

# O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

## ALGUMAS TENDÊNCIAS E ALGUNS PROBLEMAS

Maria Couto Cunha\*

---

**RESUMO:** Este artigo analisa as principais características de ensino superior brasileiro, a partir de alguns aspectos de sua evolução e dos principais fatores que determinam a sua configuração atual. Com isto, enfatiza-se as questões ligadas ao seu crescimento e ao processo de diversificação do conjunto de suas instituições, considerando os seus diferentes tipos, a natureza dos seus serviços, as características do seu alunado, a distribuição regional e a concentração de sua oferta em áreas de estudos e tipo de cursos. **Palavras-chave:** Ensino superior - Brasil.

**ABSTRACT:** This article analyzes the principle characteristics of Brazilian higher education, beginning with some aspects of its evolution and main factors which determine its present configuration. There is emphasis on questions which have to do with its growth and the diversification of its institutions, considering its different types, the nature of its services, the characteristics of its students, the regional distribution and concentration of what it offers in areas of study and types of programs. **Key-words:** Education, Higher - Brasil.

---

### 1. INTRODUÇÃO

A análise das principais tendências e problemas do sistema de ensino superior não pode prescindir inicialmente do reconhecimento da importância desse sistema para as sociedades contemporâneas. Não se pode contestar a pertinência da preocupação com a educação básica e da prioridade que vem sendo atribuída à solução dos seus problemas pelos governos. Não há dúvidas de que o desenvolvimento econômico e a viabilização de melhores condições de vida para o conjunto das populações dependem em muito do aumento da escolaridade dos cidadãos. A universalidade da educação básica é fundamental para o exercício da cidadania e da democracia. Mas o desenvolvimento do ensino superior é também fundamental. A modernização da economia e das estruturas sociais exige cada vez mais pessoal altamente qualificado, com formação de nível superior. Além disso, deve-se considerar que, também, com relação a esse nível de ensino, no Brasil, a restrição do acesso tem-se constituído em fonte de desigualdades sociais, o que restringe o exercício da cidadania acima mencionado.

Uma política de educação para o País, portanto, ao lado de priorizar a educação básica, não pode negligenciar o ensino superior, devendo ser orientada para a ampliação do acesso em todos os níveis de escolarização, para a melhoria da qualidade do ensino, para a adequação do sistema às necessidades da sociedade em transformação e para equilibrar os investimentos a serem feitos nos diferentes níveis de ensino.

---

\* Doutoranda em Educação pela UFBA. Professora da Faculdade Integrada da Bahia

Não se pode perder de vista, também, a importância que o ensino superior guarda como suporte aos demais graus de ensino, tanto no que diz respeito à preparação dos seus recursos humanos, assim também como instância de produção e divulgação do conhecimento e de tecnologias, insumos essenciais para o desenvolvimento das nações nos dias atuais.

Este estudo pretende desenvolver algumas questões ligadas à expansão, privatização e diversificação do sistema de ensino superior no Brasil, reconhecendo a complexidade que se reveste este tema, levando em conta o processo de evolução que este nível de escolaridade experimentou ao longo da história brasileira, assim como as dificuldades de caracterizar a sua situação atual, dada a diversidade com que se configura o seu universo e a heterogeneidade dos problemas e enfoques que apresentam as suas redes de ensino.

A consciência dessa complexidade faz com que seja conceituada esta análise como um estudo sobre o ensino superior brasileiro e não um estudo sobre a Universidade Brasileira, partindo do pressuposto de que as universidades representam apenas uma parte do universo mais amplo do ensino superior, uma vez que estas apresentam características peculiares dentre a maioria das instituições de ensino superior, conforme se verá adiante.

## **2. REVISITANDO A HISTÓRIA**

Segundo Felipe Serpa, a evolução do ensino superior no Brasil tem características históricas peculiares: ele foi tardio, foi implantado a partir de grandes escolas profissionais (daí o perfil das atividades acadêmicas ser eminentemente profissional, dificultando a formação de uma cultura universitária) e teve origem pública, como iniciativa do Estado. Para ele, esta última característica é fundamental e deve ser preservada dada a sua importância para a manutenção da qualidade do ensino, uma vez que o sistema estatal federal significa referência das políticas do Governo, contribui para a superação das desigualdades regionais, assim como representa um instrumento de políticas de desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico (Serpa, 1998b, pag. 1).

De fato, até o início do Século XX inexistem universidades no Brasil. Existiam apenas alguns cursos profissionalizantes. Segundo Luiz Antônio Cunha, Portugal não se propunha a criar nenhuma universidade na Colônia: os jesuítas eram eficientes no processo de domesticação dos índios e de colonização. Assim, a Colônia já dispunha de um pequeno quadro universitário e a criação de uma universidade no Brasil significaria disputa e empobrecimento da Universidade de Portugal. Além disso, a continuidade do envio de estudantes brasileiros àquele País, mantinha a dependência da Colônia à Metrópole (Cunha, 1989, citado por Jezine, 1999, pag. 4).

Deste modo, a instalação do ensino superior no Brasil se dá com a chegada da Família Real no seu território. São fundadas, então, a partir de 1808, as primeiras escolas superiores, para atender às necessidades da

Coroa Portuguesa. Se antes a educação da nobreza só podia ser feita na Metrópole, uma vez que a Colônia, pela sua estrutura econômica, de caráter agrário-exportador dependente, não precisava de intelectuais, com a impossibilidade de formar seu pessoal na Europa, a Coroa Portuguesa não tinha outra saída, senão adequar a estrutura do ensino brasileiro para a preparação dos futuros dirigentes.

Para Helena Sampaio, o modelo de formação profissional nesse período combinou em sua origem duas influências: o pragmatismo, que orientava o projeto de modernização de Portugal, e o modelo napoleônico, que separava o ensino da pesquisa científica. "No Brasil, a criação de instituições de ensino superior segundo este modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas,..." (Sampaio, 1991, pag. 2).

Com isto foram criadas as escolas de Medicina, Engenharia e mais tarde, de Direito, que se constituíam nas pioneiras para a formação do sistema de ensino superior brasileiro. Segundo esta autora, este sistema, no período de 1808 a 1899, ano da Proclamação da República, se desenvolve lentamente, voltado para o ensino que dava direito a uma pequena elite de ocupar posições privilegiadas no mercado de trabalho e assegurar prestígio social (Sampaio, Op. Cit, pag. 3).

Mesmo a independência política, em 1822, não implicou, conforme esta autora, em mudanças no modelo de ensino superior adotado, nem em uma ampliação e diversificação do sistema. No Império, esse sistema se constituiu de cursos isolados, com base na influência européia e não se dedicava à pesquisa científica e aos estudos filosóficos.

Desta forma, o ensino superior no Brasil mantém-se nesse período exclusivamente público e privativo do poder central, o que dava ao sistema certa imobilidade e dependência total do controle do Estado, inclusive na distribuição das cátedras, geralmente feita muito mais por critérios políticos do que acadêmicos.

Por outro lado, a ideia da criação de uma universidade no País contava com reações as mais diversas. Desde daqueles que sustentavam que os cursos especializados, como a Engenharia, Minas e Agronomia, por terem caráter pragmático, seriam mais apropriados à ex-colônia, como daqueles que consideravam os cursos de caráter humanísticos como fúteis e ultrapassados. A ideia de uma universidade também contava com a resistência dos positivistas da época, contrários à ingerência oficial na educação.

Após a Proclamação da República assiste-se a algumas modificações na legislação educacional, com isto incentivando a criação de faculdades isoladas, descentralizando o ensino superior para os estados, e permitindo a criação de instituições particulares, o que vai gerar um início de ampliação e diversificação do sistema. Nas três primeiras décadas deste século, o número de estabelecimentos ampliou e ocorreram mudanças de ordem qualitativa, ao ser enfatizada, a partir daí, a formação tecnológica que, por sua vez, exige uma melhor base científica e estimula o desenvolvimento da pesquisa. (Sampaio, Op Cit, pag 7).

Germina daí a ideia da criação de uma universidade, agora na tentativa de dar novas funções ao ensino superior. Era preciso abrigar a

pesquisa, a ciência, as humanidades, de modo mais estável, e promover a formação do pesquisador para a qual as escolas profissionais existentes eram inadequadas. Inicia-se, assim, um debate, envolvendo diversos setores da área da educação, culminando na elaboração de alguns projetos e, posteriormente, na criação de duas primeiras universidades no Brasil, que reuniam as escolas tradicionais existentes.

No entanto, os debates sobre um novo modelo de universidade que integrasse as faculdades profissionais existentes e permitisse o desenvolvimento de estudos e de uma cultura nacional tomava cada vez mais espaço no cenário intelectual e político brasileiro.

Após a Revolução de 1930, temos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como Ministro, Francisco de Campos que, através de uma reforma, estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras, antes mesmo de ser criada qualquer universidade de acordo com as idéias gestadas no período de liberdade política. Sua reforma, por conseguinte, não colocava em prática os ideais dos educadores e intelectuais da época. Sem se limitar a conservar o ensino superior no moldes tradicionais, "o cerne da reforma, a nova Faculdade de Ciências, tinha como principal objetivo, a formação de professores para o ensino secundário e apesar dessa missão não ser incompatível com a produção do conhecimento e com a prática da pesquisa, acabou tendo maior prioridade" (Sampaio, Op. Cit, pag. 10).

No entanto, dois projetos de universidade nesse período são implementados que teriam continuidade. A Universidade de São Paulo, a USP, sob o comando de Fernando Azevedo, que resulta, em 1934, da reconciliação entre as elites paulistas com o governo central de Getúlio Vargas, criada dentro das normas gerais da legislação de Francisco Campos com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas com uma orientação própria e grande autonomia. E a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, que não conseguiu desenvolver, do mesmo modo, no seu interior, o ambiente de efervescência intelectual e de pesquisa científica, que marcou a Universidade de São Paulo. Um outro projeto foi o da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), sob o comando de Anísio Teixeira, que se constituiu numa tentativa de formulação de uma universidade livre, voltada para o debate e a construção de um saber crítico, mas que foi impedida de avançar, pela política do Estado Novo de Vargas, implementada em 1937 (Jezine, Op. Cit, pag. 4).

Conforme ainda Helena Sampaio, as novas universidades não nascem das demandas de amplos setores da sociedade, nem de reivindicações das próprias instituições de ensino superior. Resultam de iniciativas de grupos políticos, intelectuais e educadores nem sempre ligados ao ensino superior e, ao incorporar os interesses dos integrantes do sistema anterior, tiveram que confrontar com interesses estabelecidos e a continuar prestigiando o modelo antigo de faculdades orientadas para a formação de profissionais liberais, razão porque se tornou difícil a implantação da pesquisa nas universidades recém-criadas. Assim, o modelo de universidade de pesquisa é institucionalizado parcialmente em algumas regiões do país, sendo a USP um exemplo que se consolida, a partir do apoio de setores produtivos do Estado de São Paulo, preocupados com a formação de novas elites na

área econômica e na burocracia estatal. No entanto, "mesmo naquelas regiões em que a universidade não conseguiu institucionalizar a pesquisa, as faculdades desempenharam um papel importante tanto para alargar o horizonte intelectual da formação universitária como para ampliar o acesso do ensino superior" (Sampaio, Op. Cit, pag.12).

A partir de então, até o **início** dos anos 60, nenhuma mudança significativa acontece no modelo das instituições universitárias. No entanto, foi este o período em que se iniciou uma grande ampliação do sistema de ensino superior brasileiro, sobretudo devido ao desenvolvimento da rede de universidades federais e ao aparecimento de universidades católicas e, mais tarde, das instituições particulares. Este período corresponde a uma época em que o País vai experimentar efetivas mudanças no que se refere aos aspectos políticos, econômicos e sociais, em consequência da implementação do Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre o empresariado nacional, que deseja o desenvolvimento do processo de industrialização capitalista e setores populares, com aspirações de participação econômica e política, mudanças estas que vão resultar numa pressão para o aumento das matrículas do ensino superior.

Inicia-se aí um processo de diversificação desse sistema de ensino, através da sobreposição de modelos - o da formação para as profissões tradicionais e o da pesquisa - e a multiplicidade de instituições de ensino, formando várias redes de ensino (as públicas - federal e estadual e as privadas - laicas e religiosas), que estavam sendo criadas. Neste contexto de mudanças e de pressões de uma nova clientela que via no diploma do ensino superior uma garantia de acesso ao mercado de trabalho, ampliado pelas burocracias estatais, entra em cena um novo debate em fins da década de 50, de certo modo, retomando os ideais do movimento da década de 20, colocando em questão a reforma da universidade. As críticas recaíam sobre: a estrutura universitária vigente baseada na instituição da cátedra, a fragmentação causada pelas escolas profissionais, que isolavam professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes, e sobre o aspecto elitista do sistema, que continuava a atender a uma parcela pequena da população.

A proposta desse modelo de universidade foi concretizada com a criação da Universidade de Brasília, em 1961, idealizada por Darcy Ribeiro e outros intelectuais, que pretendiam fundar uma universidade eminentemente brasileira para refletir e discutir os problemas nacionais, manter junto ao governo uma reserva de especialistas de alta qualificação e criar um paradigma moderno para o ensino superior capaz de influenciar nos rumos da sociedade (Cunha, 1989, citado por Jezine, Op. Cit, pag. 5). No entanto, este modelo de universidade não chega a se efetivar na sua versão original, devido à nova política de regime militar iniciada no País, em 1964. Essa nova política, por outra parte, incorporando alguns elementos propostos pelo movimento docente e estudantil da época, estabelece a reforma do ensino superior de 1968, que imprime um modelo único de universidade no País, baseado na abolição da cátedra, na criação de departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa, na implantação de institutos básicos, na flexibilização do currículo com o sistema de créditos e na semestralidade, dentre outros elementos.

No entanto, a implantação desse novo modelo vai desencadear uma série de problemas e contradições, quer pelo clima de repressão política e de controle que se estabelece nos segmentos universitários (docentes e alunos), quer pelas resistências quanto à dissolução das antigas escolas profissionais, quer pela contradição que se estabelece entre os ideais de democratização e participação estudantil e o modelo de universidade de elite implantado, inspirado nas "research universities" norte-americanas. Na realidade, a reforma se efetivava, com uma forte influência da política educacional do governo norte-americano, consubstanciada pelo acordo MEC/USAID, para o qual a nova política de ensino superior no Brasil deveria se constituir em instrumento para conter os conflitos sociais e eliminar os obstáculos ao crescimento econômico e, por isso, devendo ter a finalidade de formar recursos humanos para o setor econômico, o que levava a buscar maior eficiência e produtividade das atividades acadêmicas (Favero, 1994, citada por Jezine, Op. Cit, pag. 6).

Com isto, os anos 60 foram, para os especialistas em ensino superior, de repressão e, ao mesmo tempo, de expansão do sistema. Repressão política, através do confronto estudantil e até docente com os regimes militares que, mesmo incluindo medidas de democratização interna que levavam ao fortalecimento de valores acadêmicos, implantavam mecanismos paralelos não-acadêmicos de controle políticoideológicos. E de expansão, para atender a explosiva demanda por ensino superior, através da ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado (Sampaio, Op.Cit, pag.16).

Com efeito, o modelo único preconizado pela Reforma 68 vai se descaracterizando por esta expansão exagerada, tornando o sistema de ensino superior mais diferenciado, mais desigual. De um lado, o setor público multiplica a sua matrícula com os mesmos cursos, criando, a partir daí uma série de disfunções, principalmente no que se refere à ampliação dos quadros docentes, com sistemas paralelos de contratação, gerando heterogeneidade na remuneração e condições de trabalho, assim como a desvalorização dos critérios acadêmicos para a admissão. E, de outro, o setor privado se dilata, sob a influência das leis do mercado, abrindo um espaço para o fortalecimento de um sistema empresarial de ensino, no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante.

Este modo de atendimento à demanda, tanto no setor público, como no privado, vai reforçar elementos fundamentalmente conservadores, quando "associa a formação universitária ao acesso a profissões regulamentadas e se apoia na tentativa dos estudantes de preservar ou conseguir posições de privilégio. Reforça, também, as pressões no sentido da regulamentação das profissões, fortalecendo as tendências cartoriais da burocracia estatal e os componentes hierárquicos da vida social. Como o mercado de trabalho não pode se estruturar dessa forma, esse tipo de atendimento alimenta uma ilusão e deforma o sistema de formação em nível superior" (Sampaio, Op. Cit., pag. 18).

Os efeitos causados pela repressão política que criou algumas disfunções à medida em que o sistema público se expandia, assim como os efeitos do crescimento desordenado da rede particular do ensino, são senti

dos ainda hoje, embora em termos políticos o país viva um regime democrático. Mas a esses problemas, nas duas últimas décadas, foram sendo agregados tantos outros que leva o analista a concluir sobre a caracterização de um outro estágio onde outros desafios se acrescentam na presente situação do ensino superior brasileiro, ora em fase de reformulação de sua política, empreendida pelo Governo atual.

Numa revisão sumária do ensino superior brasileiro neste século, Ronald Braga identifica três momentos: o primeiro que se estende até a década de 60, que mostra um ensino superior como cópia da universidade elitista européia, atendendo aos jovens de origem aristocrática ou burguesa em três cursos nobres: Medicina, Direito e Engenharia, constituindo uma elite de bacharéis, herdeiros do capital cultural da nação, O segundo momento, a partir de 60, que se caracteriza pela tentativa de modernização e pela transição para o ensino de massa, esforços ostentados pela LDB de 1961, pela criação da Universidade de Brasília, pela Lei 5.540/68 e depois pelos Planos de Educação resultantes dos Planos Nacionais de Desenvolvimento. Estas mudanças trouxeram, por conseguinte, marcas características (crescimento, privatização) que tornaram "a universidade brasileira uma organização complexa, com problemas de organização, de orçamento, de coordenação, de hierarquia, de comando e de autoridade" (Braga, 1989, pag. 6). E um terceiro momento, caracterizado pela crise que se inicia na década de oitenta, impulsionada pelas crises econômicas internacionais e uma conseqüente crise de credibilidade. No que diz respeito à universidade dos anos 80, a crise econômica manifesta-se pela diminuição dos recursos financeiros, queda relativa das matrículas, perda do *status* dos diplomas de nível superior, reação corporativista dos docentes e maior distanciamento entre governo e instituições de ensino (Braga, Op. Cit, pag. 6).

O crescimento e as mudanças em termos organizacionais imprimiram características específicas ao sistema, especialmente com relação à sua clientela que se tornou cada vez mais heterogênea (maior proporção de mulheres, maior proporção de adultos, grande proporção de alunos trabalhadores) e, também, com relação a outro desafio que este sistema passou a enfrentar: o de ampliar sua base quantitativa, ao mesmo tempo se modernizar. Para tanto "a universidade tem que gerir, de modo simultâneo e comprimido, a massificação da matrícula, a criação e difusão da ciência, a profissionalização da docência, a democratização do acesso, a internacionalização do progresso científico-tecnológico e rever, com tudo isso acumulado, suas relações com o Estado e a sociedade"(Brunner, 1989, citado por Braga, Op. Cit. Pag- 7).

Desta forma, a expansão e diversificação do ensino superior brasileiro resultantes das transformações experimentadas nas últimas décadas vão imprimir diferentes contornos no sistema atual, salientando novas tendências, novos problemas e novos dilemas, cuja análise é feita no seção seguinte.

### 3. PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E PROBLEMAS

#### 3.1. O CRESCIMENTO

As transformações que ocorreram no sistema de ensino superior brasileiro nas últimas décadas, conforme assinalado anteriormente, são parte de um processo mais amplo de modernização da sociedade, quando os segmentos médios tornam-se significativos e o sistema educacional se encontra pouco estruturado para assumir uma considerável demanda. Assim, a busca por universidades por parte dos jovens provenientes de famílias sem tradição em instrução superior ou ainda de pessoas mais velhas com o objetivo de se ilustrar ou melhorar sua posição no emprego e a ampliação do contingente feminino em cursos que antes eram predominantemente masculinos, são fenômenos que fazem expandir as matrículas de forma expressiva. Entre 1960 e 1975 o Brasil multiplicou por dez seu contingente estudantil, sendo contida, a partir daí, a expansão através de decretos governamentais, mas, mesmo assim crescendo significativamente até 1980 (Braga, 1989, pag. 1).

Os dados do MEC/SEDIAE demonstram a explosão da matrícula nos cursos de graduação, que passaram de 95.700 em 1960 para 425.500 em 1970 e 1.377.286 alunos, em 1980. Só o setor público (federal e estadual) aumentou de 53.600 para 210.600 alunos, de 1960 a 1970 e 492.200, em 1980, aumento decorrente de maciço investimento federal (Durham, 1998, pag. 3). No entanto, a década de 80 apresentou uma taxa de crescimento de matrícula inferior à taxa de crescimento da população, continuando essa característica no período de 90 a 94 da década atual (Serpa, 1988a, pag. 13).

Assim, "um dos sintomas preocupantes da crise dos anos 80 residiu na estagnação das matrículas, tanto públicas quanto privadas. Desde o início daquela década, o sistema cresceu muito pouco, a taxas inferiores às do crescimento da população. Com isso o percentual de jovens no ensino superior chegou a declinar de 12 % para 10 %. Apenas no começo dos anos noventa inicia-se uma expansão modesta, voltando ao patamar de 12 %" (Durham, 1998, pag. 17).

Dados mais recentes demonstram esta pequena tendência de crescimento. Nos últimos quatro anos a matrícula de graduação apresentou uma taxa de expansão anual de 7 % em média, maior que na década de 1980, conforme os dados do MEC/INEP, indicando uma ainda débil retomada do crescimento.

Algumas observações ligadas ao crescimento da matrícula e caracterização da clientela são feitas pelos diversos autores que analisam o ensino superior no Brasil.

- A expansão do ensino superior continua sendo uma necessidade imprescindível para o País, facilmente constatável quando se examina a posição do Brasil no contexto internacional, considerando a baixa taxa de escolaridade desse nível de ensino, de acordo com o contingente de jovens em idade adequada (Castro, 1998, pag. 41; Serpa, 1998a, pag 7; Braga, 1989, pag. 1; Durham, 1993, pag. 1; Durham, 1998, pag. 17; Crawford e Nielsen, 1998, pag. 4).
- O aumento da média de idade dos alunos, 25 anos para os dados de



1998, que deveria ser de 21 anos, se todos ingressassem com 18 a 19 anos, indica que os estudantes brasileiros ingressam tarde no ensino superior ou que um expressivo contingente de adultos tem voltado a universidade para complementar seus estudos ou redirecionar sua formação profissional (MEC/INEP, 1999).

As mulheres são maioria entre os alunos, inclusive nos cursos noturnos. O Censo 98 constatou que as mulheres somam 56,3% dos alunos que estudam no turno diurno e 54% daqueles que estudam no noturno (MEC/INEP, 1999).

Uma outra característica que toca a questão da expansão do sistema diz respeito às profundas diferenças regionais que o sistema apresenta, ou seja, o contraste entre os estados das regiões Sul e Sudeste do Brasil, mais especificamente o Estado de São Paulo, e os demais estados do País em termos da proporção das matrículas. São Paulo é o estado mais industrializado e engloba cerca de um quinto da população e um terço das matrículas do ensino superior. É, também neste estado, onde o ensino superior desenvolve o ensino e a pesquisa de forma mais completa. Por outro lado, é o estado que o número de matrículas nas universidades públicas é menor, proporcionalmente do que o volume das matrículas em universidades públicas de outras regiões. No entanto, suas universidades são consideradas as melhores do País, enquanto a rede privada constitui-se num setor complexo e diferenciado. Também quase não há universidades federais em São Paulo, o que contrasta com a região mais pobre do País, o Nordeste, onde a grande maioria dos estudantes estão matriculados em universidades federais (Sampaio, Op. CIT., pag. 19; Durham, 1993, pag. 12).

Por este prisma, Serpa adverte para a situação das regiões mais pobres do País, analisando os indicadores em relação à população por região e estado e o PIB per capita. Para ele, há uma "grande concentração de investimentos no Sudeste onde quatro estados federados tem 13 instituições, sendo 11 com mais de três décadas, enquanto a região Norte, com seis estados federados conta com seis instituições, só duas, com mais de três décadas de criadas" (Serpa, 1999a, pag. 2). Quanto às desigualdades econômicas, verifica que a razão da participação relativa no PIB brasileiro e a participação relativa da população da região Sudeste é três vezes a da região Nordeste. Esta razão é equilibrada no Sul e Centro-Oeste e deficitária no Norte e Nordeste (Serpa, Op Cit, pag. 10). A política de ensino superior que pretenda contribuir para a diminuição das desigualdades regionais deve considerar investimentos diferenciados nas regiões, a fim de modificar este quadro e, neste sentido, o papel das instituições federais no Norte e Nordeste assume capital importância para compensar tais desigualdades (Serpa, 1998a, pag. 2; Durham, 1998, pag. 17).

Mas a questão da expansão do ensino superior não se limita apenas aos aspectos demográficos e geográficos. Um dos problemas reside na ausência de equidade no acesso. Sendo que o acesso ao ensino gratuito não guarda relação com a capacidade econômica do estudante, por ser muito competitivo, termina privilegiando os candidatos melhor preparados, oriundos das famílias de melhor poder aquisitivo. Desta forma, o setor público tem se protegido das pressões sociais, para a ampliação do acesso ao ensino superior, enquanto que o setor privado, inserido no mercado, vem

respondendo às demandas imediatas. Por outro lado, é no setor público, especialmente no sistema federal, que se concentram os cursos mais procurados, de maior prestígio e mais caros. Em geral, os candidatos de menor nível de renda, advindos das escolas públicas do ensino básico já sofrem uma auto-seleção e se inscrevem para as seleções dos cursos menos procurados e de menor prestígio. Para aqueles candidatos que já trabalham, é impossível frequentar os cursos do sistema público, pois estes se concentram nos turnos diurnos. As barreiras do vestibular, a impossibilidade de estudar os cursos diurnos, carregam os estudantes para o setor privado, dando margem a algumas possíveis situações: o baixo poder aquisitivo dos alunos forçam as anuidades baixas e conseqüente baixa qualidade do ensino; a competitividade entre os cursos no mercado pode provocar melhor qualidade para um público de melhor renda, que já se encontra engajado no mercado de trabalho; os cursos de menor prestígio tendem a ser generalistas e podem cumprir outras funções de dar flexibilidade a uma formação muito rígida. Todos esses fatores concorrem para o crescimento e diversificação do setor privado, principalmente para adequar às circunstâncias dessa clientela, conforme se verá adiante de forma mais aprofundada.

- Segundo Eunice Durham, é preciso reconhecer que o setor público, protegido das pressões sociais para a ampliação do acesso, que encontraram no setor privado, o atendimento a suas demandas, pôde ignorar as transformações que ocorreram em outros países em termos de atender a um público cada vez mais heterogêneo, com interesses diversos, adotando diversos mecanismos para diversificar as formas de atendimento. Para esta autora, no Brasil, não se tem atentado suficientemente para o fato de que universidades que associam ensino e pesquisa são altamente seletivas e atendem a uma minoria da população com vocação acadêmica, além de ter um custo bastante elevado. Desta forma, o empenho em implantar a indissolubilidade entre ensino e pesquisa parece ter impedido que o setor incorporasse todas as transformações que seriam necessárias para ampliar o acesso ao ensino gratuito e atender aos alunos com menor vocação acadêmica (Durham, 1998, pag. 14 e 15).

É necessário enfatizar que, de certo modo, o crescimento da demanda absoluta de vagas universitárias tem sido acomodado devido à expansão sistema particular. Contudo, as tendências demográficas e a política de expansão do ensino fundamental e médio, provavelmente, resultarão, em futuro próximo, num aumento acentuado da demanda do ensino superior, mais particularmente constituída das famílias das classes médias e populares. E, no caso do Nordeste brasileiro, isto se reverterá em grande pressão para o setor público, dadas as fracas possibilidades dessas famílias em financiar di-retamente os estudos dos seus filhos.

Deve-se atentar, por outro lado, que o mecanismo de compensação das dificuldades econômicas dos estudantes de baixo poder aquisitivo utilizado para financiar seus estudos, o Programa de Crédito Educativo, além dos problemas gerenciais experimentados em tentativas passadas, não resolve o problema da equidade social. Por um lado, não elimina o fato de a gratuidade ser independente da capacidade econômica do aluno e, por outro, constitui um fator que cria e/ou reforça as desigualdades sociais, já que discrimina um grupo de alunos que se

comprometem a pagar os seus estudos no futuro, em relação àqueles que conseguem frequentar seus cursos gratuitamente, ou seja, sem esse compromisso.

Conforme assinalado no item anterior, a expansão do ensino superior no Brasil, a partir da década de 60, se deu, principalmente pela via da ampliação da rede privada (Braga, 1989, pag. 2; Sampaio, 1991, pag. 24; Durham, 1993, pag. 8; Durham 1998, pag. 6 e 8; Castro, 1998, pag. 39 e 40). Em 1960, 62,15% do total de alunos de nível superior frequentavam escolas públicas; já em 1980, a situação havia literalmente invertido, com 38,2% de alunos frequentando a rede pública e 61,8%, as escolas particulares (Braga, 1989, pag. 2). A análise feita por Durham mostra a evolução das matrículas do ensino superior por dependência administrativa e o aumento de representatividade da rede particular que, em 1996, significava 60,64%. Para ela, mesmo aumentando o setor público de 53.600 alunos em 1960 para 210.000 alunos em 1970 e, em dez anos mais tarde atingindo a 492.200 matrículas resultantes do investimento federal maciço, este aumento foi insuficiente para atender à demanda, pois "ao contrário dos países europeus, do México e da Argentina, onde o ingresso nas universidades públicas se tornou livre para todos os egressos do 2º grau, no Brasil, manteve-se o sistema de limitação de vagas nos estabelecimentos públicos e a seleção pelo vestibular. A demanda excedente criou um mercado propício para a iniciativa privada, que cresceu aceleradamente nesse período, tanto em termos absolutos como relativos, passando de 45% para 65% do total das matrículas (Durham, 1998, pag. 5).

O Censo 98 contou 1.321.229 alunos na rede particular (62%), 408.640 matriculados nas instituições públicas federais, 274.934, nas estaduais 121.155, nas municipais (MEC/INEP, 1999). No entanto, se olharmos esse fenômeno pelo prisma regional, a situação se apresenta variada: o epicentro do fenômeno da privatização se dá nas regiões sul e sudeste do Brasil. Nas regiões norte e nordeste, conforme já assinalado, há predominância das matrículas no setor público (Braga, 1989, pag. 2). Se forem examinadas as unidades da Federação, nas quais é maior o percentual da população matriculada no ensino superior, a saber, Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, verifica-se facilmente que isso se deve à expansão do setor particular. O Estado de São Paulo, que pode ser considerado o mais desenvolvido do País, é, também, o campeão do ensino particular, que abrange mais de 80% das matrículas. É lá, por conseguinte, que se situa a maior instituição de ensino superior em número de alunos - a Universidade Paulista - Unip, instituição particular, com 44.598 alunos em 1998, segundo os dados do Censo. Deve-se registrar que sua dimensão e capacidade de crescimento, inclusive fez valer recentemente um espaço na mídia brasileira, em uma reportagem de capa de uma revista de circulação semanal (Veja, 01.09.99) sob o título "O Rei do Ensino", referindo-se ao empresário dono do grupo Objetivo a que pertence a universidade, grupo este que comanda o maior colégio (Ensino Médio) e o maior cursinho (pré-vestibular) do Brasil, agora comandando a maior universidade.

Assim, o ensino superior privado se desenvolve principalmente

nas regiões mais desenvolvidas, buscando as áreas de estudo mais "soft", que requerem menos investimentos em equipamentos e laboratórios, e cresce, em grande parte, como resposta às expectativas otimistas dos anos 70, especialmente às que se ligam aos privilégios credencialistas conquistados pelas classes médias em ascensão (Sampaio, Op. Cit, pag 24). Segundo esta autora, é neste setor particular que existe maior competitividade na educação superior brasileira, que, ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos onde essa competitividade provocou a melhoria da qualidade do ensino, no Brasil, o que disputa essa rede é um alunado de baixo poder aquisitivo e educação prévia de má qualidade. No entanto, existe uma diversidade de instituições nesse conjunto: unidades confessionais, comunitárias, técnicas, empresariais (Sampaio, 1991,25). Com efeito, é sobre a heterogeneidade das instituições de ensino superior- IES, na atualidade brasileira, que se dirige agora nossa análise.

### 3.3.ADIVERSIFICAÇÃO

Devido aos fenômenos descritos anteriormente de crescimento e ampliação do ensino superior brasileiro e, mais notadamente, do seu setor privado, produziu-se, de fato, um processo de diversificação e estratificação das IES, que se apresenta, quer sob os diversos tipos de estabelecimentos coexistentes no sistema, quer quanto a natureza e qualidade dos cursos oferecidos. E isto é interessante observar quando se vê que a legislação brasileira, desde 1931 e, mais especificamente com a reforma de 1968, reconhece apenas um tipo de instituição escolar de nível superior: a universidade. A faculdade isolada, perante a legislação é tolerada de modo temporário e seu destino é se agregar a alguma universidade ou congregar-se em federações.

Na realidade, tem-se uma diversidade de instituições: no topo, as universidades públicas paulistas, a PUC do Rio e algumas autarquias federais. Em seguida, vem-se as demais universidades federais e estaduais, vários cursos profissionalizantes das grandes universidades particulares das capitais e, no último extrato, do ensino de massa, estão as escolas isoladas públicas municipais e particulares (Braga, 1989, pag 3). Numa outra ótica pode-se analisar essa heterogeneidade de tipos de estabelecimentos. Ao lado de universidades, cujo número absoluto e relativo realmente aumentou, existe uma grande quantidade de estabelecimentos não universitários, distribuição bem marcante considerando a natureza das instituições e a dependência administrativa. Os dados de 1996 demonstram que as IES federais constituem 14,7%, as Federações e Instituições Integradas, 15,6% e os Estabelecimentos Isolados, 69% do total de instituições. Chama a atenção a proporção de estabelecimentos isolados particulares, que representam 55,9%, logo mais da metade do total.

Desta forma, o poder público tem se orientado no sentido de criar e manter universidades, perseguindo o ideal da grandes instituições multifuncionais que associem ensino, pesquisa e extensão. "No setor privado, por outro lado, predominam outros tipos de instituições, faculdades isoladas ou federações de escolas, o que indica uma orientação para criar

estabelecimentos voltados apenas para o ensino, sem atividades de pesquisa" (Durham, 1993, pag. 11). No entanto, um movimento recente tem demonstrado a criação de grande número de universidades privadas, cujo motivo se prende ao interesse das mantenedoras de se beneficiarem da maior autonomia garantida pela nova legislação, para a criação de novos cursos e novas vagas. Não há dúvidas, portanto, de que, apesar de exceções importantes, a diferenciação entre o ensino público e o ensino privado está relacionada à associação ou dissociação entre ensino e pesquisa. A distribuição dos programas de mestrado e doutorado, grande indicador de desenvolvimento das atividades de pesquisa, já demonstra isto. Os mestrandos e doutorandos estão concentrados nas instituições públicas. Ao mesmo tempo, não se pode generalizar dizendo que o *status* oficial de universidade pública corresponda ao desenvolvimento associado de ensino e pesquisa. A pesquisa está altamente concentrada no sistema estadual paulista e em quatro estabelecimentos federais (Durham, 1993, pag. 11).

A qualidade do ensino, também, é outro fator diferenciador do ensino superior. Se for tomado como indicador a qualificação do corpo docente, o resultado é uma visão bastante pessimista. Há uma alta concentração de professores titulados em poucas instituições, embora esta situação esteja se modificando nos dias atuais, sendo que a baixa qualificação dos professores apresenta ainda um fenômeno grave nas instituições particulares, onde os mestres e doutores se concentram em poucos estabelecimentos como PUC/ RJ, PUC/SP, PUC/Campinas, FGV e IUPERJ. Isto indica que a grande maioria das escolas particulares não investe na formação dos seus docentes, nem tem interesse em pagar melhor por uma mão-de-obra mais qualificada. Nas instituições federais, os índices são melhores, mas ainda insatisfatórios. O maior índice de titulação é encontrado no sistema paulista, cuja proporção de doutores se situa bem acima de 50%. "Neste quadro geral, a realidade que se contrapõe às classificações oficiais e à ideologia dominante é a de um sistema no qual predominam, mesmo no setor público, estabelecimentos voltados quase que integralmente para o ensino, sem pesquisa e com o corpo docente pouco qualificado. A associação ensino e pesquisa, que constitui o fundamento ideológico do sistema federal e a base de sua organização legal, é antes uma ficção do que uma realidade, na maioria das instituições (Durham, 1993, pag. 13).

Ainda com relação à heterogeneidade do sistema, no que se refere à qualidade do ensino e seu distanciamento com relação à pesquisa vale lembrar o que observa Ronald Braga quanto ao viés profissionalizante que atravessa, de ponta a ponta, a estrutura formal dos diversos cursos de nível superior. Para ele "a nomenclatura dos cursos coincide de um modo geral com a de alguma profissão integrante do mercado de trabalho, e o diploma, na maioria dos casos, garante o exercício profissional e os privilégios caracterizados na regulamentação daquela profissão. Isto significa que, formalmente, o estudante se especializa precocemente, em detrimento da formação científica geral e das possíveis futuras adaptações ao dinâmico mundo do trabalho" (Braga, 1989, pag. 5). Para ele, a expansão do leque de oferta, com as mudanças da reforma de 1968 (sistema de crédito, matrícula por disciplina, departamentalização), causou

pulverização de disciplinas, desarticulando os cursos por não terem órgãos colegiados responsáveis por suas unidades, aumentando o tempo médio de realização dos cursos, refletindo no processo ensinoaprendizagem, cuja massificação do setor, teve como resultado, uma educação de caráter mais informativo e de baixo nível acadêmico (Braga, Op.Cit.,pag.5).

No que concerne à diversificação e heterogeneidade do ensino superior resultante da expansão do setor privado, cabe ainda enfatizar que este setor, além de ter expandido, também se diversificou internamente nas décadas posteriores à reforma. Antes, o setor privado era constituído majoritari-amente de instituições não lucrativas, em geral confessionais ou criadas por iniciativas das comunidades locais. Paralelamente, desenvolveram novas instituições comunitárias mantidas pela Igreja ou iniciativas laicas. A grande ampliação do setor privado, no entanto, se deu pela expansão de estabelecimentos criados pela iniciativa privada e de cunho empresarial, respondendo à pressões do mercado e, conforme já assinalado, nem sempre orientados no sentido da qualidade. Uma questão que deve ser posta aqui é a de que o diploma de ensino superior dá direito ao seu portador, ao exercício de profissões regulamentadas, sendo, por isso a demanda orientada para a obtenção de uma formação que confere essa credencial. Nesse sentido, o excesso de regulamentação do exercício de determinadas profissões vem sendo criticado, vez que deforma a pressão do mercado, reflete na baixa qualidade do ensino e cria necessidades de um rígido controle estatal, no sentido de assegurar a isonomia dos diplomas (Durham, 1998, pag. 9).

Há que considerar, por outro lado, que, apesar da diversidade interna desse setor do ensino, algumas características comuns vem sendo observadas na atualidade. Pulverizado, de início, em estabelecimentos pequenos e improvisados, o setor passa por um processo de aglutinações, formando conjuntos cada vez maiores e criando uma nova conformação institucional não prevista em lei: as faculdades integradas, alguns até transformando em universidades particulares, aproximando, inclusive do modelo proposto para as universidade do setor público, no entanto, dedicando-se quase que exclusivamente ao ensino. Ao lado destas, por outro lado, tem sido criado e multiplicado outras instituições incapazes de oferecer um padrão mínimo de qualidade dos serviços. Não há um esforço de qualificação dos professores, os cursos se concentram nas áreas mais rentáveis e de baixo custo, nem sempre voltadas para as reais necessidades sociais.

Observações feitas por analistas do ensino superior brasileiro que se ligam também à questão do crescimento, privatização e diversificação do sistema se referem, de outro lado, à existência de certos indicadores quantitativos que denotam problemas na qualidade e eficiência do sistema e, por outro, no que se refere às distorções da oferta de cursos que se concentram exageradamente em determinadas áreas. Ronald Braga observa que, desde 1979, o sistema como um todo permanece com o mesmo montante global de matrículas (1.400.000), o mesmo número de vagas iniciais (400.000) e idêntico número de conclusões (200.000), fazendo supor que ele gradua metade dos que nele ingressam. No entanto, assinala ele, como o número de matriculas não cai expressivamente, algumas hipóteses podem ser consideradas:

- 1) existe uma inchação relativa em alguns setores do sistema devido à permanência bem mais altas dos anos de estudos, em muitos casos, o dobro de anos esperados;
- 2) deve existir um percentual de estudantes que migram internamente de curso, através de novo vestibular ou de simples transferência, resultando numa rotatividade entre cursos e entre escolas;
- 3) outros alunos fazem dois cursos simultaneamente;
- 4) há um índice real de evasão, considerando as vagas iniciais, especialmente nas universidades públicas, fazendo subir de modo significativo o custo do ensino (Braga, Op. Cit, pag. 13).

O MEC/INEP, utilizando os dados dos Censos, detectou que 62,4% dos Ingressantes concluem o curso e que o crescimento médio do número de concluintes (3,9% ao ano) é bem menor que o de Ingressantes (10,2% ao ano), utilizando dados de 1994 a 1997. Há, portanto, uma relação de 21 ingressantes por cada concluinte, o que indica ser elevada a proporção dos alunos que abandonam o curso, trancam as matrículas, repetem o ano ou mudam de curso. O MEC/INEP também constatou sobra de vagas, especialmente nos cursos de licenciatura e 5,3% de desistências de cursos, percentual semelhante em todas as redes. Somando-se o número de desistentes com o daqueles que trancaram as matrículas, chega-se à taxa de 10,7% de abandono (MEC/INEP, 1999), um problema significativo com relação à eficiência do sistema.

No que diz respeito às distorções acima mencionadas, verifica-se a concentração do alunado nos cursos de ciências humanas e sociais, incluindo um número grande de habilitações diferentes. Isto ocasiona pulverização em certas áreas e, mesmo, expressivos índices de ociosidade do sistema, notadamente nas áreas das licenciaturas, letras e artes. Alguns autores consideram este um ponto de estrangulamento do sistema, que o emperra a realizar uma política de expansão que provoque saltos qualitativos no que concerne à melhoria do atendimento e adequação desse atendimento às necessidades sociais. Felipe Serpa é um deles, quando, utilizando dados de 1994, observa a tendência de expansão do ensino superior brasileiro em se concentrar em áreas que não atendem às necessidades da sociedade e às novas gerações.

Para ele, a distribuição dos cursos concentra-se nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, com 41,2%, seguindo, em ordem decrescente, as áreas de Ciências Humanas (16,2%), Ciências da Saúde (12,2%), Ciências Exatas e da Terra (9,9%), Engenharia e Tecnologia (9,3%), Linguística, Letras e Artes (6,9), Ciências Agrárias (2,7%) e Ciências Biológicas (1,5%), chamando a atenção para o exemplo da inadequação desses números, quando se detecta 2,7% de matrículas em Ciências Agrárias - "índice irrisório para um país de dimensões continentais com vastas áreas agricultáveis" (Serpa, 1998a, pag. 14).

Este autor chama a atenção para a necessidade de se rever a política de ensino superior do Brasil neste sentido, focalizando que esta má

distribuição se agrava se forem consideradas regiões e estados separadamente. Analisando a distribuição da participação relativa de cursos no quadro nacional para os dez cursos com maior número de matrículas (1994), ele observou que tais cursos envolvem 65% de todos os matriculados do sistema, onde 18% estão em 3 cursos: Engenharia, Ciências e Medicina e 47% estão em 7 cursos, todos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas (Serpa, Op. Cit, pag. 14). Deve-se observar que grande parte desses matriculados correspondem aos alunos do cursos de Administração nas suas várias modalidades e geralmente oferecidos pela rede privada e na maioria no turno noturno.

Michael Crawford e Lauritz Holm-Nielsen, analistas do Banco Mundial, estudando o sistema de ensino superior, também verificaram estas tendências, utilizando dados de 1997. Observam, então, que poucas instituições privadas empresariais oferecem programas de graduação em Ciências ou Medicina, porque o custo do equipamento de laboratório é elevado, constatando no sistema como um todo, para esse ano, 9% dos formandos em Ciências Exatas e Geociências; 1 %, em Ciências Biológicas; 7%, em Engenharia e Tecnologia; 14%, em Ciências Médicas; 2%, em Ciências Agrícolas; 38%, em Ciências Sociais Aplicadas; 21%, em Humanidades, e 7%, em Linguística, Artes e Letras (Crawford e Nielsen, 1998, pag. 6).

Estes autores também chamam a atenção para a tendência de crescimento entre 1991 a 1994 de alunos frequentando cursos noturnos, predominantemente nas universidades particulares e municipais (80% dos alunos, segundo eles).

A questão da mudança de espectro de oferta de cursos ocasionada, principalmente pela expansão e aumento do setor privado do ensino superior brasileiro, também é focalizada por Sampaio quando ela analisa que o desenvolvimento desse sistema é acompanhado do surgimento de um conjunto de novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes e reporta, para essa análise, a um estudo feito por Schwartzman (1990) com informações de 1988, quando ele distingue as características que levaram a ser criados os cursos existentes em diferentes momentos no tempo, classificando-os em três setores: o tradicional, o moderno e o recente.

Para Sampaio, é nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes que se verificou a expansão do setor privado. Típicos do início dos anos 70 são os cursos de Psicologia, Ciências Contábeis, Administração e Ciências Sociais Aplicadas. Essas carreiras absorveram, em 1988, quase 600 mil estudantes em cursos predominantemente noturnos, com uma forte participação feminina e localizados nas regiões sudeste e sul do País. A citada autora apresenta dados das principais carreiras com mais de 2000 matrículas em 1988, pela época de fundação, seguindo a classificação de Schwartzman, considerando as características, áreas de conhecimento, concentração por regiões brasileiras, dependência administrativa e natureza do estabelecimento. Concluí, dentre outras coisas, que a nova leva de cursos (os 'recentes'), a partir da segunda metade da década de 70, diz respeito a "carreiras fortemente profissionalizantes do tipo' vocacional' em áreas como Engenharia Florestal, Comunicação Visual, Turismo, Processamento de Dados e Ciência da Computação. O número de alunos



nestas carreiras ainda é pequeno; somente 84 mil em 1988. Ao contrário das carreiras 'modernas', nos cursos 'recentes' não há tanta concentração em cursos noturnos e matrículas femininas, e eles ocorrem relativamente mais no Norte e Nordeste do que em outras regiões"(Sampaio, 1991, pag. 23). Para ela, essas carreiras 'recentes' apresentam características bastante peculiares se comparadas com os cursos 'tradicionais' que incluem, por exemplo, os cursos de Farmácia, Medicina, Odontologia, Direito, Engenharia, Letras, Geografia e História, que tendem a ter um número maior de homens, são preferencialmente diurnos e públicos e são os mais procurados do setor universitário. (Sampaio, Op. Cit., pag. 23).

Por outro lado, a tendência à procura pelos cursos através do vestibular guarda uma lógica diferente. O MEC/INEP computou os cursos mais concorridos no vestibular 98 e concluiu que Medicina foi o mais concorrido com 29 candidatos por vaga, seguido, de forma distanciada, o curso de Produção Cultural, com 14,6. Integram ainda o ranking dos cursos mais concorridos: Manutenção Mecânica (12,7); Topografia (12,6); Eletrônica (10,9); Odontologia (10,6); Propaganda, Publicidade e Criação (10,3); Normalização em Qualidade Industrial (7,9); Hotelaria (6,6) e Medicina Veterinária (6,3), sendo alguns desses de grande concorrência, por possuírem apenas um curso em todo o País e oferecerem poucas vagas (MEC/INEP, 1999).

Vê-se que a demanda do ensino superior tem uma composição em termos de expectativas e desejos para ingressar em determinados cursos bem diversa da composição da demanda absorvida pelo sistema, levando em conta o elenco dos cursos oferecidos.

Com relação ao ensino superior no Estado da Bahia, um recente artigo publicado pelo Governo da Estado da Bahia/SEPLANTEC/SEI mostra o elenco de cursos implantados em três instituições públicas e quinze particulares, nos últimos três anos, que correspondem a 77 cursos, na sua maioria, na área de Ciências Sociais Aplicadas, notadamente Administração com suas variadas habilitações (Administração em análise de sistemas, comércio exterior, hotelaria, finanças, gestão de negócios, marketing, sistemas de informações, empreendedorismo (CONSULTEC/CADCT, 1999, pag. 63/65). Verifica-se, assim, a proliferação de cursos de natureza diversificada, também no nosso contexto, concentrados nas áreas que, em nível nacional, se destacam neste particular.

O estudo das tendências de expansão, privatização e diversificação vivenciadas pelo sistema de ensino superior brasileiro nos últimos tempos se apresenta de muita valia para o planejamento educacional e, por isso, para o estabelecimento das políticas dirigidas ao melhor atendimento às necessidades da sociedade. Seus resultados deverão contribuir para a implementação de medidas que levem a perseguir o princípio da equidade, a aumentar a taxa de escolarização em nível superior da população jovem brasileira, a melhorar a qualidade do ensino e eficiência do sistema, a ampliar o nível de atendimento às regiões mais pobres do País e a corrigir as distorções da oferta considerando as áreas de estudos e o elenco de cursos oferecidos, mesmo que para tanto necessite redirecionar alguns pontos que tem contribuído para algumas disfunções, principalmente no que se refere ao privilegiamento de

determinadas áreas, deixando a descoberto outras fundamentais. Por conseguinte, estes são alguns desafios que enfrenta a política educacional do Governo brasileiro, na atualidade.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, Ronald. *Qualidade e eficiência do modelo de ensino superior brasileiro: uma reflexão crítica*. NUPES/USP, São Paulo: 1989.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. Avaliação do sistema educacional brasileiro —Tendências e perspectivas. Texto apresentado no Seminário Especial "Um modelo de educação para o século XXI, INAE, Rio de Janeiro, 1998.
- CONSULTE/CADCT. A Expansão do ensino superior: o boom das faculdades privadas in: GOVERNO DA BAHIA/SEPLANTEC/SEI. *Análise & Dados*, V. 9, N. 1, Salvador, 1999.
- CRAWFORD, Michael & NIELSEN, Lauritz Holm. *Brasilian Higher Education: Characteristic and Challenges*, The World Bank, 1998.
- DURHAM, E. R. *Uma política para o ensino superior*. NUPES/USP, São Paulo: 1993.
- . *Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta*. NUPES/USP, São Paulo: 1998.
- JEZINE, Edineide. A relação universidade e sociedade e a perspectiva da construção da Hegemonia. *Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN*, Salvador: Quarteto Editora, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/INEP. Notícias, [on line]. Disponível: //www. mec.gov.br [capturado em 5.10.99].
- REVISTA VEJA. Editora Abril, Edição 1613, de 1 de setembro de 1999.
- SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro -1808-1990*, NUPES/USP, São Paulo, 1991.
- SERPA, L.F.P. Uma política de ensino superior, in *Estudos e Debates* n. 20, CRUB, Brasília, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *O Sistema de Universidades Públicas Federais*, 1998b  
(xerocado)