilidades se refletem nos números observados quanto ao crescimento deste mercado, que quase triplicou o número de instituições com aumento no período de 1995 a 2005 de 183% nas instituições privadas, enquanto as públicas cresceram apenas 10%. Se incluída a variação para o ano de 2006, as privadas cresceram a taxa de 196%, ou seja, são bastante elevadas as taxas anuais.

Nesse contexto, questiona-se o papel da universidade, que deveria objetivar a formação e a transformação intelectual e social do mundo. Por possuir função tão essencial para o desenvolvimento, deveria ser estruturada de maneira sólida. No entanto, crescimentos exponenciais no número de instituições privadas, como os observados, exigem atenção, visto que é, neste movimento, que se evidencia a mercantilização do ensino.

Além do aumento das instituições privadas, é importante perceber o quanto destas, que ingressam no mercado, são instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Para

isso, é importante lembrar que as com fins lucrativos ou particulares, em sentido *strito*, são as mantidas e administradas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que, neste caso, podem apenas defender interesses próprios e do capital investido.

Nesse mercado, há também as IES privadas, mas sem fins lucrativos. São aquelas que podem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Estas instituições sem fins lucrativos se beneficiam através de isenções, ou seja, ao invés de repassar ao governo os impostos como as demais empresas, trocam serviços, investindo em hospitais universitários, escolas, atendimento à população carente, etc.

Resumidamente, essas leis¹³ consistem na desobrigação ao recolhimento do imposto de renda próprio, dos recolhimentos das contribuições patronais para a seguridade social, que representa entre 20% e 25% sobre os salários de contribuição da folha de pagamentos, além dos 15% sobre o lucro líquido, 10% de adicional de imposto de renda pessoa jurídica, 9% de contribuição social sobre o lucro líquido, 3% de Cofins, 1% de PIS sobre a folha de pagamentos, além de isentar o pagamento de IPVA, IPTU, IOF, ISSQN, ICMS E IPI.

Na Tabela 6, pode ser observada a evolução das matrículas nas instituições privadas com e sem fins lucrativos. Percebe-se que, nas instituições sem fins lucrativos, elas crescem, no período de 1999 a 2006, 74%, enquanto, nas instituições com fins lucrativos, 195%.

Nas análises das instituições com e sem fins lucrativos, o período observado é somente a partir de 1999, porque os Censos de Educação Superior, disponibilizados pelo Ministério da Educação, fonte de dados para esta pesquisa, apresentam dados das instituições privadas, contemplando este nível de especificação somente após este ano.

O que pode ser verificado, com base nesta série demonstrada na Tabela 6, é que as instituições com fins lucrativos perceberam que, com custos menores do que das IES, já estabelecidas, poderiam, mediante processos de gestão, às vezes mais eficazes, realizar a retirada de alguns componentes que acompanhavam o processo educacional. Desse modo, criaram instituições mais enxutas, sem muitos atrativos, como normalmente as universidades que possuem grandes campi, além de diversos laboratórios, grandes bibliotecas, etc., para oferecer um serviço educacional que opera no limite, ou seja, não observando se a estrutura é suficiente para a relação aprendizagem-aluno ter sucesso e, sim, se é suficiente para manter o

¹³ Essas leis consistem na isenção de contribuições sociais e imunidade tributária, previstas na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993), com a concessão do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, na Constituição Federal, art. 150, inc. VI, letra c, e também é preciso o cumprimento do art. 55 da Lei n.º 8.212, de 1991.

cliente. Dessa forma, firmou-se no mercado, atendendo essa demanda que existe basicamente nas classes C e D da sociedade e que não o eram.

Tabela 6 - Evolução do número de matrículas nas IES privadas com e sem fins lucrativos no Brasil – 1999 - 2006

Ano	Sem fins lucrativos	Com fins lucrativos
1999	886.561	651.362
2000	926.664	880.555
2001	1.051.055	1.040.474
2002	1.166.357	1.261.901
2003	1.275.558	1.475.094
2004	1.388.511	1.596.894
2005	1.507.783	1.753.184
2006	1.543.176	1.924.166

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

É evidente que há necessidade de o mercado atender essas classes menos favorecidas economicamente, contudo, mesmo depois de aproximadamente dez anos de atuação dessas IES mercantis no mercado, verifica-se, de acordo com Araújo (2003), presidente do INEP, que a expansão privada se esgota, pois está condicionada à renda da população. Nas regiões mais pobres e mais carentes, não houve aumento do acesso à Educação Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.2).

Outro dado relevante diz que, nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil, o percentual de ingressantes pobres é maior nas Instituições de Ensino Superior públicas do que nas instituições privadas, segundo dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2004. No Sul e no Centro-Oeste, por outro lado, o percentual de ingressantes pobres é maior nas instituições privadas. Mas é importante lembrar que, nestas regiões, há muita representatividade de privada sem fins lucrativos e, por isso, esse resultado. De qualquer forma, em todas as regiões do país, o percentual de concluintes pobres é maior nas públicas e nas gratuitas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.1).

Após, verificado o aumento no número de estabelecimentos de ensino e de matrículas, observa-se a evolução da demanda no setor privado. Conforme Tabela 7, nota-se, entre os anos de 1997 e 2006, que o setor privado vive um período de crescimento exponencial, aumentando a sua demanda¹⁴ (alunos ingressantes) em 154%, com uma média

¹⁴ A demanda deve ser o número de ingressos ao invés do número de inscrições, porque há um viés existente quando se verifica que um mesmo candidato se inscreve para prestar vestibular em várias universidades.

anual de 16%. No entanto, em 2004, já começou a dar indícios de desaceleração no crescimento da demanda, apresentando um crescimento de apenas 8% em relação ao ano anterior, e, em 2004, a demanda decresceu, retomando seu crescimento com os ingressos no ano de 2005.

Um dos motivos que contribui para a retomada do crescimento é que, em 2004, foi criado pelo governo federal o Programa Universidade para todos – PROUNI –, que oferece a isenção de alguns tributos àquelas IES, que aderem ao programa, concedendo bolsas de estudo integrais e parciais aos seus estudantes.

Tabela 7 - Crescimento no número de ingressos, de vagas oferecidas e de inscrições nas IES privadas brasileiras – 1995-2006

Ano	Ingressos	Vagas Oferecidas	Inscrições no vestibular
1995	352.365	432.210	1.254.761
1996	347.348	450.723	1.163.434
1997	392.041	505.377	1.285.994
1998	454.988	570.306	1.266.733
1999	533.551	675.801	1.538.065
2000	664.474	970.655	1.860.992
2001	792.069	1.151.994	2.036.136
2002	924.649	1.477.733	2.357.209
2003	995.873	1.721.520	2.532.576
2004	925.130	1.796.536	2.413.340
2005	1.108.600	2.122.619	2.754.326
2006	1.151.102	2.298.493	2.831.515
Total (Δ%)	226%	431%	125%

Fonte: MEC/INPE. Elaborado pela autora.

Em números absolutos, o setor privado passou de 352.365 ingressos em 1995 para 1.151.102 em 2006. O Ensino Superior, como um todo (público mais privado), passou de 510.377 para 1.448.509 de ingressos no mesmo período. Ou seja, se na privada os ingressos cresceram 226%, na pública o crescimento foi de 88%, portanto a demanda pelas IES privadas cresceu 2,5 vezes a mais do que na pública.

Esse crescimento acelerado das IES privadas contra o retraído crescimento das públicas aguça a iniciativa privada, a fim de buscar novos investimentos em mercados com bons retornos financeiros. Por isso, não deve ser ignorado que, em todos os setores, inclusive no educacional, o conceito de competitividade vem se transformando a cada ano e adquirindo nuances inéditas.

Já não se pode mais entender que os concorrentes de uma instituição de ensino são apenas as outras instituições situadas na mesma região. Hoje, estas começam a enfrentar a concorrência de diversos novos entrantes, entre os quais está o Ensino à Distância, os cursos livres (universidades abertas), as instituições corporativas (universidades corporativas), as de ensino setorial (universidades setoriais) e as instituições de intermediação. Atualmente, o setor de ensino no Brasil está sendo confrontado por uma ampla gama de desafios competitivos.

Entre estes, pode-se destacar o crescimento da capacidade instalada e o fato de o número de vagas ser muito maior do que o da demanda. Nos últimos anos, a taxa média de crescimento do número de vagas foi de 16,4% ao ano, contra 11,4% do crescimento da demanda, observe as variações anuais na Tabela 8. Além da capacidade instalada, da expansão não planejada e das vagas ociosas, há também a queda no poder aquisitivo real do brasileiro e também a constatação de que grandes instituições de ensino esgotaram sua capacidade de crescimento em seu local de origem e agora buscam sua expansão por todo o território nacional.

Tabela 8 - Variação percentual do número de ingressos, de vagas oferecidas e de inscrições nas IES brasileiras – 1995-2006 (Δ%)

Ano	Ingressos	Vagas Oferecidas	Inscrições
1995	-	-	-
1996	-1,4	4,3	-7,3
1997	12,9	12,1	10,5
1998	16,1	12,8	-1,5
1999	17,3	18,5	21,4
2000	24,5	43,6	21,0
2001	19,2	18,7	9,4
2002	16,7	28,3	15,8
2003	7,7	16,5	7,4
2004	-7,1	4,4	-4,7
2005	19,8	18,2	14,1
2006	3,8	8,3	2,8
Acumulado(Δ%)	11,41%	16,41%	7,74%

Fonte: INEP. Elaborado pela autora.

Outro desafio competitivo diz respeito à expansão do setor sem planejamento. Há um excesso de IES em determinadas regiões. O crescimento da concorrência levou a relação ingresso/vaga a despencar para a proporção de 0,50 ingresso por vaga nas IES privadas em 2006, gerando um excesso de vagas ociosas, conforme Gráfico 1. Ao se analisar o Gráfico 1, é importante lembrar que as inscrições possuem maior amplitude, pois um único candidato se

inscreve em vários concursos vestibulares, por exemplo. A relação vagas oferecidas apresentarem superioridade ao longo do tempo deve-se ao excesso de ingressos em alguns cursos e a falta, em outros.

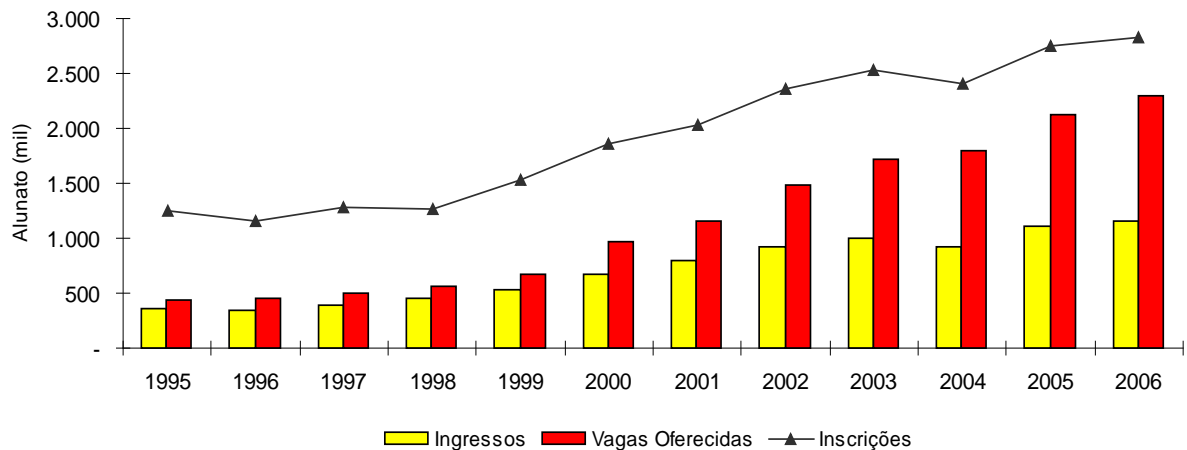


Gráfico 1 - Crescimento no número de ingressos, vagas oferecidas e inscrições nas IES privadas brasileiras – 1995-2006

Fonte: INEP. Elaborado pela autora.

O que é determinante nesta análise é que, a cada ano que passa, vem caindo a relação ingresso/vaga no Ensino Superior privado no Brasil. No último Censo (2006), a proporção estava em 0,50 ingressante para cada vaga. O percentual de 50% de vagas ociosas é bastante significativo, sabendo-se que as vagas oferecidas na rede privada em 2006 eram de 2.298.493, enquanto que os ingressos foram de 1.151.102. Comparado ao ano de 1995, em que a relação era de 35.237 ingressantes, para 43.221 vagas oferecidas, portanto, se tinha 0,82 ingressantes por vaga.

Essa baixa relação ingresso/vaga é preocupante para o mercado e denota claramente o nível de agressividade competitiva que o setor vem apresentando.

Com foco na demanda, verifica-se o crescimento do número de vagas. De 1995 a 2006, foi de 432%, frente a um crescimento de 227% no número de ingressantes no mesmo período. Este descompasso entre a oferta de vagas e a real demanda de mercado vem provocando um fenômeno denominado “diluição da demanda”, ou seja, mesmo crescendo a cada ano o número de demandantes (clientes em busca de um curso superior), o crescimento em percentual maior do número de vagas causou uma diluição maior desta procura (demanda) entre as vagas e as IES (BRAGA, 2006, p.2).

O ritmo de abertura de novas IES e a oferta de vagas nas IES existentes não indica que o setor irá parar de tentar se expandir. Das mais de 2 mil IES privadas existentes hoje, mais de 1.000 surgiram nos anos 2000, conforme se verifica na Tabela 5.

A maior parte dessas novas IES tem menos de 500 alunos e de dois a cinco cursos superiores, assim como pretendem aumentar consideravelmente o número de cursos nos próximos anos (BRAGA, 2006, p.7).

Desse crescimento, um fato muito importante é observado: dessas 1.173 IES que surgem a partir de 1999, 89% são privadas e 11% são públicas. O índice 16,74% da Tabela 9 representa a variação percentual total das IES com fins lucrativos e mostra que é mais que o dobro das IES sem fins lucrativos.

Tabela 9 - Crescimento do alunato brasileiro nas IES privadas com e sem fins lucrativos – 1999-2006.

Ano	Total Privadas	Com fins lucrativos	Var (%) com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Var (%) sem fins lucrativos
1999	1.537.923	651.362	-	886.561	-
2000	1.807.219	880.555	35,19	926.664	4,52
2001	2.091.529	1.040.474	18,16	1.051.055	13,42
2002	2.428.258	1.261.901	21,28	1.166.357	10,97
2003	2.750.652	1.475.094	16,89	1.275.558	9,36
2004	2.985.405	1.596.894	8,26	1.388.511	8,86
2005	3.260.967	1.753.184	9,79	1.507.783	8,59
2006	3.467.342	1.924.166	9,75	1.543.176	2,35
Acumulado					
(Δ%)			16,74%		8,24%

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Após examinar os números das IES com e sem fins lucrativos, desperta o interesse em verificar se há uma tendência de desaparecimento das IES comunitárias, confessionais ou filantrópicas e se a concorrência acirrada reduz o alunato nestas instituições.

Para isso, este estudo elege dois estados a serem observados: São Paulo e Rio Grande do Sul. O primeiro, por apresentar número de IES com fins lucrativos superior à média nacional já há algum tempo, e segundo, por ser o estado brasileiro mais tradicional nestas instituições sem fins lucrativos.

3.3 Análises comparativas

Analisando-se comparativamente os estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo percebe-se que o crescimento das IES não acontece apenas pela falta de atendimento por parte do setor público. No Gráfico 2, podem ser observadas as parcelas de mercado ocupadas por cada um dos segmentos público e privado. É verificado que, em São Paulo, a iniciativa privada atua no mercado, se expandindo antes mesmo de 1995, pois, neste ano, já havia 267 instituições privadas que passaram para 489 em 2006. No caso do Rio Grande do Sul, em 1995 eram 14 e em 2006 somam mais 92.

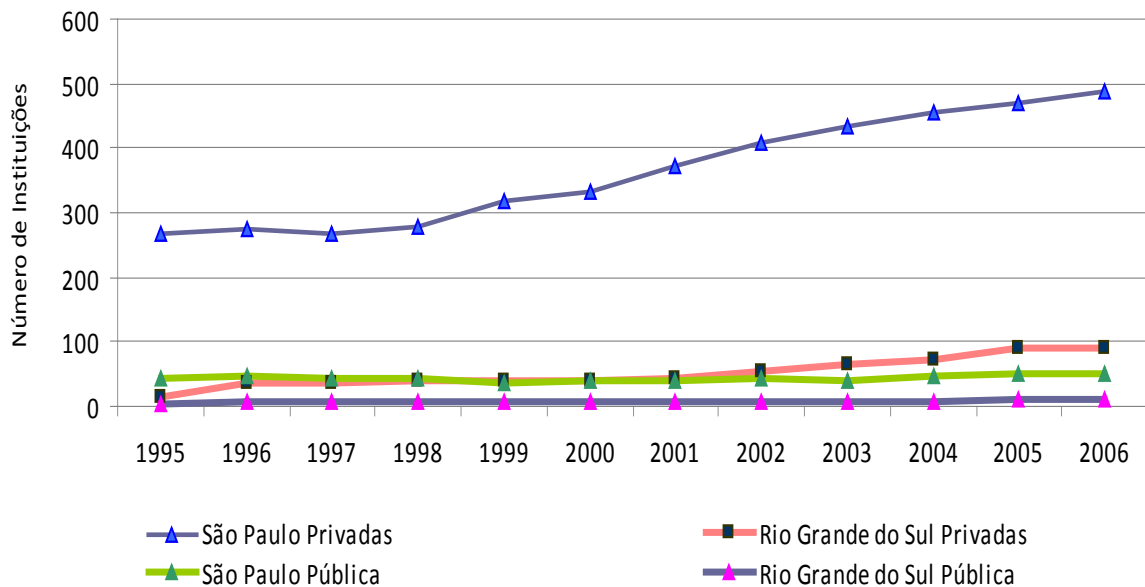


Gráfico 2 – Número de IES público e privado nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo – 1995-2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

As IES que não possuem fins lucrativos são igualmente classificadas como privadas, conforme visto anteriormente, e, nesta análise comparativa, isto passa a fazer diferença entre os dois estados em evidência, já que o Rio Grande do Sul tem as instituições comunitárias como as mais tradicionais. A representatividade no mercado para cada um dos estados dessas IES é inversamente proporcional, veja os Gráficos 5 e 6.

O Rio Grande do Sul possui um modelo singular, gerado por mobilização de setores sociais em várias regiões do estado. A resposta para a expansão necessária das matrículas do Ensino Superior, a que o sistema federal não dava a devida cobertura ainda nos anos

cinquenta, foi consolidada com essas conhecidas universidades comunitárias, confessionais e filantrópicas.



Gráfico 3 – Representatividade das IES sem fins lucrativos no mercado de Ensino Superior do Rio Grande do Sul – 1999-2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

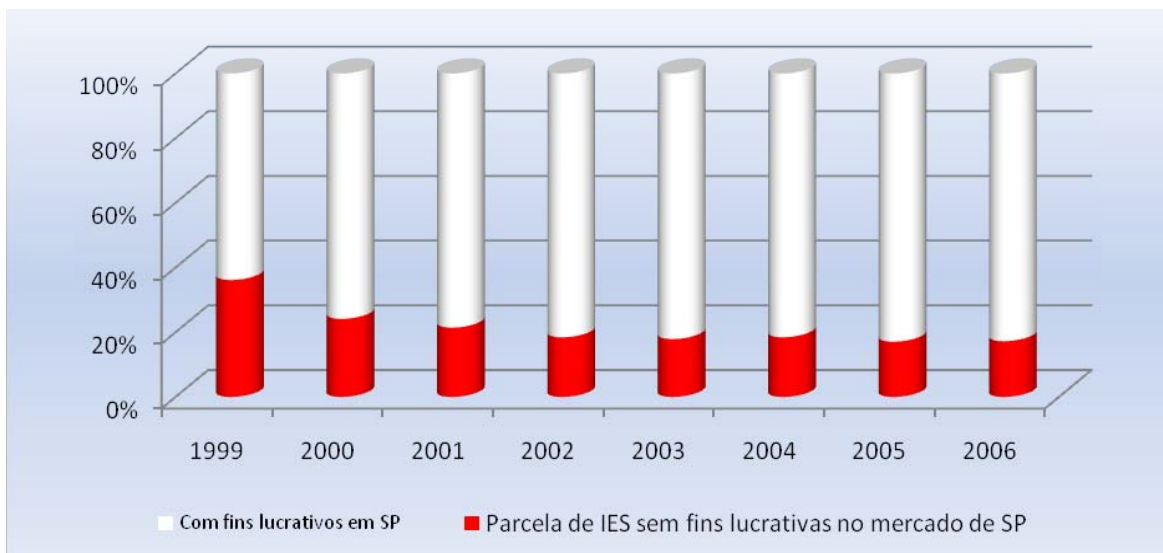


Gráfico 4 – Representatividade das IES sem fins lucrativos no mercado de Ensino Superior em São Paulo – 1999-2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Nota: No INEP, os dados sobre IES com e sem fins lucrativos são disponíveis apenas a partir de 1999.

Outra característica que demarca a presença dessas IES no Rio Grande do Sul é a territorialidade, ou seja, seu ancoramento e enraizamento em áreas extensas de território do estado, onde exercem influência marcante e que definem a base da maior parte de recrutamento de seus estudantes. Essa foi, durante muito tempo, uma lógica determinante para impulsionar o foco de seu crescimento no mercado (SINPRO/RS, 2007, p.20).

Todavia, o cenário atual de profundas transformações no quadro da Educação Superior brasileira tem trazido para este modelo algumas perturbações, cuja origem pode ser identificada com o caráter da expansão do Ensino Superior no país, promovido pela proliferação de instituições de caráter empresarial, impondo novos padrões de competitividade, evidenciado no Gráfico 3.

A nova realidade redefine o caráter da competição por matrículas, potencializada por duas características antes não presentes. Por um lado, a agressividade das investidas, em que o item preço torna-se um atrativo, quase irresistível, difícil de ser acompanhado pelos métodos tradicionais de gestão das IES, que são alvo desta competição, e, por outro, a transgressão dos limites territoriais.

Com relação a este último ponto, são dois movimentos que atuam de forma isolada ou de modo articulado: um que as empresas educacionais, em grande parte, compõem-se de grupos nacionais com atuação em áreas do país, observadas sob o ponto de vista de seu potencial econômico, significando promessa de êxito dos empreendimentos; outro, o ensino à distância que complementa a desterritorialização, embora reconhecido como recurso potencializador para o acesso de grandes contingentes à Educação Superior (SPERONI, 2008, p. 3).

No entanto, o paradoxo que se apresenta com essa estratégia é o de aprofundar as dificuldades das instituições comunitárias que precisam, de um lado, competir com o subsistema empresarial e, de outro, partilhar a demanda reprimida de matrículas com o setor público. A garantia de sua reprodução institucional nesse cenário precisa passar por dois ou mais campos de ação: um interno, da busca de alternativas de gestão, sem perder as suas características distintivas, principalmente no que se refere a sua inserção regional, aos seus mecanismos democráticos e aos seus vínculos comunitários; outro, do ambiente externo, através de medidas de governo que definam uma atenção especial para este modelo institucional (SINPRO/RS, 2007, p.21).

Ou ainda, através das convenções coletivas de trabalho com uma melhor regulamentação, que pode ocupar o espaço que o estado não está exercendo, como por

exemplo, o de garantir melhorias salariais e melhores condições de trabalho ao corpo docente de forma a assegurar a qualidade dos serviços prestados.

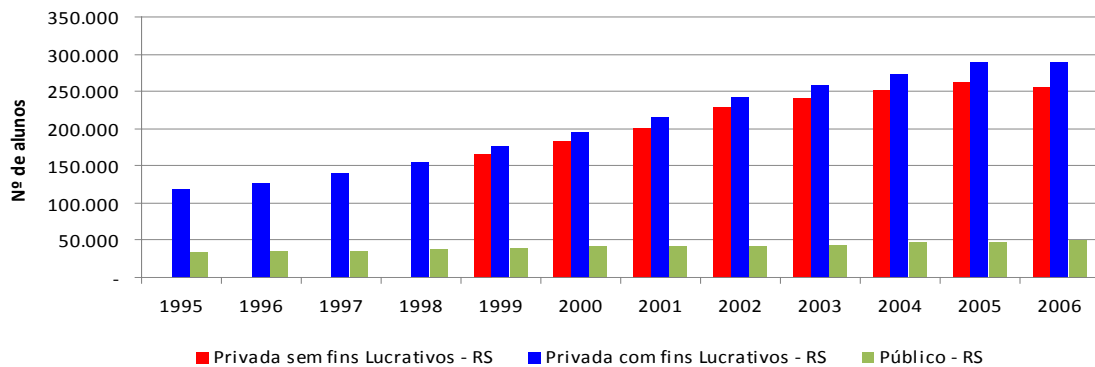


Gráfico 5 – Alunato classificado por instituições públicas, privada com e sem fins lucrativos do Rio Grande do Sul – 1995-2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Nota: No INEP, os dados sobre IES com e sem fins lucrativos são disponíveis apenas a partir de 1999. Portanto, até 1998, as colunas fazem referência às públicas e às privadas de um modo geral

No âmbito da demanda, essa é a tendência observada na oferta para o Rio Grande do Sul. Os Gráficos 5 e 6 mostram que a demanda por Ensino Superior no Rio Grande do Sul é significativamente atendida pelas instituições privadas sem fins lucrativos e que, em São Paulo, essa representatividade está um pouco acima da pública e exponencialmente inferior à privada com fins lucrativos.

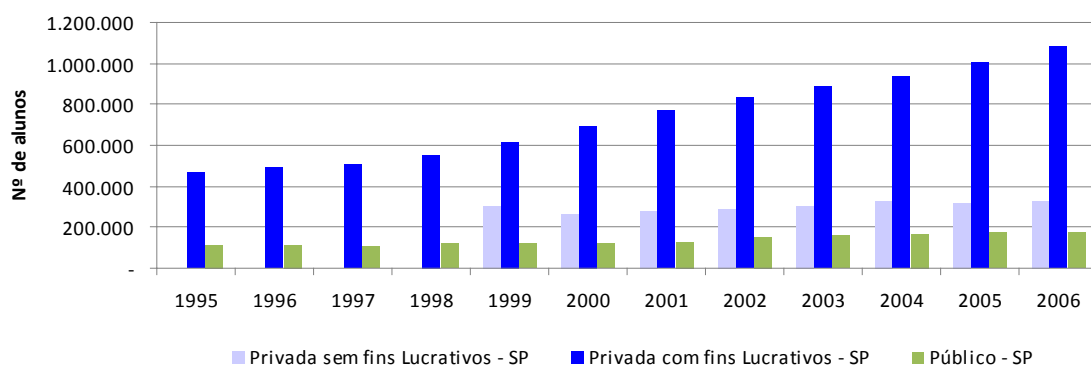


Gráfico 6 – Alunato classificado por instituições públicas, privadas com e sem fins lucrativos de São Paulo – 1995-2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora

Nota: No INEP, os dados sobre IES com e sem fins lucrativos são disponíveis apenas a partir de 1999. Portanto, até 1998, as colunas fazem referência às públicas e às privadas de um modo geral

No Gráfico 7, pode ser verificado que, guardadas suas proporções para cada um dos estados, ambos tiveram seu alunato de 1995 para 2006, aumentado 2,19 vezes, ou seja, no Rio Grande do Sul, em 1995, tinha-se 155.141 matrículas e, em 2006, 340.107. Em São Paulo, em 1995, havia 578.908 e, em 2006, 1.268.976. Isso permite dizer que a demanda cresce nas mesmas proporções.

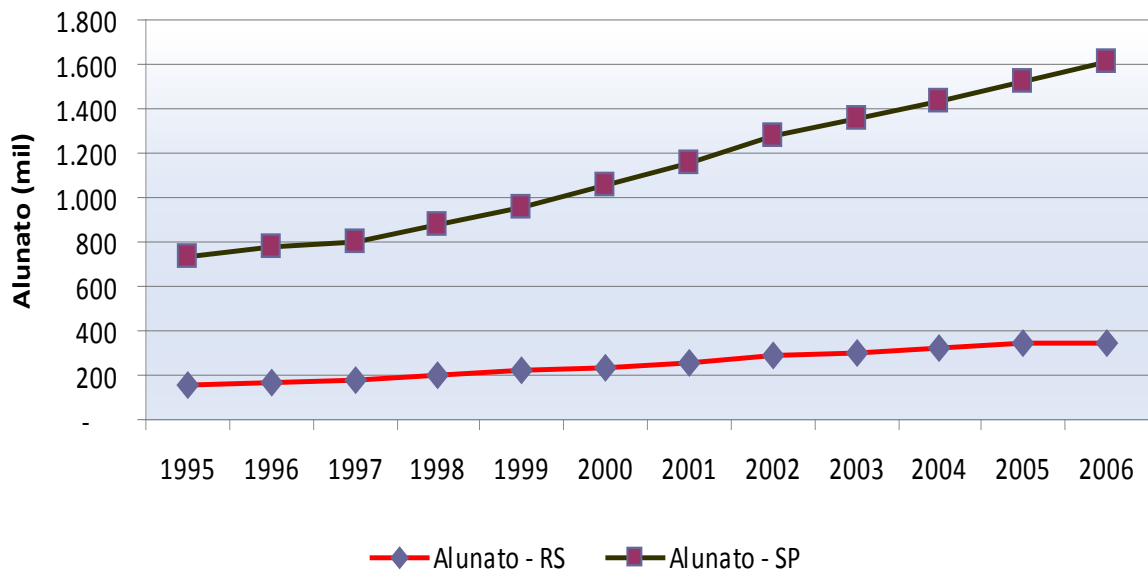


Gráfico 7 – Alunato total nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul – 1995-2006
Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

No entanto, quando se trata de oferta, as proporções são bem diferentes, a principal razão para as observadas é que a expansão das IES paulistas é anterior ao ano de 1995, período inicial deste estudo. Mas, mesmo com essa distorção, vale analisar estes dados, tendo em vista os números impactantes para o mercado do Rio Grande do Sul, onde, de acordo com a Tabela 10, verifica-se um crescimento de 29,25% em 7 anos no número de IES com fins lucrativos, para apenas 6,95% das IES sem fins lucrativos, altamente tradicionais na região, como já visto.

Contudo, é importante avaliar sempre se estas ampliações de oferta e de demanda não acontecem apenas nas áreas já densamente ocupadas, como o Direito e a Administração, pois, como são cursos de manutenção pouco onerosa, que não dependem de investimentos em tecnologia, como laboratórios, parecem sempre mais atrativos para aqueles que querem

maximizar seu lucro. Por isso, é importante perceber a carência de alunos em outros cursos, a exemplo do que já vem acontecendo no Brasil com a falta de engenheiros.

Tabela 10 – Evolução das IES com e sem fins lucrativos nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul – 1999-2006

Ano	Rio Grande do Sul		São Paulo	
	IES sem fins lucrativos	IES com fins lucrativos	IES sem fins lucrativos	IES com fins lucrativos
1999	-	-	-	-
2000	-	37,50	(29,69)	28,42
2001	(3,33)	36,36	(2,22)	15,98
2002	17,24	26,67	(5,68)	14,84
2003	8,82	52,63	2,41	7,38
2004	5,41	20,69	9,41	4,01
2005	5,13	37,14	(4,30)	4,96
2006	2,44	4,17	4,49	3,94
($\Delta\%$)	6,95%	29,25%	-3,2%	10,83%

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

O Ensino Superior deve crescer, sim, porém não a qualquer custo, de acordo com a visão convencional que o *Task Force do Banco Mundial*¹⁵ / UNESCO adota. Verifica-se que os benefícios, gerados pela Educação Superior, decorrem da maior produtividade das pessoas mais educadas em relação às demais, e, neste sentido, haveria uma correspondência entre os benefícios individuais e os sociais decorrentes de níveis educacionais mais altos. Isto seria especialmente assim nas sociedades contemporâneas, onde o conhecimento, em suas diversas formas, tem uma importância cada vez maior como gerador de riqueza, e, por isto, espera-se que um número cada vez maior de pessoas busque a Educação Superior, para melhorar suas habilidades e competências, como de fato já está ocorrendo, tendo em vista a análise de oferta e a demanda deste mercado (SCHWARTZMAN, 2000, p. 5).

¹⁵ *Task Force on Higher Education and Society* é um relatório sobre o Ensino Superior em países em desenvolvimento, organizado pelo Banco Mundial e pela UNESCO, que conta, entre outros, com a participação de ministros e de reitores e que visa a contribuir para o conhecimento e o esclarecimento das questões da Educação Superior na América Latina.

Uma das evidências disto é que os diferenciais de renda, proporcionados pela educação nos países em desenvolvimento, como o Brasil, são muito maiores do que os encontrados nos países mais desenvolvidos. O que explica esta diferença não parece ser que os diplomas de nível superior nos países em desenvolvimento estejam associados a níveis tão mais altos de produtividade, mas, sim, à relativa escassez de Educação Superior e à possibilidade de as pessoas mais educadas nestes países encontrarem a garantia, para si, de rendas mais altas, que decorrem, sobretudo, da posição social que ocupam ou que conseguem atingir.

Além destes fatores, existem outros que também atuam, de forma bastante significativa, na expansão do Ensino Superior. Um é de natureza geracional e cultural: cada vez mais, as famílias de classe média e alta esperam que seus filhos/as entrem no Ensino Superior, e isto já faz parte da cultura juvenil destes grupos sociais. A outra é de natureza econômica, e corresponde às novas exigências de qualificação profissional e técnica da economia, tal como descritas do documento do *Task Force* (SCHWARTZMAN, 2000, p.6).

No âmbito da profissão docente, o plano de carreira é assunto antigo na pauta de reivindicações dos professores da Educação Superior do setor privado. Reivindicação com amparo na Lei 9.394/96, em que as IES privadas têm certamente como paradigma as universidades públicas e o pressuposto de que a perspectiva de uma carreira constitui motivação fundamental para a atividade acadêmica em seu sentido amplo. Adicionais de salário e o prestígio de cargos mais elevados na hierarquia acadêmica constituem fatores inegáveis de estímulo ao aprimoramento docente e à produção científica. Trata-se, no entanto, de exigência da legislação educacional, sem qualquer especificação que defina um padrão mínimo.

Considerando as mudanças que vêm ocorrendo em escala mundial, com as radicais reestruturações dos processos de produção, do consumo, do mercado de trabalho e dos próprios conceitos de espaço e de tempo têm originado a incorporação de regimes e de contratos de trabalho flexíveis, a adoção de regimes de trabalho de tempo parcial, as contratações como horistas, os contratos por prazo determinado, os trabalhadores temporários e os terceirizados, além dos prestadores de serviços autônomos derivados da organização flexível do trabalho, que reproduzem um mercado diversificado e fragmentado.

Essas influências pressionam mudanças na universidade que, composta por um número reduzido de trabalhadores centrais, estáveis, qualificados, com melhor remuneração e condições de trabalho e um número maior de trabalhadores temporários e facilmente substituíveis, pode ter sua essência abalada e distorcida.

Diante dessas mudanças, verifica-se a necessidade em regular o mercado de Educação Superior onde, além de ensino, devem acontecer a investigação científica, a produção e a criação de novos conhecimentos e da cultura, no entanto regular este mercado passa pela necessidade de se definir estes padrões mínimos de emprego para os professores, que são o DNA das instituições. No próximo capítulo, serão explorados dados em torno destes profissionais, a fim de traçar o perfil da carreira dos trabalhadores docentes e verificar os possíveis reflexos ditados pela expansão das IES.

4 PROFESSOR VÍTIMA DA MERCANTILIZAÇÃO

Um dos protagonistas do processo de produção no mercado do Ensino Superior é o professor. Neste processo, é produzida a prática da docência, que significa um conjunto de atribuições específicas do magistério, que inclui, desde as interações professor-aluno, a produção do ensino, da pesquisa e da extensão, até as atividades burocráticas inerentes à profissão do docente. Essas atribuições possivelmente sofrem reflexos decorrentes das mudanças no mercado que, conforme visto no capítulo anterior, trata-se da mercantilização das relações no Ensino Superior.

Uma análise da evolução dos trabalhadores docentes nos remete à trajetória histórica da educação nos países industrializados, principalmente, onde se mostra a importância do trabalho dos professores, reconhecido como um dos principais fatores de sucesso escolar dos alunos. Apesar dessa importância e do grande número de professores, pois estes constituem uma das maiores categorias profissionais em quase todos os países, o trabalho que eles realizam aparece ainda obscuro ou confuso. Há quatro séculos que a atividade escolar se desenvolveu nos países europeus e hoje, na maioria deles, os professores estão na primeira linha na perenização do sistema escolar (VASCONCELLOS, 2002, p.1).

A idéia de desenvolver uma atividade específica se integrou progressivamente na cultura moderna, com a finalidade de transmitir conhecimentos e valores próprios de cada sociedade, fazendo-se parte integrante de todas as sociedades organizadas. Os professores tiveram um papel importante na Alemanha ou na França, no fim do século XIX, ou no período de Pós-guerra, e eram considerados como ponta de lança na modernização da sociedade pela transmissão de novas idéias ou ideais.

Entretanto, mesmo sendo incontestável o impacto da educação tanto na economia como na constituição do espírito de cidadania na sociedade, a relação com os alunos se modifica: o comportamento de "consumidor" se estendeu na medida em que as incertezas do futuro profissional ou social das camadas médias e altas da sociedade se tornaram realidade. Esse processo torna-se ainda mais difícil com base nas incompreensões entre professores, alunos e familiares dos alunos, para os quais a idéia da "eficiência" dos saberes transmitidos ganha um significado diferente para cada um (VASCONCELLOS, 2002, p.2).

A necessidade de se formar rapidamente faz com que as grades curriculares tenham, cada vez menos, acesso ao conhecimento das obras clássicas nas diferentes áreas de conhecimento, que representam as origens das idéias fundadoras das civilizações, do conhecimento da própria história da universidade, do convívio com idéias que aproximariam os estudantes de experiências, como democracia, bem comum, justiça social, solidariedade e tantas outras que os discursos recentes mencionam como valiosas para a sociedade competitiva e violenta da contemporaneidade.

Frigotto (2000, p. 158) aponta um descompasso entre duas demandas: “demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral, se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro”.

Enquanto não houver transformações na legislação vigente, provavelmente, não será possível uma mudança significativa em nosso sistema educacional, de modo que possa vir a ser cada vez mais parecido com aquele defendido pelo autor, ao longo de seu livro, em que a escola unitária, universal, pública e laica não é imediatamente atrelada ao desenvolvimento econômico e ao mercado de trabalho. A escola, segundo este autor, deve garantir a qualificação humana para todos, que promova a democracia econômica, social e cultural.

A mercantilização que cerca o ensino superior aflora as particularidades das atividades dos docentes, tornando-se estas ainda mais complexas, pois o trabalho educacional não tem forma autônoma em relação aos seus produtores, e a produção e o consumo ocorrem simultaneamente. Portanto, este campo de atividades é realizado na esfera da produção imaterial, o que torna ainda mais difícil mensurar produção e produtividade.

Conhecendo essas tendências, decorrentes da modificação do mercado desde a década de 1990, esta seção busca compreender as interferências que ocorrem nas condições de trabalho do docente, observando os reflexos da mercantilização sobre a carreira como um todo.

4.1 PERFIL DA CARREIRA DOCENTE

No cenário atual, onde há proliferação do capital no setor educacional, todo o cuidado é pouco, já que, apesar de o atual secretário de Ensino Superior do Ministério da Educação, Ronaldo Mota (2007 p.10), já ter manifestado que: “cabe ao governo garantir com que a educação não seja confundida com mercadoria”, mas nada é dito sobre as condições de trabalho dos professores.

Como visto no capítulo anterior, boa parte do sucesso das instituições com fins lucrativos se deve ao desmantelamento do público. Nesse contexto, se observa que, no governo do Fernando Henrique Cardoso, as políticas adotadas visavam a que as universidades tivessem “efetivamente uma autonomia”, mas que condicionasse o montante do que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de alunos formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores (CUNHA, 2003, p. 2).

Há autores, como Durham (1993), que recomendam ao setor público de Ensino Superior que, antes de se estabelecer a autonomia, se desmonte a carreira docente atual e se estabeleça um modelo baseado no mérito com perspectivas de aumento salarial, associado a responsabilidades e a obrigações bem definidas; que se dê solução ao problema das aposentadorias; que sejam criadas condições que inibam a aposentadoria precoce; que se estabeleça um piso salarial uniforme, mas que os salários sejam decididos em cada instituição, em função dos seus recursos; e, finalmente, que um percentual do orçamento esteja vinculado a indicadores de desempenho, tais como número de alunos por docente, avaliação da graduação por comissões de especialistas, pós-graduação, volume e qualidade da produção científica, etc.

Dentre essas dificuldades e a intransigência dos setores envolvidos, Trindade (1999) ainda sugere que se implante a autonomia apenas em algumas universidades por uns cinco ou dez anos e se tomem decisões posteriores com base na experiência adquirida.

Mas ainda há muitos conflitos de entendimento no diz respeito às justificativas para serem concedidos recursos com base no mérito da instituição. Para muitas lideranças acadêmicas, submeter o recebimento de recursos, através de indicadores de produtividade, entre outros, o número de publicações, de alunos e de alunos por docente, os cursos de pós-graduação (SCHWARTZMAN, 1994) representa uma visão empresarial de rentabilidade imediata do investimento em educação. Nesse caso, a universidade deixaria de ser uma "instituição social" para se converter em uma "organização" com metas de produção de resultados e de prestação de serviços como qualquer empresa (CHAUÍ, 1999).

Em contraponto, o americano Erick Hanushek (2008), professor da Universidade Stanford, autor de uma extensa pesquisa realizada sobre os efeitos de um bom ensino no crescimento econômico, afirma que, entre outras coisas, o aumento de salário não influencia a qualidade do ensino, a não ser quando obedece a uma política de premiação aos melhores em sala de aula.

Essas definições de medição ocupam papel muito importante na definição de Plano de Carreira dos Professores, já que se observa uma tendência à compreensão do Ensino Superior como mercado (varejo), tornando evidente a necessidade de o empresário vincular a remuneração de seus empregados a sua produtividade. Por conseqüência, do desejo no aumento da produtividade e na diminuição dos custos, os processos tendenciam o crescimento do número de alunos por docente, o que pode comprometer ainda mais a qualidade do ensino.

Tabela 11 – Média de alunos por docente distribuído por organização acadêmica em São Paulo – 1995/1999/2006

Ano	Pública	Com fins lucrativos	Comun/Confes/Filant
1995	8	-	(1)
1999	8,7	18,5	16,5
2006	10,6	19,5	16,9

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

(1) O dado para o ano de 1995 das IES Comum/Confes/Filant não está disponível na fonte consultada.

Na Tabela 11, é possível verificar, por meio dos números do estado de São Paulo, que essa tendência se comprova. A escolha deste estado consiste no histórico de instalação das IES com fins lucrativos há mais tempo do que nos demais estados brasileiros. O aumento de alunos por docentes é mais evidente naquelas IES com fins lucrativos para este estado. O número de alunos por docente em São Paulo nas IES privadas com fins lucrativos em 2006 é o dobro, quando comparado à Rede Pública.

Os entendimentos acerca do trabalho e da ação docente, tendo como cenário a cultura mercantil, adquiriram características específicas nas últimas décadas, já que, de acordo com Chauí (2001), na cultura de mercado, em que hoje se vive, a docência passa a ser entendida com transmissão rápida de conhecimentos, visando à aquisição ou à manutenção da empregabilidade do aluno-consumidor.

Nesse processo de mudanças e de busca da retratação dos reflexos na carreira do docente, elencaram-se alguns tópicos considerados essenciais, como, por exemplo, a titulação que possui premissa na LDB/96, mas que, acima de tudo, constitui-se em um forte indicador sobre a educação continuada de nossos docentes.

Com premissa também na LDB/96, foram analisados os regimes de trabalho que abrangem a carga horária dos docentes, além dos perfis salariais comum a todos os mercados, como indicador de valorização do profissional, e os tempos de permanência no emprego que

exercem papel condicionante no aprendizado, na medida em que o laço construído entre aluno e professor, no decorrer do processo de aprendizagem, se dá ao longo do tempo. A escolha se deu em detrimento da abrangência da categoria, de modo que pudessem retratar o perfil da carreira como um todo, evitando viés por especificidades contratuais, por isso buscou-se tabular dados, sempre vinculados a docentes de cursos presenciais.

4.1.1 Titulação

Conforme previsto na Consolidação das Leis Trabalhistas no seu art.317, o exercício remunerado de magistério em estabelecimentos particulares exige a habilitação legal e registro no Ministério da Educação. Ou seja, o professor deve, no mínimo, ser graduado. especialmente para o Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê, no seu artigo 66, que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado.

Além disso, a mesma LDB de 1996 prevê, em seu artigo 52, parágrafo II, que as universidades tenham, pelo menos, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou de doutorado. Posteriormente, em 2006, através do decreto 5.786, os centros universitários passam também a ter que cumprir com esta exigência.

De acordo com os dados levantados pelo Censo do Ensino Superior e a Tabela 12, há uma evolução positiva no número de professores com os títulos de mestrado e doutorado no Brasil.

O aprimoramento acadêmico, além de ter como objetivo o aperfeiçoamento do profissional, normalmente, dá direito ao docente a receber em sua remuneração um adicional, seja por Planos de Carreiras instituídos nas Instituições ou por força sindical, como é o caso dos docentes do Rio Grande do Sul, que têm, em sua Convenção Coletiva de Trabalho (2008), previsão para pagamento de adicional por aprimoramento acadêmico, transcrito a seguir:

10. Adicional por aprimoramento acadêmico:

Os estabelecimentos da rede privada de ensino estarão obrigados a pagar aos seus docentes um adicional por titulação, incidente sobre o valor da hora-aula básica contratada, acrescida do repouso semanal remunerado e consideradas as 4,5 semanas a que alude o parágrafo 1º do art. 320 da CLT, nos seguintes percentuais, compensados os adicionais já pagos ao mesmo título em razão de plano de carreira ou do plano de cargos e de salários já existente:

II – professores da Educação Superior

a) mestrado – 10% (dez por cento)

b) doutorado – 15% (quinze por cento).

Tabela 12 - Número total de docentes no Ensino Superior por organização acadêmica e grau de formação no Brasil – 1995 – 2006

Ano	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Público					
1995	536	15.929	20.052	21.810	17.941
2006	18	12.263	18.553	31.400	44.765
Privado					
1995	294	18.314	32.475	13.072	4.867
2006	34	24.519	75.743	83.736	25.851

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Se, para o professor atingir um melhor nível de aprimoramento representa aumento salarial, para as instituições, significa o aumento no custo com a folha de pagamento. Apesar de o MEC exigir, através da Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 52, item II, que as universidades tenham um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou de doutorado, para que seja aprovado e reconhecido o curso, nada é mencionado quanto ao destino dos profissionais após o reconhecimento destes cursos e tampouco quanto a qualquer exigência para as IES, como as Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores e Escolas Superiores.

Ou seja, o cumprimento da previsão legal pode se dar momentaneamente até que as aprovações e os reconhecimentos dos cursos sejam concedidos, e, depois, a instituição pode substituir estes profissionais mais qualificados e mais caros por outros menos qualificados que custam menos, viabilizando a redução de seus custos em função da acirrada concorrência no mercado.

O que ocorre, muitas vezes, é que as instituições, inseridas no processo de mercantilização, acabam optando em contratar professores menos qualificados, a fim de reduzir seus custos ou, em tempos de demissões, sempre optam por desligar aqueles que possuem título de doutor. Conforme Alaniz (2007), nos últimos dois anos, a cada fim de semestre, surtos de pânico acometem o corpo docente das instituições particulares de Ensino Superior. É que esse é o período de "tiro ao doutor". É o momento em que as instituições demitem o "excedente" de mão-de-obra em nome da "eficiência" e da redução de custos.

Nos Gráficos 8 e 9, é possível observar que, no período analisado, a ocupação dos mestres e dos doutores tem aumentado, mas esse aumento é muito menor nas instituições com fins lucrativos.

Em São Paulo, na rede pública de ensino de 1999 para 2006, o percentual de doutores passou de 66,7% para 70,2%, enquanto, na rede privada com fins lucrativos, passou de 12,9% para 14,4%, ou seja, o crescimento de doutores na rede pública é superior à da privada. Esses dados revelam ainda que há, na rede pública em 2006, 55,7% mais doutores do que na rede privada com fins lucrativos. Analisar as condições do docente no estado de São Paulo torna-se ainda mais importante, tendo em vista que essa expansão foi iniciada neste estado ainda antes de 1999. Outro dado peculiar quanto ao estado de São Paulo é que, diante de análise da Convenção Coletiva de Trabalho desta categoria, nesta região, dos últimos anos, não há previsão para pagamento de aprimoramento acadêmico. O que teoricamente deveria diminuir as intenções de não manter o doutor nos seus quadros funcionais, para reduzir custos, entretanto as previsões existem nos Planos de Carreira, o que acaba inibindo as contratações da mesma forma.

No Rio Grande do Sul, onde as instituições privadas sem fins lucrativos são as mais expressivas, verifica-se que, em 1999, 9,6% eram doutores e, em 2006, passam a ter 20,4%, enquanto, nas IES com fins lucrativos, esse percentual varia de 3,36% para 6,72% no mesmo período. Ou seja, em 2006, no Rio Grande do Sul, mesmo considerando apenas as IES privadas, há, em seu quadro, 13,6% a mais de doutores nas IES sem fins lucrativos, quando comparadas às IES com fins lucrativos.

O que também chama atenção é que, em 2006, há, no Brasil, uma média de 27 alunos para cada doutor na rede pública, enquanto, nas IES sem fins lucrativos, 104 alunos por doutor e, nas IES com fins lucrativos, sobe para 172 alunos por doutor.

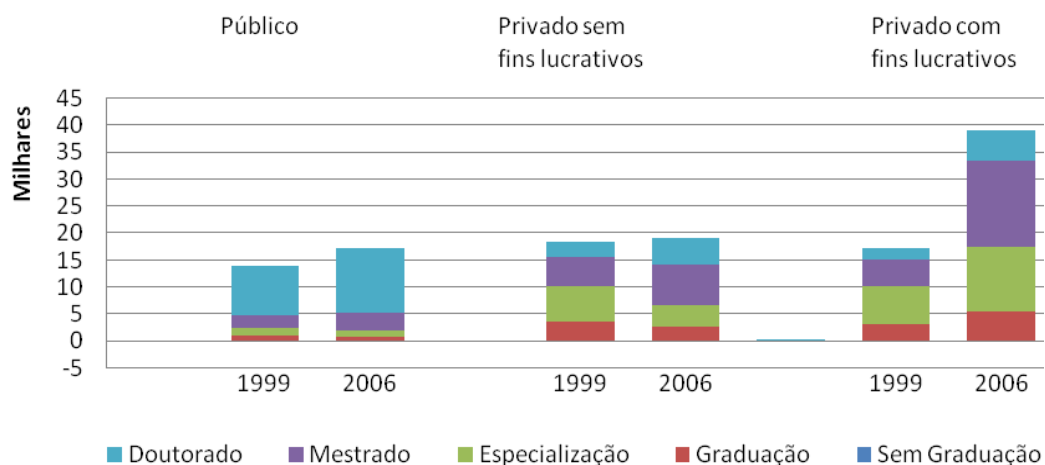


Gráfico 8 - Número total de docentes por organização acadêmica e grau de formação em São Paulo - 1999 e 2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

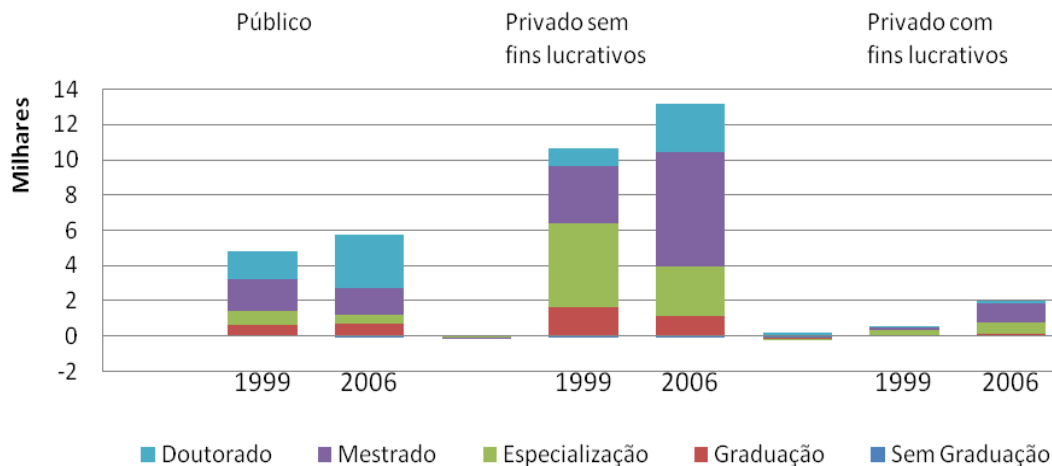


Gráfico 9 - Número total de docentes por organização acadêmica e grau de formação no Rio Grande do Sul 1999 e 2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

É importante lembrar que, para se obter o título de doutor, o professor desenvolve um trabalho com grande profundidade, com muita pesquisa e temas inéditos, o que permite adquirir capacidades de trabalho independente e criativa. Por isso, incentiva amplamente à produção científica e ao desenvolvimento intelectual do docente, além das contribuições naturais para a sociedade.

Entretanto, Buarque (1994) afirma, em relação ao doutorado, que há uma mudança muito expressiva no Brasil nas últimas décadas. Este, antigamente, era o posto máximo da sabedoria de um acadêmico, fruto do acúmulo de conhecimento dentro da sua universidade. No entanto, passou a ser uma promoção decorrente de um título, que pode ter relação direta com o acúmulo de saber ou apenas com a simples repetição de algumas disciplinas. De acordo com o autor, para que o doutorado passe a ter significado de avanço do conhecimento, é preciso uma revisão de seu conceito, dos métodos para a concessão do título e mais rigor na avaliação dos trabalhos.

As estatísticas do Censo da Educação Superior do MEC confirmam que, na rede privada, o interesse por professores com alta titulação é menor. A proporção de doutores nas universidades públicas em 2006 é de 41%, enquanto o percentual, encontrado na rede privada, é de apenas 12%. Nesta, o maior percentual é de professores com apenas especialização, igual a 42% do quadro funcional, justamente aqueles que normalmente não são credores de adicionais de aprimoramento.

Se forem analisados os percentuais de ocupação de mestres e de doutores no Brasil para IES privadas com e sem fins lucrativos, torna-se ainda mais evidente a preferência das IES pelos mestres do que pelos doutores, e isto é agravado porque a LDB de 1996, apesar de mencionar a obrigatoriedade do um terço de mestres e de doutores, não determina percentuais separadamente.

Tabela 13 - Percentual de docentes por organização acadêmica no Brasil – 1999 e 2006

(Δ%)						
Ano	Org. Acadêmica	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
1999	Privadas com fins lucrativos.....	-	15	48	28	9
2006	-	11	41	39	9
1999	Privadas sem fins lucrativos.....	-	17	42	29	11
2006	-	12	30	41	16

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

A estagnação na rede privada, que visa ao lucro, em manter o percentual de doutores sem nenhuma evolução na sua representatividade, é evidente, pois, em sete anos de muita expansão do mercado, este percentual não evoluiu sequer um ponto percentual. Para essas IES, a preocupação é cumprir o percentual mínimo exigido de mestres e de doutores que, no caso das universidades e nos centros universitários, é de um terço do corpo docente. Esse percentual mínimo acaba virando o máximo operado pelas IES, funcionando como um limite.

Portanto, o que se pode concluir quanto à titulação dos docentes de Ensino Superior, é que há um crescimento, mas ele está mais associado à expansão do Ensino Superior de modo geral, do que, propriamente, ao investimento das IES em melhores níveis de aprimoramento do seu professor universitário. Além disso, foi possível verificar que, quanto mais mercantil é a instituição, menos interesse ela tem neste tipo de investimento. Observou-se, também, que menor titulação caracteriza piores condições de trabalho, pois reflete em menores salários, não valorização, menor dedicação, além de ser um entrave para a formação continuada do professor.

4.1.2 Regime de trabalho e de carga horária

Os regimes de contrato de trabalho, de acordo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, praticados no mercado, subdividem-se em: regime de dedicação exclusiva, tempo integral, tempo parcial e horista.

O professor em tempo integral deve ter um regime definido em contrato de, no mínimo, 36 horas semanais, das quais, no mínimo, 50% em atividades complementares extra-classe. O professor em tempo parcial deve ter um regime definido em contrato de qualquer número de aulas, acrescidas de 25%, no mínimo, de atividades complementares extra-classe. O professor horista deve ter um regime definido com contrato exclusivo de docência em sala de aula.

No caso do magistério superior federal, a previsão dos regimes de trabalho está amparada na lei 5.539, de 27 de novembro de 1968, no artigo 16, onde diz que há duas modalidades: o de dedicação exclusiva, que se refere ao trabalho, cuja carga horária é de 40 horas, e o outro que se trata daquele em função do número de horas semanais.

A LDB de 1996 e as legislações posteriores dizem que, para ser reconhecido como universidade ou centros universitários, essas IES deverão ter um terço do seu quadro docente de professores em regime integral e, no art. 88, parágrafo 2º, fixa-se o prazo de oito anos para que os dispositivos fossem cumpridos no caso das universidades. Desde maio de 2004, portanto, as universidades deveriam adotar o que determina a LDB.

Em dezembro de 2003, o presidente Luis Inácio Lula da Silva, através do decreto 4.914, decreta que os centros universitários também devem atender os requisitos estabelecidos na LDB de 1996 sobre professores de regime integral, sendo que os 33% do corpo docente deveriam ser satisfeitos da seguinte forma: 15% até dezembro de 2004; 20% até dezembro de 2005; 30% até dezembro de 2006 e, finalmente, os 33% até dezembro de 2007.

Todavia, este decreto foi revogado em maio de 2006, estando vigente hoje o decreto 5.786, que estabelece a exigência de um quinto do corpo docente em regime integral, vigente desde a data da sua aprovação – maio de 2006.

As IES privadas apresentam alto índice de não cumprimento da previsão legal. Com base no Censo de 2005 do MEC/INEP, 75,6% das universidades privadas brasileiras não cumprem a legislação. No Sul do Brasil, este percentual era de 77,3% e, no Sudeste, de 80,4% (RISTOFF; SEVEGNANI, 2006, p.34).

No caso dos centros universitários no Brasil, 41,3% não cumprem o requisito de 15% dos docentes em tempo integral (percentual que estavam obrigados a cumprir em 2005), sendo que, na região Sul, este percentual era de 33,3% e na região Sudeste, de 42% (RISTOFF; SEVEGNANI, 2006, p.36).

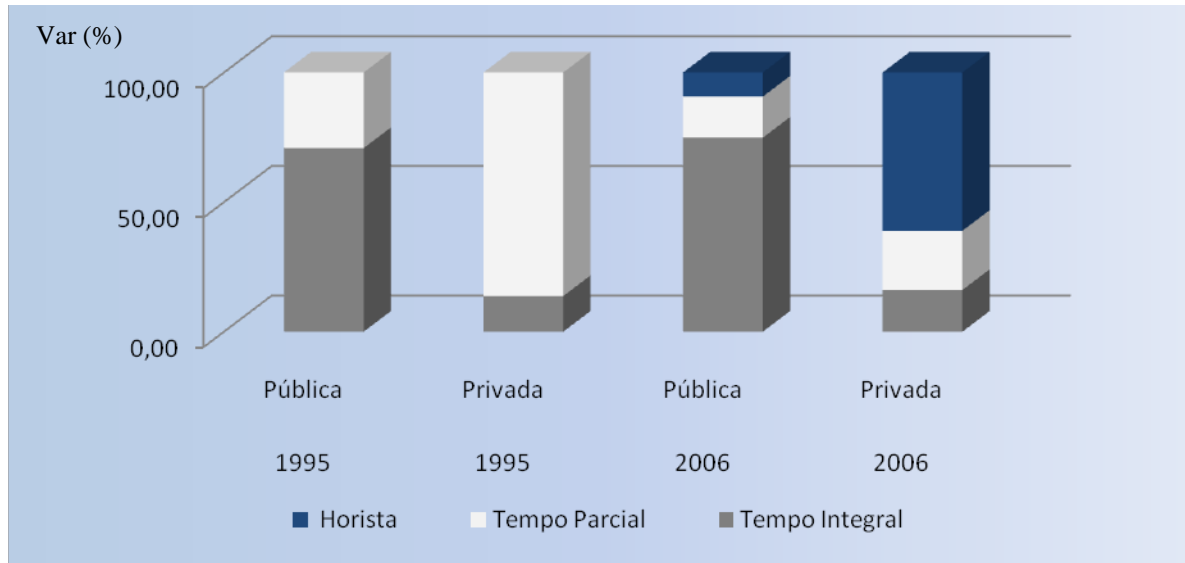


Gráfico 10 - Percentual de docentes por organização acadêmica e regime de trabalho no Brasil – 1995 e 2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Nota: Em 1995, não há classificação de horista na fonte utilizada.

Nas universidades brasileiras, em 2006, as públicas tinham 80% dos docentes trabalhando em tempo integral, contra 16% das universidades privadas. Dos docentes que não estão em tempo integral, 138.121 são horistas e 93% deles estão nas instituições privadas. Há apenas 9.941 horistas em universidades públicas. Do total de horistas da rede privada, verifica-se que 61% deles estão na rede privada com fins lucrativos.

Quanto à docência pelo regime de horistas, há seus defensores e críticos. Os que estão a favor consideram o regime de dedicação integral inviável, por fazer o docente se dedicar excessivamente à faculdade, inviabilizando outros projetos profissionais (BEVILACQUA, 2005, p.2).

Os opositoristas, como Calderón (2005), manifestam que a contratação de docentes como horistas não lhes dará tempo e condições para um compromisso maior com a instituição, pois se verá obrigado a vender sua “força de trabalho” a tantas instituições quantas forem necessárias para um sustento digno de sua vida. Entendem, também, que esse sistema, além de não criar vínculos entre a universidade e o professor, não cria a possibilidade da existência de um espírito de comunidade universitária, o que afeta a qualidade de ensino (CÁLDERON apud TAMBURUS, 2005, p.2).

Entretanto, o trabalho do corpo docente em regime de dedicação integral acarreta à instituição um custo alto. Faculdades pequenas não têm condições de implementá-lo no curto prazo, visto que, além de aumentar o custo da folha de pagamento, terão de oferecer

atividades para que o corpo docente possa se dedicar, parcial ou integralmente, a ele (TAMBURUS, 2005, p.1).

O que não se pode negar é que a demanda docente, gerada pela expansão das IES, foi abastecida, em maior parte, pelo professor horista.

Outra razão pela preferência dos empregadores por este regime de contratação trata-se de a possibilidade de aumentar e de diminuir a carga horária semanal do docente, ajustando, dessa forma, a sua real demanda. Por exemplo, um professor que acione a Justiça do Trabalho para o pagamento de diferenças salariais, decorrentes da redução do seu salário mensal, deverá assistir, na defesa do empregador, à possível justificativa baseada na redução de número de alunos ou de turmas de um período letivo para o outro, e, se o empregador provar que esta redução se deu por motivos alheios à sua vontade¹⁶ e que o salário hora-aula não foi diminuído nem foi ferido qualquer um dos dispositivos das convenções coletivas de trabalho, a reclamatória postulada não terá sucesso.

Os Gráficos 11 e 12 ilustram como a parcela de horistas cresceu no período de 1999 a 2006 nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, além de demonstrar o quão é mais evidente esse regime nas IES com fins lucrativos.

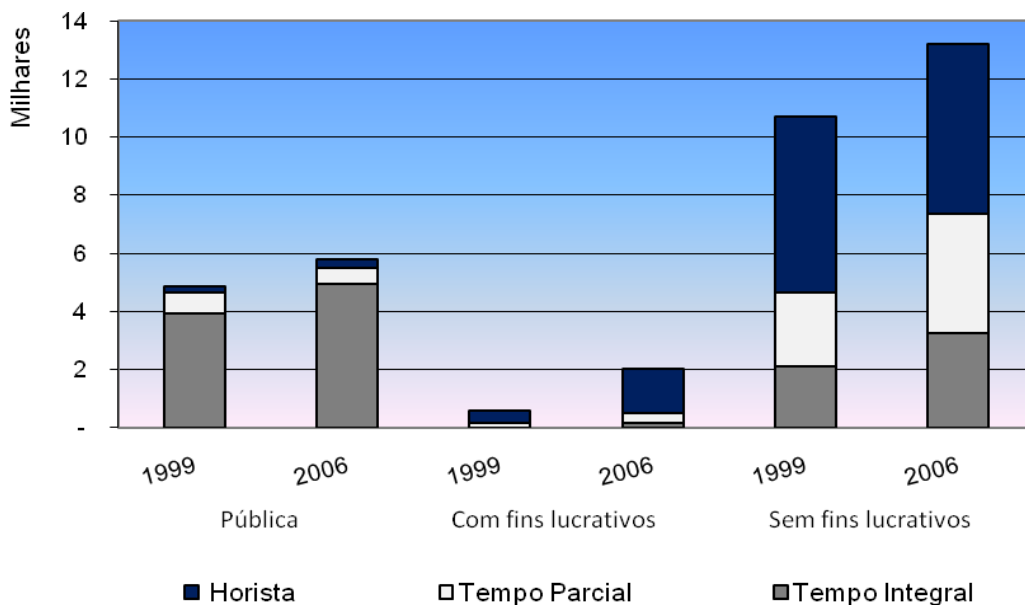


Gráfico 11 - Número de docentes por organização acadêmica e regime de trabalho no RS – 1999 e 2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

¹⁶ Dizer que a redução se deu por motivos alheios à vontade do empregador significa ter respaldo, conforme Orientação Jurisprudencial 244 do Superior Tribunal do Trabalho, que diz que “A redução da carga horária do professor, em virtude da diminuição do número de alunos, não constitui alteração contratual, uma vez que não implica redução do valor da hora-aula”.

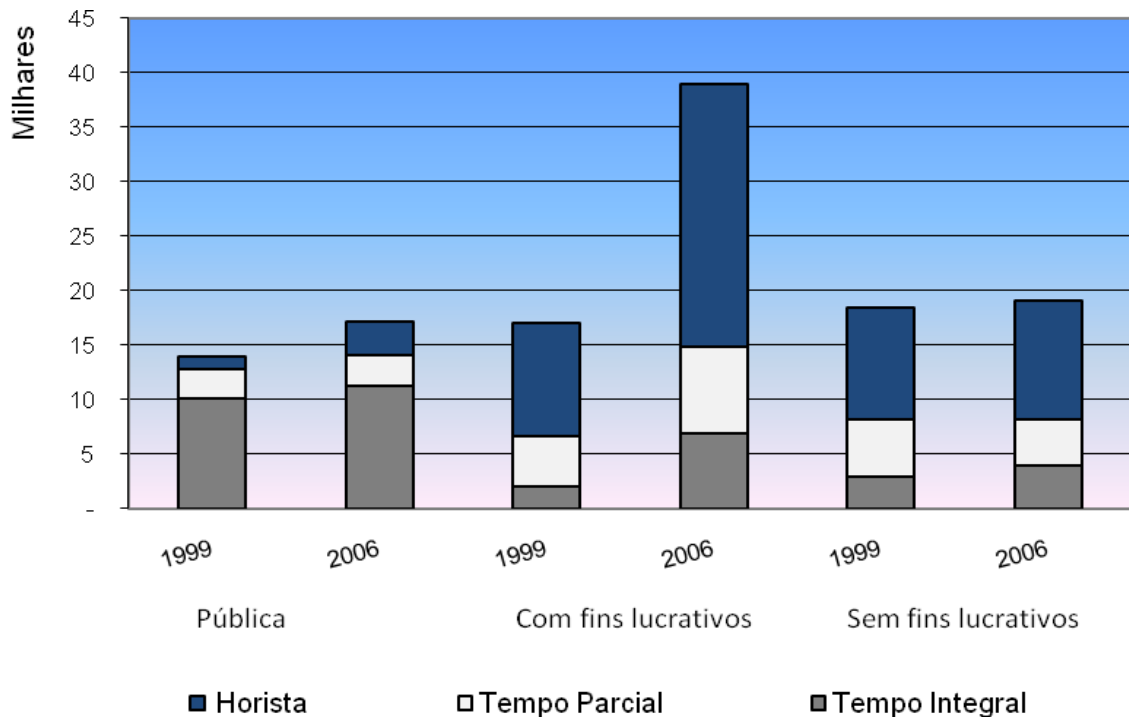


Gráfico 12 - Percentual de docentes por organização acadêmica e regime de trabalho em SP – 1999 e 2006

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Outro regime existente é o de dedicação exclusiva, todavia não há dados, nas fontes de pesquisa, utilizadas neste trabalho (RAIS e INEP), que o indique separadamente. Nas pesquisas quantitativas, esses professores estão incluídos no grupo daqueles de tempo integral, que significa uma carga horária de 40 horas semanais. A diferença é que estes docentes devem se dedicar exclusivamente à universidade.

Buarque (1994) faz uma crítica a este entendimento, explicando que seu significado foi pervertido, de modo que essa dedicação exclusiva à atividade acadêmica passou a significar não existir outras fontes salariais pagas por atividades exercidas fora da universidade. Acabou se tornando um problema por ter sido aplicado de forma tão mecânica. Essas condições de exclusividade normalmente constam nos regimentos gerais das IES, nos regulamentos internos ou até mesmos nos Planos de Carreira.

Para Buarque (1994), a dedicação exclusiva está diretamente vinculada à atividade acadêmica que poderia se dar pela combinação de escritórios e de consultórios, enfim que desenvolvesse as atividades profissionais, preparando ainda mais os seus professores. A exclusividade estaria, assim, mais vinculada à área de atuação do que qualquer outra coisa.

Mas, apesar de não haver restrições ou imposições legais para este regime, ele pode ser balizado por via contratual ou estatutária.

A minimização da existência de professores de tempo integral e da dedicação exclusiva, reflexo da mercantilização, causa três impactos graves e centrais. Primeiro, a universidade não vai investir em pesquisa, porque, afinal de contas, não tem professor com tempo disponível para tal atividade. Além do mais, o empregador, provavelmente, não terá interesse em contratar pessoal para pesquisa, porque ele vai operar sempre visando a não perder o “cliente/aluno”, que, conseqüentemente, preza pelo preço mais baixo na maioria das vezes. Por isso, é muito provável que as IES irão abandonar a pesquisa, pois será uma maneira de baratear a mensalidade.

Segundo, porque o professor horista acaba tendo vários empregos, ou seja, o tempo de atendimento ao aluno naturalmente estará limitado, ocasionando um decréscimo na aprendizagem e um desgaste do professor que, mesmo motivado, tem horário para cumprir. Nessas condições, o docente também não tem tempo para preparar suas aulas, mesmo considerando que algumas IES remuneram essas atividades extras, por meio dos adicionais de horistas ou da hora-atividade, ainda que não sejam todas que o façam. Por exemplo, em Porto Alegre/RS e na região metropolitana, por exemplo, através de *Ranking* salarial 2008, divulgado pelo Sindicato dos Professores do RS, das vinte IES listadas, apenas quatro remuneram essas atividades complementares e indispensáveis da docência.

Em terceiro, nota-se que essa oferta de vagas a professores horistas também atrai profissionais de diversas áreas, muitos são liberais, por exemplo, com ou sem formação e preparo pedagógico, que buscam uma maneira de complementar seus ganhos, porém muitas vezes, sem incorporar o espírito de comunidade universitária. Nesse sentido, as IES acabam organizando seu corpo docente por poucos professores centrais e muitos periféricos – precarizados.

Esses professores são chamados de periféricos e de precarizados, em função da fragmentação que assola as mais variadas formas de contratação existentes hoje em torno de professor horista, pois, além daquele horista com emprego formal via CLT, que é contemplado nesta pesquisa, ainda há aquele que presta serviços autônomos para a IES. Este não possui direito a férias, 13º salário, licenças e demais direitos do docente, previstos em Convenção Coletiva de Trabalho, ou seja, não possuem proteção legal trabalhista.

No âmbito da carga horária, verifica-se, de acordo com a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT –, no seu artigo 318, que, em um mesmo estabelecimento, o professor não pode dar mais que quatro aulas consecutivas, nem mais que seis intercaladas. Esse artigo

limitaria a carga horária do professor, em trinta e seis horas semanais em sala de aula, admitindo que o mesmo trabalhasse aos sábados. Todavia, como as categorias prevêem um período para atividades administrativas e pedagógicas, o professor poderia ter um contrato de trabalho, firmado com o mesmo estabelecimento, até 40 horas por semana. Este é o entendimento sindical e o que é praticado em grande parte no mercado, apesar de alguns empregadores considerarem que a carga horária é igual a dos demais trabalhadores – 44 horas semanais.

De acordo com a Tabela 14, é possível visualizar que, em média, no Brasil, menos de 16% possuem carga horária igual ou superior a 41 horas semanais no Rio Grande do Sul, ou seja, menos de 7%; e, em São Paulo, essa média é um pouco maior, chegando a 13,4%, sendo que esta demanda quase que, na sua totalidade, está na rede privada com fins lucrativos.

Tabela 14 - Percentual de docentes por organização acadêmica, por faixa de carga horária em São Paulo, Rio Grande do Sul e Brasil – 2006

Organização Acadêmica / UF	(Var%)					
	Até 12 hs	13 a 15 hs	16 a 20 hs	21 a 30 hs	31 a 40 hs	41 a 44 hs
Brasil						
Pública.....	2,10	0,17	6,09	59,12	29,96	2,57
Com fins lucrativos.....	45,97	4,55	9,29	7,90	5,23	27,07
Sem fins lucrativos.....	43,48	4,98	12,15	10,00	13,15	16,24
RS						
Pública.....	0,14	0,05	40,15	7,32	51,57	0,78
Com fins lucrativos.....	55,87	5,72	10,16	8,37	8,01	11,87
Sem fins lucrativos.....	33,12	4,65	17,65	12,69	25,56	6,35
SP						
Pública.....	8,82	0,57	4,56	10,78	73,32	1,96
Com fins lucrativos.....	50,01	4,56	8,15	7,15	3,64	26,49
Sem fins lucrativos.....	41,68	6,08	13,25	12,19	14,85	11,96

Fonte: MTE/RAIS. Elaborado pela autora.

Ainda, analisando a Tabela 14, chama atenção o número de professores em 2006 que leciona até 12 horas semanais no mesmo estabelecimento, mais uma vez alocados, principalmente, na rede privada com fins lucrativos, e que estes percentuais chegam a mais da metade do seu quadro funcional nos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esse dado nos remete a uma movimentação que ocorre com frequência nesta categoria profissional que se trata da redução de carga horária no decorrer do vínculo do professor na instituição.

Na CLT, é vedada a redução salarial do empregado, mesmo se prevista em contrato de individual de trabalho, conforme artigo 468, transcrito a seguir, salvo se houver previsão em norma, acordo ou dissídio coletivo da categoria.

Art. 468 - Nos contratos individuais de trabalho, só é lícita a alteração das respectivas condições por mútuo consentimento e, ainda assim, desde que não resultem, direta ou indiretamente, prejuízos ao empregado, sob pena de nulidade da cláusula infringente desta garantia.

O que acontece, nessa categoria, é que a maior parte das convenções coletivas, a exemplo das que abrangem as regiões do Rio Grande do Sul e de São Paulo, prevê essas reduções de carga horária, desde que não sejam firmadas unilateralmente e podem ocorrer apenas se houver alteração curricular devidamente comprovada pelo órgão competente da instituição de ensino ou a supressão de turmas, motivada por redução do número de alunos; ou pelo encerramento de projetos extracurriculares por falta de interessados; pelo encerramento de projetos de pesquisa, cujos participantes tenham sido escolhidos pelo órgão competente da instituição de ensino, segundo critérios previamente publicados mediante edital; ou ainda por encerramento de projetos de extensão universitária, desde que aprovados pelos órgãos competentes da instituição.

Essa prática de redução da carga horária tem respaldo também em Orientação Jurisprudencial 244 do Superior Tribunal do Trabalho: “A redução da carga horária do professor, em virtude da diminuição do número de alunos, não constitui alteração contratual, uma vez que não implica redução do valor da hora-aula”. Portanto, em âmbito legal, entende-se que a variação da carga horária, no decorrer do seu contrato de trabalho, é da própria essência da remuneração dos professores.

Em alguns casos, como em São Paulo, há previsão para que a instituição comunique o professor, por escrito, no máximo até o final da segunda semana de aula e, se o professor não concordar, a IES deve rescindir seu contrato de trabalho, o indenizando, de modo que devam ser garantidos os direitos, como demissão sem justa causa por iniciativa do empregador.

Quando a redução da carga horária for de interesse do professor e de sua iniciativa, a providência a ser tomada é a entrega de uma carta que informe ao estabelecimento o número de horas a ser reduzido e a data a partir da qual a redução será efetivada.

Quanto à carga horária de trabalho do professor, é possível concluir que há uma fragmentação da categoria docente, que passa pelas diferentes formas de contratos de trabalho em exercício em uma mesma escola ou uma rede educacional, ou de um mesmo trabalhador em locais de trabalho diferentes, contribuindo para a precarização das condições de trabalho e a desvalorização dessa categoria.

Ou seja, a categoria enfrenta dois problemas: um deles é a forma horista, que não prevê, dentro de sua carga horária, um espaço para o aperfeiçoamento acadêmico, bem como a correção de provas e a preparação de aulas; por outro lado, a redução da carga horária por vínculo empregatício, que acaba fazendo com que o professor possua vários empregos, o que lhe causa uma sobrecarga que está diretamente ligada ao baixo aproveitamento no aprendizado do alunato.

O professor, trabalhador assalariado, que tem mais de um emprego, na maioria dos casos, devido aos baixos salários, pode estar sujeito a combinações de todas essas formas de contratação em cada local de trabalho. Pode ser um professor horista de carteira assinada pela manhã, um professor efetivo à tarde (neste caso, o efetivo é um daqueles que possui contrato de trabalho com tempo integral ou parcial), um professor precarizado à noite e ainda um professor horista sem proteção legal em um curso pré-vestibular aos sábados, por exemplo. Certamente, essa multiplicidade de contratos trabalhistas vai interferir nas condições de trabalho e na qualidade de vida dos trabalhadores.

4.2.3 Perfis salariais

A valorização do professor tem respaldo na legislação brasileira. Para os professores que estão inseridos na carreira pública, há a Constituição Federal, artigo 206, que trata da valorização dos profissionais e que garante, na forma da lei, os planos de carreira, bem como o ingresso exclusivo por concurso público de provas e de títulos no quadro docente.

Para aqueles vinculados à rede privada, a remuneração no magistério é fixada pelo número de aulas ministradas semanalmente, conforme os horários. O pagamento deve ser efetuado mensalmente, considerando-se para tal cada mês constituído de 4,5 (quatro e meia) semanas, conforme previsão no artigo 320, da CLT.

Além disso, nos termos da lei número 605, de 5 de janeiro de 1949, o professor que recebe salário mensal à base de hora-aula tem direito ao acréscimo de 1/6, a título de repouso semanal remunerado.

Como as demais categorias profissionais organizadas, a dos professores possui suas Convenções Coletivas de Trabalho. Ao examinar estas Convenções para o estado do Rio Grande do Sul, comparativamente nos anos de 2000 e de 2008 (período em que a mercantilização se expande), pode-se observar que a firmada em junho de 2000, referente à data base de março de 2000, tinha 61 cláusulas vigentes, e a firmada em maio de 2008,

referente à data base de março de 2008, tinha 64 cláusulas vigentes. As novas cláusulas abordam os seguintes temas: o ensino à distância, muito disseminado no período em evidência; o ressarcimento dos professores com transporte em razão de trabalho de supervisão de estágios e também a forma de remuneração do professor de Ensino Superior que orienta trabalho de conclusão de curso. Essas novas cláusulas possuem algo em comum: a tentativa de remunerar justamente aqueles professores que se dedicam a mecanismos de ensino contemporâneos e que, com a mercantilização, muitas vezes sobrecarrega suas atividades, sem remunerá-las adequadamente por isso.

No caso de São Paulo, quando comparada à Convenção Coletiva de Trabalho de 2000, a de 2008, verifica-se a inclusão de duas cláusulas. Uma delas prevê garantias ao professor com seqüelas e readaptação, assegurando ao que sofreu acidente de trabalho ou aquisição de doença profissional que apresente redução da capacidade laboral, para participar dos processos de readaptação e de reabilitação profissional, ratificando também a estabilidade prevista em lei.

A outra prevê que o professor que pedir demissão em final de ano letivo e comunicar sua demissão até o dia que antecede o início do recesso escolar será dispensado do cumprimento do aviso prévio e terá direito a receber, como indenização, a remuneração até o dia 18 de janeiro do ano subsequente, independentemente do tempo de serviço na instituição.

Quando analisadas as campanhas salariais dos últimos anos desta categoria, verifica-se forte luta pela remuneração do trabalho à distância e adoção de planos de carreira, com o objetivo de tornarem mais transparentes os critérios de promoção e de que seja feita a divulgação dessas normas para a comunidade acadêmica.

Nesse contexto de planos de carreira, recentemente, o Ministério Público do Trabalho (MPT), através da Procuradoria Regional do Trabalho (PRT), emitiu e enviou à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação uma nota recomendatória, orientando que os avaliadores de cursos observem, durante suas visitas às faculdades, se o quadro de carreira da instituição encontra-se regular. Esta notificação tem embasamento legal na Súmula 06, do Tribunal Superior do Trabalho, inciso I, e diz que:

Para fins previstos no parágrafo 2º, do artigo 461 da CLT, só é válido o quadro de pessoal organizado em carreira, quando homologado pelo Ministério do Trabalho, excluindo-se apenas dessa exigência o quadro de carreira das entidades de direito público, da administração direta, autárquica e fundacional aprovado por ato administrativo da autoridade competente.

Além da súmula, há previsão também no Decreto 5.773 de 2006:

No pedido de credenciamento, recredenciamento (após avaliação periódica) e autorização de funcionamento de curso, a Instituição de Ensino Superior deve apresentar, entre outros elementos, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter perfil do corpo docente (titulação, experiência profissional não-acadêmica, critérios de seleção, contratação, plano de carreira, regime de trabalho, etc.) e organização administrativa da IES, entre outros dados.

Também encontra respaldo legal na própria LDB/96 – Lei nº. 9.394/96 –, que prevê a fiscalização periódica dos cursos e das faculdades pelos órgãos do MEC.

Esta notificação recomendatória, além de muito recente, apresenta um elemento muito importante. Emitida em julho de 2008, é salientado que: considera-se que a educação de qualidade passa, necessariamente, pelo tratamento adequado concedido aos professores, principais instrumentos do processo ensino-educação-aprendizagem, e que a legislação educacional deve se comunicar com a legislação do trabalho, convergindo ambas para o mesmo interesse. O MPT/PRT da 7ª região recomenda que:

- a) INEP e a Secretaria de Educação Superior (SESU), cada um no âmbito de sua atuação, orientem seus avaliadores a observarem, nas visitas as IES, se o quadro de carreira da Instituição, que compõe o PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional, elemento obrigatório em qualquer ato autorizativo do MEC, encontra-se regular, ou seja, devidamente homologado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, através da sua Superintendência do Trabalho e Emprego, comprovado por documento oficial do órgão competente;
- b) O INEP e a SESU emitam pronunciamento expresse, em seus Relatórios e Pareceres, sobre a regularidade formal do plano de carreira da IES que averiguarem/avaliarem e, sempre que possível, se ele está sendo cumprido na prática, efetivamente, com promoções periódicas de professores e sua fixação na IES;
- c) Tanto o INEP quanto a SESU, dentro das suas atribuições por seus agentes, também observem a forma legal de contratação de professores pelas IES, que há de ser mediante vínculo empregatício, salvo para as entidades públicas que possuam regime estatutário, por possuírem normas específicas de contratação (concurso público) e de vinculação funcional (de cunho administrativo), e que registrem tal fato em seus Relatórios e Pareceres, inclusive denunciando às

autoridades do trabalho (Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE) e Procuradorias Regionais do Trabalho (PRT) locais), quando verificarem evidências ou indícios de ilegalidades;

A justificativa para esta recomendação oficial se dá pela consideração feita pelo Ministério Público, através do Procurador Regional do Trabalho, que algumas IES vêm utilizando expedientes ilegais para contratação ou manutenção de vínculo com seus professores, a exemplo das cooperativas de pessoas jurídicas interpostas, da constituição de firmas individuais, etc., de forma a fraudar a legislação do trabalho, que exige o vínculo de emprego, exceto para atividades que não sejam contínuas, nem pessoais, nem mediante subordinação (arts. 2º e 3º, CLT).

Esta recomendação tem ênfase territorial no Estado do Ceará e deu prazo de 90 dias para que todas as IES tomassem as providências cabíveis, além de deixar claro que nenhuma das IES, relacionadas em Ofício (ou seja, inspecionadas pelo Ministério Público do Trabalho), possuíam registro regular do plano de carreira. Situação esta que se repete em todo o país.

Nesse caso, torna-se peça importante, para a categoria dos professores, vincular a legalidade de seus vínculos de trabalho às concessões de funcionamento dadas pelo MEC às IES. Nessa recomendação, o Ministério Público do Trabalho, com base na Lei 9.394/96, art. 46, sugere que o MEC tome imediatas providências, inclusive nas próximas visitas, avaliações e análises de pedidos de credenciamento, de recredenciamento, de autorização de funcionamento de cursos e de renovação em geral, incluindo as solicitações de transformações de faculdades em centros universitários e destes em universidades.

Se o MEC efetivamente atender as recomendações supra citadas, há um ganho muito grande para a categoria trabalhadora em evidência, tendo em vista que ter um plano de carreira homologado no Ministério do Trabalho representa o cumprimento da Portaria nº 2, de maio de 2006 da Secretaria Regional do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego, que garante, no momento dessas homologações, que os planos discriminem as ocupações de cada cargo, com denominações e suas subdivisões; ter critérios de promoção alternadamente por merecimento e antiguidade; critérios de avaliação e de desempate; além de serem obrigatoriamente publicados no Diário Oficial da União, o que torna o processo público e transparente.

No entanto, trata-se de uma recomendação, e é provável que as IES busquem mecanismos, ao longo do tempo, para retardar estas exigências, já que ter um plano de carreira significa ter todas as atividades descritas, de todos os cargos e tudo isto

detalhadamente, o que não é um trabalho fácil, com base nas diversidades de atividades existentes dentro de uma Instituição de Ensino Superior.

Essa dificuldade pode ser ainda maior nos grandes campi, que abrangem uma ampla gama de laboratórios de pesquisa, de setores administrativos, de institutos e que, também, devem todos aparecer nestes planos, além do âmbito da atuação profissional que tem que ser bem delimitado, para evitar confusões e distorções em cada atividade do docente.

Como já falado anteriormente, os docentes de carreira pública já possuem seus planos de carreira, e, neste caso específico, Ramalho e Urani (1995) mostram que a parcela de empregados cresceu durante a década de 80, passando de 11% da população economicamente ativa, em 1981, para 12,5% em 1990. Os autores demonstram que os servidores públicos recebem em média 45% mais que os trabalhadores da iniciativa privada, utilizando os censos demográficos realizados pelo IBGE nos anos de 1980, 1991 e 2000. Concluíram, igualmente, através de cálculos econométricos, que o diferencial público-privado passa a ser negativamente correlacionado com a qualificação do trabalhador, sendo positivo para os trabalhadores com pouca instrução e negativo, para os mais instruídos.

Entretanto, quando analisadas as reinvidicações dos professores do Ensino Superior público, percebe-se que o descontentamento deve-se a reflexos das políticas adotadas a partir de 1994. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2007), existe um déficit de 8.000 professores nas IFES, que equivale às vagas não preenchidas após morte ou aposentadoria de docentes.

O governo, por meio da Lei do Emprego Público, propõe que novas vagas sejam oferecidas pelo regime CLT, sem garantia de estabilidade ou de aposentadoria integral. A mudança permitiria, ainda, demissões sem justa causa e o estabelecimento de contratos precários, coisas que o Regime Jurídico Único não permitia.

Conforme dados publicados no Fórum de Professores das IFES na Web – PROIFES –, a média dos salários dos professores ativos da rede pública federal de ensino, praticados de março de 2008, é de R\$ 3.707,55, sendo que o menor salário é de R\$ 2.499,46 e o maior pago, ao maior nível de doutorado, é de R\$ 8.905,08, para carga horária de trabalho igual a 40 horas semanais. Esses valores são firmados através de acordo assinado pelo Governo, PROIFES e CUT.

No caso da rede privada, toda negociação salarial é realizada entre sindicatos patronais e dos empregados, que, normalmente, utilizam, como base nas negociações dos reajustes, o INPC, como é o caso do Sinpro/RS, ou uma média aritmética de outros índices

inflacionários, como é o caso de São Paulo, através do Sinpro/SP, que utiliza o INPC, FIPE e ICV.

O que chama atenção são as vantagens nos reajustes das mensalidades escolares em relação aos reajustes salariais dos docentes. Em São Paulo, de acordo o Sinpro/SP, em 2004, ano em que houve a maior vantagem das mensalidades sobre os reajustes salariais, os percentuais foram de 13,40% nas mensalidades, enquanto a inflação do período foi de 7,70%, e os salários sofreram um reajuste inferior a 7,5%.

No estado do Rio Grande do Sul, em 2006, segundo o Sinpro/RS, o reajuste das mensalidades foi de 6,31%, enquanto os salários foram reajustados em 4,63%, mesmo índice do INPC e, em 2005, houve grande vantagem das mensalidades, tendo estas um reajuste de 10,12%, e os salários, igualmente, se mantiveram com a variação do INPC de 5,81%.

Em princípio, há previsão legal para o aumento das mensalidades, que é tratada na lei 89.870, de 23 de novembro de 1999, na qual o parágrafo primeiro diz que: "O valor anual ou semestral [...] deverá ter como base a última parcela da anuidade ou da semestralidade legalmente fixada no ano anterior, multiplicada pelo número de parcelas do período letivo". Sendo essa previsão complementada pela Medida Provisória 2173-24, de 23 de agosto de 2001, o terceiro parágrafo estabelece que poderá ser acrescido ao valor total anual de que trata o § 1 o montante proporcional à variação de custos a título de pessoal e de custeio, comprovado, mediante apresentação de planilha de custo, mesmo quando esta variação resulte da introdução de aprimoramentos no processo didático-pedagógico.

Verifica-se que a "base", mencionada na legislação, trata-se de uma referência para cálculo dos reajustes, tendo como condicionantes as planilhas que devem apresentar as variações dos custos com pessoal e as variações dos custos com custeio (neste último caso, entendem-se despesas operacionais da atividade do ensino particular).

Por isso, cada IES pode fixar seus reajustes com base nessas planilhas de custo e de custeio. O que se observa é que, apesar de não estarem disponíveis dados percentuais de custo com folha de pagamentos dessas instituições, ao longo do tempo, estes vêm diminuindo, já que os percentuais de variação de mensalidade *versus* variação salarial assumem maiores distanciamentos. Isto se deve possivelmente à necessidade de ampliação das estruturas físicas e a maiores investimentos em tecnologia por parte das IES, para que possam acompanhar a acirrada concorrência.

Contudo, sob análise mais ampla, o legislador está transferindo sua responsabilidade para o setor privado, com a consciência de que o livre mercado deve se regular, o que pode

resultar em IES privadas (principalmente as que visam ao lucro), utilizando planilhas com custos superestimados e transferindo um custo inexistente para o aluno.

Ao serem tabulados os dados da RAIS sobre a remuneração dos professores no ano de 2006, se obtém a Tabela 15, que mostra a disparidade nos salários pagos àqueles empregados na rede privada. Alerta-se para o dado referente ao ensino público do Rio Grande do Sul, que apresenta deficiência, tendo em vista que o número de professores retornados na tabulação foi de 1.011. No entanto, verifica-se, através dos relatórios de gestão da UFRGS e da UFSM, que, em 2006, apenas nestes estabelecimentos, havia 2.503 e 1.146 professores no Ensino Superior, respectivamente, ou seja, houve falhas graves nas declarações da RAIS destas IES. Na Tabela 15, é possível verificar que as IES com fins lucrativos pagam salários inferiores aos das públicas e as das sem fins lucrativos no estado de São Paulo.

Tabela 15 – Remuneração média dos docentes por organização acadêmica e Região – 2006 (R\$)

Organização Acadêmica	Brasil	Rio Grande do Sul	São Paulo
Público.....	2.454,02	1.496,51	6.138,07
Particular com fins lucrativos.....	2.072,42	1.499,66	1.786,06
Comun/Confes/Filant.....	2.004,70	3.752,26	3.149,88
Ignorado.....	1.461,59		
Total.....	2.219,14	3.303,24	3.498,82

Fonte: MTE/RAIS. Elaborado pela autora.

Os dados, anteriormente analisados, são confirmados através da pesquisa realizada pela FGV, que observou a evolução dos salários na carreira do professor em 2000. As evidências desta pesquisa ratificam os melhores salários na rede pública, conforme Tabela 16, além de indicar que há uma redução nas taxas de crescimento salarial a no setor privado.

Os professores do ensino público, no ano de 2000, recebiam um salário médio igual ao pago na rede privada até a faixa de 40 a 44 anos. Aqueles com idades mais avançada, no Ensino Superior público, passam a receber um salário maior ao pago na rede privada. Esta tendência só se altera a partir dos 60 anos de idade. Esta inversão é muito provavelmente fruto de auto-seleção, uma vez que somente os professores com maiores salários permanecem no mercado de trabalho até esta idade.

Tabela 16 - Perfil salarial por organização acadêmica e idade no Brasil – 2000

(Valores em R\$/mês – Set./2000)

	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	>65
Público.....	734	1.562	2.155	2.584	2.963	3.347	3.479	3.880	3.551	3.792
Privado.....	988	1.732	2.151	2.572	3.001	3.060	3.128	3.394	3.584	3.383

Fonte: Censo Demográfico IBGE, 2000.

Nota: Trabalho apresentado no Seminário Remuneração do Professor, Gestão e Qualidade da Educação, realizado no IBMEC/SP em 26/03/07.

Tabela 17 - Perfil salarial por organização acadêmica e idade no estado de São Paulo – 2000

(Valores em R\$/mês – Set./2000)

	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	>65
Público.....	772	1.901	2.493	3.018	3.417	3.962	3.961	4.932	4.443	4.579
Privado.....	1.056	1.736	2.221	2.686	3.351	3.429	3.359	3.394	4.196	4.254

Fonte: Censo Demográfico IBGE, 2000.

Nota: Trabalho apresentado no Seminário Remuneração do Professor, Gestão e Qualidade da Educação, realizado no IBMEC/SP em 26/03/07.

Freire (1996) manifesta a complexidade da docência, quando afirma que esta exige habilidades humanas, como capacidade de aprender, respeito, criticidade, ética, estética, risco, aceitação e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão, reconhecimento, assunção, consciência do inacabamento, bom senso, tolerância, humildade, luta, apreensão da realidade, alegria, esperança e convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade, autoridade, tomada de decisões, capacidade de ouvir, dialogar, querer bem aos educandos e, ainda, são necessárias habilidades técnicas, como o rigor científico e a atitude e a prática de pesquisador.

Remunerar adequadamente a atividade docente com todas as atribuições, conforme Freire (1996) muito bem explicita, não é uma tarefa simples. Naturalmente, cada pessoa tem seus limites, e o ideal é que o profissional consiga racionalizar bem o seu tempo de trabalho, para cumprir as tarefas exigidas na corporação, em sala de aula, e ter qualidade de vida.

Todavia, com os interesses empresariais no setor cada vez mais evidentes e voltados para retorno lucrativo do trabalho docente, em função da alta concorrência que se estabelece neste mercado, se exalta a importância da atuação dos sindicatos da categoria que devem buscar cada vez mais mecanismos capazes de remunerar justamente as novas formas de trabalho deste docente, principalmente o empregado das privadas. Além disso, as IES devem perceber a importância de um setor mais ativo de recursos humanos, que possa buscar, junto

dos docentes, as dificuldades e as insatisfações existentes para que possa delimitar novos formatos de gestão, adaptando-os para a nova realidade, primordialmente, na consecução dos planos de carreira.

4.2.4 Tempo de permanência no emprego

Muitas vezes, é percebida a falta de uma área de Recursos Humanos (RH) atuante nas IES de ensino privado. O bom professor deveria ser acolhido, acompanhado, reconhecido. Ressalta-se que, sem os planos de carreira pública, uma gestão de RH deveria existir mais presente e atuante. No geral, o professor tem um contrato de trabalho com a universidade, muitas vezes por prazo determinado de um ano, ou seja, dois semestres de aula, podendo ou não ser renovado. Assim, todo o fim de ano ou de semestre, estes ficam apreensivos e angustiados sem saber se seus contratos serão ou não renovados. A seguir, podem ser observados, nas Tabelas 18 e 19, os movimentos ocorridos em São Paulo, estado de grande expansão de IES mercantis.

Nos casos das IES públicas, se observa que o maior número de professores ainda é aquele que possui mais de 120 meses de trabalho, ou seja, vínculo com a mesma IES há mais de 10 anos. Isso pode ser observado em 1995 e se mantém em 2006. No caso das IES comunitárias, filantrópicas e confessionais, o maior número de professores está na faixa de 5 a 10 anos, *status* de 1995 e mantido para 2006. Contudo, deve ser observado que percentuais de menos tempo de empresa aumentaram, enquanto os de maiores diminuíram para todas as faixas. No caso das IES com fins lucrativos, em 1995, a maior concentração de docentes estava entre aqueles que permanecem no emprego um semestre ou menos. Em 2006, passam a ter a maior parte do seu quadro funcional com mais de um ano e menos de dois de trabalho.

Tabela 18 - Percentual de docentes por faixas de tempo de empresa em meses no estado de São Paulo – 1995 (Δ%)

Organização	até	3,0 a	6,0 a	12,0 a	24,0 a	36,0 a	60,0 a	120 ou mais	Ignorado
Acadêmica	2,9	5,9	11,9	23,9	35,9	59,9	119,9		
Comun/Confes/ Filant.....	0,90	4,80	10,90	10,77	9,59	14,91	25,07	23,04	0,01
Com fins lucrativos	2,19	7,15	19,23	17,39	10,24	14,27	18,13	11,40	-
Pública.....	4,27	1,63	3,10	5,08	4,06	7,51	26,70	47,59	0,06

Fonte: MTE/RAIS. Elaborado pela autora.

Tabela 19 - Percentual de docentes por faixas de tempo de empresa em meses no estado de São Paulo – 2006 (Δ%)

Organização	até	3,0 a	6,0 a	12,0 a	24,0 a	36,0 a	60,0 a	120 ou mais	Ignorado
Acadêmica	2,9	5,9	11,9	23,9	35,9	59,9	119,9		
Comun/Confes/ Filant	1,92	6,18	17,80	11,21	8,41	14,19	20,26	20,02	0,02
Com fins lucrativos	2,00	10,90	16,13	18,17	11,49	16,08	15,18	10,04	0,01
Pública	0,61	3,00	7,04	5,92	5,14	9,22	13,01	56,06	-

Fonte: MTE/RAIS. Elaborado pela autora.

Quando tabulados os mesmos dados para o estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1995, verifica-se que as IES com fins lucrativos e sem fins lucrativos e públicas mantêm seu maior número de docentes, com mais de 10 anos no emprego. Em 2006, apenas as confessionais mantiveram este *status*, ficando as públicas e as com fins lucrativos com concentração naqueles vínculos de um a dois anos. Provavelmente, o intuito é o de reduzir o custo, já que foge do pagamento dos adicionais por tempo de serviço, previstos em convenções coletivas, e também não permitem ao docente grandes propagações nos planos de carreira.

Conclui-se, portanto, que há um *turnover*¹⁷ crescente, o que gera custo para a instituição, além de alta rotatividade de professores impactar, de forma negativa, no aprendizado dos alunos. A instabilidade da equipe docente é uma das causas do mau desempenho dos alunos. A remoção é negativa para o discente, que fica desmotivado com a mudança de professor, e este, por sua vez, também perde a oportunidade de aprimorar seu trabalho, pois a cada ano recomeça em uma nova escola.

No Brasil, levando em consideração todos os setores da economia, segundo dados do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – (2007), no ano de 2006, a taxa mensal de rotatividade era de 3,5% ao mês, que representa um índice anual de 42%. Em 2002, este índice era de 35% ao ano, ou seja, em cinco anos, a rotatividade aumentou 20%, o que significa que, em aproximadamente 2,5 anos, as empresas trocam seus quadros de funcionários. Esse processo não acontece por acaso, pois, paralelamente, a variação salarial entre os admitidos e os demitidos é negativa e representou só em 2007 uma diminuição de 9,15% na média salarial do novo contratado (JUBILATO, 2008, p. 2).

Ou seja, a alta rotatividade do emprego no país é um mecanismo para impedir a distribuição da riqueza nacional através da renda. A Educação Superior está inserida neste

¹⁷*Turnover* índice que mede a rotatividade pessoal de uma empresa.

cenário, já que organiza suas relações trabalhistas diante da mercantilização, como qualquer outra empresa no mercado.

Em contrapartida, alguns especialistas da área de Recursos Humanos entendem que um índice muito baixo de rotatividade não é sadio para as instituições, pois indica que a organização está estagnada, visto que não revitaliza ou "oxigena" a sua mão-de-obra, o que poderia impedir que novas pessoas e/ou novos conhecimentos entrem na instituição (JUBILATO, 2008, p.1).

Todavia, no segmento de ensino, esse reflexo tende a ser muito mais negativo do que positivo, tendo em vista que a intensa rotatividade docente impossibilita a instituição de ensino a delinear projetos pedagógicos com estabilidade, unidade e continuidade no tempo. Além de ser extremamente problemático para aquelas instituições que investem seriamente em pesquisa científica, pois, apesar de um pesquisador, no momento de sua substituição, poder descrever o conhecimento explícito¹⁸, a ausência do conhecimento tácito¹⁹ prejudica a pesquisa de modo geral, podendo elevar seus custos.

Apesar de muitas IES acreditarem que, quando há uma saída de colaborador, esta decisão não afetará o trabalho realizado na universidade, isto é um engano: qualquer saída é traumática para a organização, por mais "argumentos" que existam a seu favor.

Basta listar os custos que envolvem um desligamento. Conforme Chievenato (2002), estes podem ser classificados como primários, secundários e terciários. Os custos primários são aqueles que estão diretamente relacionados com o desligamento de cada professor e a sua substituição. Como exemplo, podem ser citadas as despesas com o processo de recrutamento e de seleção do professor que substituirá o desligado; a despesa com a área de pessoal para realizar o cadastramento e o pagamento da demissão de um e a contratação de outro; o custo do tempo em que outras pessoas repassarão as práticas da instituição; além dos custos legais referentes ao desligamento do empregado (CHIEVENATO, 2002, p.179).

Os custos secundários envolvem aspectos intangíveis e de características predominantemente qualitativas, ou seja, referem-se aos efeitos colaterais e imediatos da rotatividade. A exemplo de custos secundários, têm-se as perdas na produtividade, enquanto um novo empregado não substituir o desligado. Aqui, portanto, apresenta-se toda a problemática que envolve o aprendizado do aluno com a troca de professor; além da influência do desligamento perante aos demais docentes.

¹⁸ O conhecimento explícito é aquele que pode ser armazenado, por exemplo, em documentos, manuais, bancos de dados ou em outras mídias (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

¹⁹ O conhecimento tácito é aquele disponível com pessoas e que não se encontra formalizado em meios concretos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Finalmente, há os custos terciários que estão relacionados aos efeitos colaterais mediatos da rotatividade, que fazem sentir-se a médio e longo prazo, tais como os reflexos na imagem da instituição, que podem ser provocados pela queda na qualidade do ensino ou até mesmo na redução e/ou insucesso das pesquisas.

Embora estes reflexos sejam conhecidos, verifica-se a crescente rotatividade, principalmente nas IES mercantis, provavelmente com o objetivo de operar similarmente com os demais mercados da economia e de demitir um para contratar outro, pagando menos.

Entretanto, é necessário perceber que a alta rotatividade deveria ser evitada pelas instituições, pois ela reflete um número elevado de demissões e de admissões constantes que causam danos à imagem das IES, pela perda de identidade humana e cultural e, acima de tudo, prejuízo ao aprendizado e, conseqüentemente, *déficit* na qualidade do ensino, o que envolve toda a sociedade.

Talvez uma política de contratação mais adequada ou um processo de contratação melhor executado, ou mesmo uma melhor definição das atribuições do professor dentro e fora da sala de aula, podem evitar esses custos inúteis e o trauma gerado ao docente demitido.

5 CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, percebe-se que os interesses de uma instituição de Ensino Superior podem ser os mais diversos: movem-se desde o interesse em oportunizar ou oferecer o acesso a um ensino de qualidade, dessa forma, visando ao desenvolvimento e à socialização do conhecimento científico, assim como à melhora qualitativa e quantitativa da cultura e da sociedade, até ao puro comércio de títulos.

Verificou-se que a maior parte das IES, criadas nas décadas de 1950 e 1960, eram públicas e que, a partir de 1964, durante o governo militar, começaram-se a criar mecanismos, para incentivar à ciência e à tecnologia. Até esse período, vigorava um sistema autoritário de cátedra vitalícia, que não previa cooperação entre as várias disciplinas existentes. No entanto, começa-se a perceber que a interdisciplinaridade era essencial para um desenvolvimento coordenado da ciência e da tecnologia.

Assim, ocorre a reforma de 1968, na qual é criado um sistema departamental. Em 1969, com nova legislação em vigor, todos os professores catedráticos são transformados em titulares, ficando extinta a cátedra vitalícia. Nesse período, acontece um aumento de investimento de pessoal, e, no que diz respeito à estrutura acadêmica, a organização dos currículos e a gestão administrativa são as diretrizes aplicadas nesta reforma que vigoram até hoje.

Na década de 1970, ocorre uma explosão no crescimento dos sistemas, o número de matrículas em 1970 era de trezentos mil e passou para um milhão e meio em 1980. É nesta década que são estabelecidos os Planos Estratégicos de Desenvolvimento Econômico (PED's), que passam a dar destaque a ciência e a tecnologia com o apoio dos fundos de amparo à pesquisa, como o Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs).

Na década de 1980, o crescimento do setor desacelera, e é retomado, na década seguinte, quando transformou este mercado com novas legislações, expandindo-se velozmente e oportunizando que muitas IES funcionassem exatamente da mesma maneira que uma empresa de outros setores da economia. É, nessa década, também que surge a Lei de Diretrizes e Bases, que norteou muitas análises dos dados tabulados nesta pesquisa, já que se trata de um marco regulatório da contemporaneidade.

A partir deste período, verifica-se a mercantilização do Ensino Superior, através de políticas neoliberais, marcadas principalmente pela gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso que defendia uma universidade mais autônoma e mercantil.

Por conta da mercantilização, há o *boom* na criação das IES com fins lucrativos que, em 1999, totalizam 526 e, em 2006, já somavam mais de 1.583 em todo o Brasil, ou seja, em sete anos triplicou sua representatividade no mercado, graças a estas políticas que incentivaram a sua entrada no mercado.

Entretanto, nos últimos anos, a taxa média de crescimento no número de vagas é de 17%, enquanto a de crescimento da demanda é de 12%. Quando realizada a relação entre ingresso e vaga em 2006, verifica-se uma razão de 0,5 aluno por vaga.

Quanto à análise por região, foram observados os dados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, estados estes escolhidos porque São Paulo apresenta número de IES com fins lucrativos superior à média nacional e anterior a 1995, enquanto o Rio Grande do Sul tem, neste mercado, as IES sem fins lucrativos como as mais tradicionais.

Neste âmbito, pode ser observado que, no Rio Grande do Sul, o setor está em plena expansão, sendo que, no período de 1996 a 2004, apresentou crescimento de 130% no número de alunos matriculados: 193%, no de ingressantes; 94,7%, no de instituições e 78,6%, no de professores, enquanto o PIB cresceu apenas 21,6% no mesmo período (CALVETE, 2006, p.1). No caso de São Paulo, foi possível verificar que a expansão também é muito ampla, todavia iniciada antes do ano de 1995 e, por isso, o *boom*, neste estado, não fica tão evidente ao longo dos anos de 1995 a 2006. Mas, quando analisado comparativamente, é ratificada a tendência à mercantilização, além de mostrar que as condições de trabalho dos docentes pioram com a queda de qualidade mais evidentes naquelas IES privadas com fins lucrativos.

Esses números, a exemplo dos supra citados para o Rio Grande do Sul em 2006, revelam aumento significativo na demanda, estimulando muitas IES a funcionarem exatamente da mesma maneira que uma empresa privada. Inclusive as instituições de cunho comunitário, filantrópico ou confessional, muitas vezes assumem, diante da concorrência existente, posturas com máxima contenção de custos, de modo a aumentarem seu o capital fixo, com interesses futuros de se transformarem em empresas privadas, e isso tudo financiado pelos cidadãos. Embora trabalhem para um bem público que, no caso, é a educação como direito de todos, visam a maximizar seu lucro sempre como uma empresa privada, o que, por sua vez, pode parecer ambíguo.

Nessa perspectiva mercantil, o discente é considerado como cliente, e a instituição, um mercado onde o cliente entra e, desde que pague, possa fazer quase tudo o que quiser em

alguns casos. Os trâmites são facilitados, as regras se tornam menos rígidas, os coordenadores e professores mais acessíveis, etc. Dessa forma, assiste-se à perversão do que seria o objetivo fundamental da instituição: em vez de promover a emancipação e o conhecimento crítico, ela promove o clientelismo.

Esse mercado tem se tornado cada vez mais agressivo, é forçoso não despende investimentos à toa, ou então, priorizar os recursos. Dessa forma, acabam aparecendo os problemas da contratação e de manutenção do corpo docente. Da expansão dos contratos de professores horistas, há uma penalização dos docentes, impedindo que estes criem vínculos com a universidade, para possibilitar a construção de um espírito de comunidade acadêmica, além de tornar a atividade docente mais sobrecarregada, pois acabam assumindo vários vínculos empregatícios.

Pela lógica do mercado, quanto mais elevado é o nível de qualificação profissional, maior é a produtividade, melhor é a qualidade e a valorização do professor deveria se intensificar com a exploração comercial. Contudo, diante das análises feitas, verificou-se que, na prática, não é o que acontece. A prática assumida pelas IES, em sempre trabalharem com os percentuais mínimos exigidos pela lei quanto aos seus quadros docentes, nos casos de titulação e de regime de trabalho, mostram a distorção existente.

Por exemplo, na LDB de 1996, artigo 66, o legislador trata que o exercício de magistério superior deverá ser realizado prioritariamente em níveis de mestrado e doutorado. O empregador, espertamente, faz uma leitura negativa da lei e deduz que esta indica apenas preferência e não obrigatoriedade ou exclusividade. Mesmo aquelas IES que gostariam de ampliar o número de mestres e doutores, acabam tendo que operar nos limites, para diminuir seus custos, intensificar a propaganda, para concorrer com as demais, sob pena de não serem competitivas o suficiente para continuar no mercado.

Quando analisada cada uma das características elencadas neste estudo sobre o perfil da carreira do professor frente à mercantilização para a titulação, foi possível concluir que há um crescimento derivado da própria expansão do Ensino Superior de modo geral, além disso, verificou-se que, quanto mais mercantil é a instituição, menos interesse ela tem neste tipo de investimento (pagamento de aprimoramento acadêmico). Observou-se também que a menor titulação caracteriza piores condições de trabalho, pois reflete em menores salários, na não valorização, em menor dedicação, além de ser um entrave para a formação continuada do professor.

No âmbito do regime de trabalho e da carga horária, conclui-se que ocorre um aumento da contratação pelo regime de horista em detrimento do número de professores com

tempo parcial, integral e de dedicação exclusiva. Os professores contratados como horistas estão tendo reduções de carga horária, o que limita sua disponibilidade para a pesquisa. O docente acaba tendo vários empregos, o que, conseqüentemente, deve refletir em defasagem no seu conhecimento e no aprendizado do aluno, tendo em vista o tempo minimizado para dedicação às suas atividades.

Quanto ao perfil salarial, a iniciativa privada tem concedido aumentos salariais percentuais, relativamente inferiores aos das mensalidades escolares e que, ao longo do tempo, esse distanciamento cresce. Além disso, não possuem planos de carreira homologados pelas Delegacias Regionais do Trabalho, conforme dita a legislação trabalhista, que tornariam transparentes as possibilidades de ascensão do docente na sua carreira.

Ao ser analisado o tempo de permanência no emprego, concluí-se que há uma tendência das IES privadas em acompanharem a realidade do mercado em geral, na medida em que substituem empregados para contratar novos com menores salários. Por isso, constata-se a necessidade da existência de um gerenciamento de Recursos Humanos mais ativo e próximo dos docentes, com base na instabilidade ditada pela rotatividade crescente, principalmente, nas IES com fins lucrativos.

É evidente que o mercado de Ensino Superior se difere dos demais, porque, neste segmento, o reflexo tende a ser muito mais negativo, já que uma intensa rotatividade docente impossibilita à instituição de ensino delinear projetos pedagógicos com estabilidade, unidade e continuidade no tempo. Ressalta-se também que esta situação é extremamente problemática para aquelas instituições que investem seriamente em pesquisa científica.

Em contrapartida e supostamente, caberia à sociedade, sabendo que a qualidade do ensino é condicionada à qualidade da formação dos docentes, verificar a capacitação dos professores, antes da escolha de ingressar no Ensino Superior. No entanto, pode ser que a sociedade não tenha condições de realizar esta avaliação, tendo em vista que é submetida à propaganda massiva dos meios de comunicação.

Uma das formas de identificar se a instituição está preocupada com a qualidade do ensino é saber o quanto ela investe na formação e na capacitação do quadro docente, além da sua ampliação intensiva (aumentando o número de professores efetivos com quarenta horas) e não somente extensiva (simplesmente aumentando o número de professores horistas). É importante saber o quanto ela investe em pesquisa e capacitação profissional ou atualização (também chamada de formação permanente) de seu corpo docente e técnico-administrativo.

Todavia, estas informações não são veiculadas nas propagandas e nos *folders* de oferta de cursos, ficando, dessa maneira, o mercado à mercê dos novos entrantes e do livre mercado.

É possível notar, através desta pesquisa, que há uma ligação direta da mercantilização com a piora das condições de trabalho dos docentes, pois, no mercado, se busca o lucro e não a qualidade do produto oferecido. Portanto, se é mais lucrativo oferecer o serviço de custo mais baixo, mesmo que o produto tenha menor qualidade, são diminuídos os gastos com remuneração, qualificação e outros, para terem mais lucro, independente da piora na qualidade do ensino.

As condições de trabalho estão diretamente relacionadas à qualidade do produto/serviço a ser entregue. Se não existe a preocupação com a entrega de um bom produto, as condições de trabalho não precisam ser boas. Se houver essa preocupação, as condições de trabalho serão, certamente, boas.

Portanto, entende-se que é de suma importância o Estado perceber seu papel insubstituível neste processo de mercantilização, interferindo na oferta de vagas por IES que não possuam condições de levar à sociedade um ensino de qualidade.

Considerando que a educação de qualidade passa, necessariamente, pelo tratamento adequado concedido aos professores, principais instrumentos do processo ensino-educação-aprendizagem, é preciso que a legislação educacional comunique-se com a legislação do trabalho, convergindo ambas para o mesmo interesse. Afinal de contas, é inegável que a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor.

REFERÊNCIAS

- ALANIZ, Anna Gicelle Garcia. Tiro ao doutor: a mira no professor universitário. **Revista Caros Amigos**, Sumaré. RJ: Casa Amarela, n. 120, mar. 2007.
- BARRETO, Francisco César de Sá; SCHWARTZMAN, Jacques. Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas. **Revista Educação Brasileira**, Belford Roxo, v. 21, n. 42, p. 11-39, jan./jun. 1999.
- BEVILACQUA, Flávio. Professor Horista - Direitos e Deveres. **Revista Profissão Mestre**, fev. 2005. Carreira. [Entrevista concedida à Reinaldo Tamburus]. Disponível em: <<http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=1684>>. Acesso em: 20 set. 2008.
- BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, n. 26, 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_04.htm>. Acesso em: 12 out. 2008.
- BRAGA, Ryon. O cenário atual do ensino superior no Brasil. **Projeto Linha Direta. Gestão Educacional e números da Educação**. 2006. Disponível em: <http://www.linhadireta.com.br/livro/parte4/artigos.php?id_artigo=20>. Acesso em: 2 jun. 2008.
- BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Brasília, 1943.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 20.
- _____. **Constituição da República Federativa**: promulgada em 5 de outubro de 1988 do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Paz e Terra, 1994.
- CAFARDO, Renata. Indicador de baixo risco para investimentos dado ao Brasil tende a movimentar o setor. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 26 maio 2008. p 1. Disponível em: <<http://txt.estado.com.br/editorias/2008/05/26/ger-1.93.7.20080526.6.1.xml>>. Acesso em: 26 nov. 2008.
- CALDERÓN, Adolfo. Professor Horista - Direitos e Deveres. **Revista Profissão Mestre**, fev. 2005. Carreira. [Entrevista concedida à Reinaldo Tamburus]. Disponível

em: <<http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=1684>>. Acesso em: 20 set. 2008.

CALVETE, Cássio. **Considerações sobre o setor de ensino superior privado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: DIEESE – Subseção FETEE – Sul. 16. jun. 2006.

CARVALHO, Alberto da Silva. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, São Paulo: FEA/USP, edição especial, v. 15, n. 42, p. 269-293, maio/ago. 2001.

CASTRO, Nivalde José. **Considerações sobre a dinâmica econômica e o ensino superior no plano internacional**. In: 19ª Reunião Anual da ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, set. 1996.

CHAUÍ, Marilena. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Helgio. **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 205 p.

_____. PSDB quer privatizar universidade. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 11 out. 2006. p 1. [Entrevista concedida a Roldão Arruda]. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2006/10/11/pol-1.93.11.20061011.32.1.xml>>. Acesso em: 26 nov. 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety. Guerra de Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: Uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2001.

CONFORTO, Ecléia. Pesquisa de ZH em escolas da Capital aponta reajuste superior a inflação. **Jornal Zero Hora**, Caderno Serviços. 14 dez. 2007. Número 15448. [Entrevista concedida à Dionara Melo]. Disponível em <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a1707736.xml&template=3898.dwt&edition=8964§ion=63>>. Acesso em: 20 set. 2008.

CONTEE. O cenário da desnacionalização da educação superior. **Notícias CONTEE**, 31 out. 2007. Seção Notícias. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco12.asp>>. Acesso em: 30 nov. 2007.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil**. Brasília: IPEA, jul. 2007. 31 p. (Texto para discussão nº 1287).

CORDEIRO, Marcelo. O ensino vai à bolsa. **Revista Carta Capital**, v. 13, n. 466, p. 10, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **SciELO Brasil. Educ. Soc**, Campinas, v. 4, n. 82, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302003000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 out. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Câmara dos Deputados Audiência pública denuncia plano da OMC para reduzir o ensino superior a mercadoria. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre, jun. 2002, p 6. [Entrevista concedida a lademar Vargas de Freitas]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/jornal/junho2002/pag06.html>>. Acesso em: 26 nov. de 2008.

DI GENIO, João Carlos. Semente. **Jornal Folha de São Paulo**, 31 out. 2007. [Entrevista concedida a Mônica Bergamo]. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq3110200713.htm>>. Acesso em: 12 out. 2008.

DURHAN, Eunice Ribeiro. **Uma política para o ensino superior**. São Paulo, NUPES/USP, 1993. (Documento de trabalho 2/93).

DURHAN, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior na América Latina**. Núcleo de Pesquisa da Universidade de São Paulo, Caderno de Pesquisa, n. 110, p. 7-37, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf>>. Acesso em: 1 maio. 2008.

EDUDATABRASIL – SISTEMAS DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS: banco de dados. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FROTA, Marcel. Internacionalizar não é uma opção, é uma necessidade. **Encontro de Reitores Universia**, Brasília. nov. 2007. p. 2. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=14892>>. Acesso em: 01 dez. 2007.

GENRO, Tarso. **Exposição de motivos: anteprojeto de lei da educação superior**. Ministério da Educação. 57 p, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2008.

HADDAD Fernando. A qualidade do ensino. In: **Painel RBS**, V edição, 2008, Porto Alegre, 1 set. 2008. Disponível em: <<http://mediacenter.clicrbs.com.br/templates/player.aspx?uf=1&contentID=32493&channel=95>>. Acesso em: 23 out. 2008.

HANUSHEK, Erick. Educação é dinheiro. **Revista Veja**, Ed. 2078, 17 set. 2008. [Entrevista concedida a Camila Pereira]. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/170908/entrevista.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

JUBILATO, Jorge. **Rotatividade de pessoal: custos e índice ideais**. Mar. 2008. Disponível em: <<http://www.rh.com.br/ler.php?cod=4980&org=3>>. Acesso em: 25 out 2008. (Caderno Relações Trabalhistas)

KLEIN, Lúcia. **Política e políticas de ensino superior no Brasil**. São Paulo: NUPES/USP, 1992. (Documento de Trabalho 2/92).

LABOISSÈRE, Paula. Unesco aponta crescimento no acesso ao ensino médio na América Latina. **Agência Brasil**. 30 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/11/30/materia.2007-11-30.2238989135/view>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

MARREY, Fábio; HESSEL, Camila Guimarães. Investindo em educação. **Revista Capital Aberto**, ano 5, n 49, set. 2007. Disponível em: <http://www.acionista.com.br/mercado/artigos_mercado/151007_capital_aberto.htm>. Acesso em: 16. nov. 2008.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Estudos Avançados. **SciELO Brasil**, São Paulo, v. 17, p. 04-06, ISSN 0102-8650. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Reforma Francisco Campos" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=372>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Cursos de graduação crescem mais de 100% em cinco anos. **Censo da Educação Superior Notícias**. 17 out. 2003. p. 4. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news03_03.htm>. Acesso em: 17 nov. 2008.

_____. **Informativo do Inep**, ano 3, n. 91, 1 jun. 2005. p. 4. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/pdf/informativo91.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. **Comparação internacional de gastos governamentais em saúde, educação e previdência**. Assessoria Econômica. Dez, 2005. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/orcamento/conteudo/noticias/znoticia.asp?Cod=606>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

MORHY, Lauro. **A estrutura departamental na Universidade pública**. São Paulo. USP. 29 nov. 2000. Palestra proferida no Fórum de Políticas Universitárias. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/reitoria/discursos/2000/estrutura_departamental.php>. Acesso em: 2 abr. 2008.

MOTA, Ronaldo. O ensino vai à Bolsa. **Revista Carta Capital**, v. 13, n. 466, p.10-11, 2007.

_____. Ingresso de capital internacional especulativo na atividade educacional é "preocupante". **Jornal Valor Econômico**, 24 mar. 2008. [Entrevista concedida a Arnaldo Galvão].

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.

PÉREZ, A. I. Gómez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, Artmed, 2001. 320 p.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o Horizonte 2003-2025**. MEC/INEP. Dez. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

RAIS – PROGRAMA DE DISSEMINAÇÃO DE ESTATÍSTICAS DO TRABALHO: banco de dados. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/PDET/Acesso/RaisOnLine.asp>>. Acesso em: 12 out. 2007.

RAMALHO, Mariana; URANI, Andre. **A administração pública como empregadora: uma avaliação da década de 80**. Rio de Janeiro: Ipea, abr. 1995. 22 p. (Série Seminários, n. 5/95).

REVISTA APRENDER. **O capital na educação brasileira**. Edição de jan./fev. 2004. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=2956>>. Acesso em: 14 out. 2008.

REVISTA UFMG. **Depois do sonho a realidade**. UFMG 80 anos. Ano 5, n. 11, maio 2007. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/11/consolidacao.html>>. Acesso em: 14 out. 2008.

RIGHETTI, Sabrina. Crescimento de instituições privadas de ensino superior é fenômeno mundial. **Revista Com Ciência**, 10 out 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2004/09/07.shtml>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

RISTOFF, Dilvo I. Privatização não faz escola. In: TRINDADE, Helgio. **Universidade em Ruínas: na república dos professores**, Petrópolis: Vozes, 1999. p. 57-60.

RISTOFF, Dilvo I; SEVEGNANI, Palmira. Educação Superior em debate. **Docência na Educação Superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. v. 5.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. 10. ed. São Paulo: Best Seller, 2002.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras**. São Paulo: NUPES/USP, 1994. (Documento de trabalho 5/94).

SCHWARTZMAN, Simon. **A revolução silenciosa do ensino superior**. O Ensino Superior em Transformação, São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), p.13-30. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

_____. **Questões de financiamento nas universidades brasileiras**. Fortaleza, 63^a Reunião Plenária do CRUB, 1998, p.6. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:zyL41IQRGMMJ:www.inep.gov.br/download/comped/politica_gestao/texto_livro_anpae/Capitulo_V.doc+Quest%C3%B5es+de+financiamento+nas+universidades+brasileiras&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>. Acesso em: 20 abr. 2008.

SCREMIN, Lucinéia; MARTINS, Pedro Paulo. O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista da UFG**, ano VII, v. 7, n. 2, dez. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. *Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa?*. In: Helgio Trindade. **Universidade em Ruínas: na república dos professores**, Petrópolis: Vozes, 1999. p. 95-116.

_____. Educação Superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política?. **Revista Educação Brasileira**, Brasília: FUMARC, v. 22 n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

SILVA, Alberto Carvalho. Alguns problemas do nosso ensino superior. Estudos Avançados. **SciELO Brasil**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200014>. Acesso em: 10 maio 2008. ISSN 0103-4014.

SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: banco de dados. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. ISSN 1677-8107, n. 25, Brasília/DF, p. 1-41, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/Caderno25.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2008 (Cadernos ANDES).

SINPRO/RS. A genômica e seus novos desafios. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 9, semestral, out. 2007. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/textual/out07/Revista%20Textua%20outubro2007.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2008.

_____. **Convenção Coletiva de Trabalho; 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2004/2005, 2005/2006 e 2008/2009**. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/cct2008/clausulamento_08.asp>. Acesso em: 13 out. 2008.

_____. **Ranking salarial 2008**. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/ranking/SuperPoa08v4.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2008.

SOUZA, Paulo Nathanael. Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro. **Pioneira Ciências Sociais**. 1991. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=23>>. Acesso em: 8 abr. 2008.

SPERONI, Susana M. As universidades comunitárias: e o debate que se impõe. **Revista Informação**, Sinpro/Noroeste. mar. 2008. Disponível em: <http://www.sinpronoroeste.org.br/revista_indice.php?cod=55>. Acesso em: 26 out. 2008.

TAMBURUS, Reinaldo. Professor Horista - Direitos e Deveres. **Revista Profissão Mestre**, fev. 2005. Carreira. Disponível em: <<http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=1684>>. Acesso em: 20 set. 2008.

TANCREDI, Leticia. Produção científica brasileira é a 15ª em todo o mundo. **Ministério da Educação**. Publicado em: 08 jul. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10838>. Acesso em: 16 nov. 2008.

TEIXEIRA, Paulo César. Reforma Universitária: Militares fizeram a reforma universitária em 1968. **Jornal Extra Classe**, ano 9, n. 83, jul. 2004. SINPRO/RS. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/extraclass/jul04/educacao.asp>>. Acesso em: 13. abr. 2008.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma Universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília, Unesco, nov. 2003. p. 78. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 12. out 2008.

TRINDADE, Helgio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**, Petrópolis, Vozes. 1999.

_____. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. Estudos avançados. **Scielo Brasil**, São Paulo, v. 14 n. 40, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142000000300013&lng=in&nrm=iso&tlng=in>. Acesso em: 05 maio 2008.

_____. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). et al. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p 180.

UNESCO. **Statistical yearbook**. Paris, 1965-1992. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC>. Acesso em 20 set. 2008.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. O trabalho dos professores em questão. **Scielo Brasil. Educ. Soc**, Campinas, v. 23, n. 81, dic. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100017&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 15 de nov. 2008.

Licença Creative Commons

```

<html>
<body>
<a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/br/"></a><br /><span xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/"
href="http://purl.org/dc/dcmitype/Text" property="dc:title" rel="dc:type">A
MERCANTILIZA&#199;&#195;O DO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA OS
TRABALHADORES DOCENTES</span> by <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#"
href="www.pucrs.br/face" property="cc:attributionName" rel="cc:attributionURL">Anelise
Manganelli</a> is licensed under a <a rel="license"
href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/br/">Creative Commons
Atribui&#231;&#227;o-Us o N&#227;o-Comercial-Vedada a Cria&#231;&#227;o de Obras
Derivadas 2.5 Brasil License</a>.<br />Based on a work at <a
xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/" href="www.pucrs.br"
rel="dc:source">www.pucrs.br</a>.<br />Permissions beyond the scope of this license may be
available at <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" href="www.pucrs.br/face"
rel="cc:morePermissions">www.pucrs.br/face</a>
</body>
</html>

```