



**observatório
universitário**

*A Outra Reforma Universitária para a
Sociedade do Conhecimento*

Documento de Trabalho nº 34

Edson Nunes

Leandro Molhano

Julho de 2004



O **Observatório Universitário**, é um núcleo do instituto **Databrasil – Ensino e Pesquisa**, que se dedica ao desenvolvimento de estudos e projetos sobre a realidade socioeconômica, política e institucional da educação superior.

O **Observatório Universitário** alia, de forma sistemática, pesquisas acadêmicas, multidisciplinares, com a execução de iniciativas voltadas à solução de problemas práticos inerentes às atividades da educação superior. A série Documentos de Trabalho tem por objetivo divulgar pesquisas em andamento e colher sugestões e críticas para aperfeiçoamento e desdobramentos futuros.

Observatório Universitário

Databrasil – Ensino e Pesquisa

Autoria

Edson Nunes

enunes@databrasil.org.br

Leandro Molhano Ribeiro

lmolhano@databrasil.org.br

Coordenação

Edson Nunes

Paulo Elpidio de Menezes Neto

Equipe Técnica

Ana Beatriz Gomes de Mello Moraes

André Magalhães Nogueira

David Moraes

Enrico Martignoni

Ferananda Joffily França

Helena Maria Abu-Mebri Barroso

Helenice Andrade

Leandro Molhano Ribeiro

Márcia Marques de Carvalho

Patrícia de Oliveira Burlamaqui

Wagner Ricardo dos Santos

Rua da Assembléia, 10/4208 – Centro

20011-901 – Rio de Janeiro – RJ

Tel./Fax.: (21) 3221-9550

e-mail: observatorio@observatoriouniversitario.org.br

<http://www.observatoriouniversitario.org.br>

SUMÁRIO

<u>I - INTRODUÇÃO</u>	4
<u>II - PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE E CORPORAÇÕES E DIVERSIDADE: O CONFLITO ENTRE A UNIVERSIDADE E AS PROFISSÕES</u>	4
<u>III - VOLUME DO TRABALHO ACADÊMICO</u>	9
<u>IV - OPÇÃO PRIVATISTA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</u>	10
<u>V - DIVERSIDADE INSTITUCIONAL</u>	11
<u>VI - MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVATIZADA</u>	18
<u>VII - A OPÇÃO PRIVATISTA E A IMPERATIVA SALVAÇÃO PELO PÚBLICO.</u>	20
<u>VIII - O DESAFIO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</u>	21
<u>SOBRE O(S) AUTOR(ES)</u>	24
<u>DOCS. TRABALHO DO OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO</u>	25

I - Introdução¹

A discussão da Reforma Universitária no Brasil está ocupada por questões prementes e visíveis, tais como o financiamento das instituições de ensino superior públicas, o acesso e as questões emergentes associadas à inclusão e às ações afirmativas, a natureza da autonomia e a governança universitária. Outros assuntos de igual, senão mais profunda importância, estão deixados à parte. São eles: i) os conteúdos acadêmicos dos cursos de graduação e sua relevância; ii) volume de estudos exigidos nos cursos superiores e a dedicação dos estudantes; iii) a expansão privatista da educação superior no Brasil; iv) a questão da diversidade institucional da educação superior; v) o marco regulatório da educação superior privatizada; vi) a necessidade de fixação de um padrão de referência acadêmico compatível com altos níveis internacionais; e o vii) o desafio da expansão da educação superior. Os outros aspectos, de forma, governança, financiamento, embora fundamentais, são decorrência da definição do que se deseja fazer. As reflexões sobre as questões enunciadas acima mostram que a educação superior brasileira e sua política pública recente estão na contramão do tema deste Fórum; ou seja, estão na contramão da economia do conhecimento, e do desenvolvimento do capital humano e da educação permanente.

II – Profissionalização Precoce e Corporações e Diversidade: o conflito entre a universidade e as profissões

Quanto à relevância e conteúdo do ensino, o Brasil está amarrado à decisão pregressa de que a educação superior existe para oferecer educação profissional. Esta decisão, no rastro de modelagem francesa ancestral, exige que

¹ Trabalho apresentado no Fórum do INAE, Mesa Redonda: O Modelo de Educação para a Economia do Conhecimento. Rio de Janeiro, 17 de maio de 2004; também publicado em **Novo Modelo de Educação para o Brasil**, J.P.dos Reis Velloso e R.C. de Albuquerque, orgs. Rio de Janeiro, José Olympio, 2004

os estudantes brasileiros tenham sua visão de mundo simplificada pelo que pode ser chamado de *profissionalização precoce*². Ou seja, desde os 15/16 anos, os estudantes do ensino médio precisam começar a optar pela profissão futura, de modo a definir o curso de graduação a ser realizado e, assim, melhor se prepararem para os vestibulares - principalmente aqueles que almejam ingressar em instituições públicas, cujo acesso é densamente competitivo.

Portanto, desde o ensino médio, pelo menos, inicia-se um processo de restrição da “visão de mundo” das gerações futuras, tornando-as candidatas à profissão antes de serem candidatas ao saber. Ao ingressarem nas instituições de ensino superior, tendo vindo, em geral, de um ensino médio decepcionante³, salvo as exceções de elite de praxe, nossos estudantes orientam-se por uma matriz profissionalizante de ensino, deixando de lado a formação mais abrangente, humanística, histórica, social... enfim a educação.

A educação superior brasileira ainda está amarrada à definição das 37 profissões regulamentadas. Para se ter uma idéia, o número de cursos e/ou programas de graduação, em 2001, no ensino superior brasileiro revelava que do total de 12.067 cursos existentes, 8.996, ou seja 74,6%, eram cursos de profissões regulamentadas. Quando se analisa o número de alunos matriculados naquele ano, verifica-se que do total de 3.029.154 alunos do ensino superior, 79,6% deles (2.410.574 alunos), estavam matriculados em cursos de profissões regulamentadas⁴.

² O tema da profissionalização precoce no Brasil foi objeto de estudo em Nunes, Edson, Nogueira, André e Molhano, Leandro. **Futuros Possíveis, Passados Indesejáveis: Selo de Qualidade da OAB, Provão e Ensino Superior no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2000.

³ Como evidenciado pelos resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

⁴ Dados elaborados pelo Observatório Universitário (DataBrasil - Ensino e Pesquisa/UCAM) a partir dos dados básicos do MEC/INEP: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2001. Número apresentado pelo Secretário Nacional de Educação Superior (Sesu/MEC) nesse Fórum revela que atualmente existem 18 mil cursos superiores. Observação preliminar dos números atuais indicam que os percentuais de cursos de profissões regulamentadas, assim como de alunos matriculados nesses cursos, apresentados acima permanecem praticamente inalterados.

Essa matriz profissionalizante da educação superior é, em grande medida, decorrência da forte influência que as corporações profissionais exercem sobre os currículos dos cursos de graduação⁵. Isso não quer dizer que o ensino superior não deva levar em consideração os conteúdos considerados necessários para a formação de um profissional. Ao contrário, uma das exigências da educação superior é, também, formar bons profissionais. A questão é saber equacionar quando e em quem focar a educação profissionalizante, sabendo equacioná-la com uma formação geral mais ampla. Mas, como no Brasil profissão é assunto de Estado, está vinculada à lei corporativa, acaba-se exigindo da educação superior o título de bacharel nesta ou naquela profissão. Ressalte-se, por exemplo, as imposições que as corporações fazem para o exercício profissional. Para que uma pessoa possa participar como técnico de uma empresa em uma concorrência pública, é preciso que ela esteja inscrita na entidade corporativa pertinente⁶. Não só ela, mas a empresa também precisa estar inscrita no órgão, com suas taxas em dia.

⁵ Não se pode perder de vista que, tradicionalmente, as corporações são consultadas pelo Ministério de Educação, pela Secretaria de Ensino Superior e pelo Conselho Nacional de Educação, para a preparação dos currículos, normas e diretrizes curriculares. O Edital 04/97, através do qual se iniciou o processo de discussão das diretrizes curriculares, convocou as IES a apresentarem a definição das diretrizes que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC. O Edital afirma que “é desejável a integração das IES com as sociedades científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, através de seminários, encontros, workshops e reuniões, de forma a garantir Diretrizes Curriculares articuladas tanto às reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade”.

⁶ A concorrência pública aqui mencionada é uma das modalidades de licitação prevista no artigo 22, inciso I, da Lei 8.666/93. Está definida no § 1º do referido artigo como sendo uma “modalidade de licitação entre quaisquer interessados que, na fase inicial de habilitação preliminar, comprovem possuir os requisitos mínimos de qualificação exigidos no edital para execução de seu objeto.” Inicialmente, para participar do processo de licitação é necessário o cumprimento de requisitos para que o participante seja considerado habilitado para concorrer as fases seguintes do processo. A habilitação envolve a comprovação de aptidão jurídica, da qualificação técnica, econômica financeira, da regularidade fiscal de cumprimento do disposto no inciso XXXIII do artigo 7º da CR/88. Os documentos que servirão para comprovar tais aptidões estão devidamente arrolados na Lei 8.666/93, nos artigos 28 e seguintes. No caso da comprovação de habilitação técnica, o artigo 30 da lei em comento exige o registro e a inscrição na entidade profissional competente.

Esse tipo de imposição apenas mostra como a educação superior brasileira está mais associada à vida corporativa do que à vida educacional.

Formam-se, no Brasil, jovens-bacharéis, “doutores” em nosso linguajar, que mal sabem escrever, desconhecem história e literatura, estão distanciados dos grandes temas nacionais e internacionais, das angústias e heranças do nosso mundo e de nosso país. Frequentemente, para dar um exemplo, ficamos surpreendidos quando nos deparamos com um texto universitário bem escrito, uma monografia escorreita, uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado bem apresentada. Nos surpreendemos simplesmente porque saber escrever passou a ser algo excepcional, e não a mais rotineira obrigação do universitário brasileiro.

Ressalte-se aqui certa contradição: a educação profissionalizante acaba estando na contramão das exigências de um mercado de trabalho moderno, complexo e rotativo. Atualmente, grande parte do trabalho nas diversas ocupações e profissões modernas envolve justamente habilidades básicas como falar e escrever muito bem, preparar bons relatórios, ter conhecimento de informática, possuir raciocínio lógico quantitativo, falar e ler uma segunda língua. Um ensino não profissionalizante poderia permitir a educação dos estudantes nestas habilidades, além de proporcionar formação histórica e cultural da humanidade, ciências sociais e ciências. Amarrada a um currículo profissionalizante, a educação superior acaba se descuidando da preparação dos estudantes para um mundo complexo, no qual as profissões tornam-se obsoletas rapidamente e é freqüente a mudança de emprego e de ocupações ao longo da vida profissional⁷.

⁷ Discussões sobre a formação da educação superior e sua vinculação com o mercado de trabalho moderno pode ser encontrada em Brennan et al. **What Kind of University? International perspective on knowledge, participation and governance**. London: The Society for Research into Higher Education, Open University Press, 1999; Losco, Joseph e Life, Brian (Org.) **Higher education in transition: the challenges of the New Millennium**. Westport,

A discussão acima leva a uma reflexão sobre a necessidade de existência de uma educação superior funcionalmente diferenciada e/ou especializada, que permitiria, por meio de um processo permanente de educação, várias opções complementares de formação⁸. Essa diferenciação possibilitaria, por exemplo, o estabelecimento da educação universitária *stricto sensu*, sem preocupação com as determinações conjunturais/profissionais do mercado sobre a composição do perfil do educando. A educação universitária poderia estar associada à diversidade de campus, pesquisa e pós-graduação em nível de doutorado, fazendo das "universidades" instituições basicamente de orientação científica, humanista e de estudos clássicos⁹. Da mesma forma, seria possível existir graduações mais curtas, orientadas para ocupações, tal como exemplificado pelos atuais cursos superiores de formação específica, os curso seqüenciais¹⁰. Por fim, poder-se-ia, igualmente, admitir a existência de escolas ligadas a profissões, tais como Medicina, Direito, Engenharia.

A necessidade de se discutir o ensino superior, fora dos parâmetros profissionais-corporativos, poderia ser pautada por uma verdadeira preocupação com a massificação necessária da educação superior. Deveria, no entanto, estar associada ao tema da equidade e igualdade de oportunidades, já que a educação universitária *stricto sensu* tenderia a atrair estudantes com menor preocupação imediata com o mercado de trabalho, naturalmente melhor posicionados economicamente, enquanto a educação profissionalizante atrairia aqueles mais premidos pela necessidade de trabalhar, o que faria com que a massificação do ensino superior gerasse, de forma não desejada, hierarquias

Connecticut: Bergin & Garvey, 2000; O'Brien, George. **All the essential half-truths about higher education**. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

⁸ Parte do argumento que se segue foi desenvolvido em Nunes, Edson et al. **Teias de Relações Ambíguas: regulação e ensino superior**. Brasília: Inep, 2002.

⁹ Para uma discussão a respeito ver Menezes, Luiz Carlos de. **Universidade sitiada**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

internas e externas próprias, de modo a separar, simbólica e praticamente, as "elites" das "massas".

III – Volume do trabalho acadêmico

Quanto ao volume de trabalho na educação superior, a situação é tão ou mais crítica do que a representada pelo perigo corporativo. No Brasil, os alunos de graduação estudam pouco, têm poucas aulas, estão majoritariamente matriculados em cursos noturnos e acham que as escolas exigem pouco deles. Dados dos questionários do Provão de 2003, por exemplo, indicam que um pouco mais de 60% dos estudantes freqüentaram cursos noturnos com diminuta carga de trabalho discente. Iguais dois terços trabalham enquanto estudam. Cerca de 55% de todos os formandos disseram que os cursos de graduação deveriam ter exigido mais deles¹¹.

Os cursos noturnos normalmente têm carga horária de 20 horas/aula semanais. A hora/aula noturna é de quarenta e cinco minutos. Ou seja, os estudantes noturnos só têm efetivamente, 15 horas/relógio de escolaridade semanal, o que corresponde a três horas por dia. Nos duzentos dias letivos, os estudantes dos cursos noturnos recebem apenas 600 horas de aulas¹². Para se ter uma idéia do que representa, comparativamente, esse volume de estudos, basta observar o sistema europeu de transferência de créditos, o ECTS¹³. Tal sistema

¹⁰ Sobre a diversidade institucional ou a mobilidade de seqüenciais como pilar do sistema universitário tem-se os trabalhos de Cohen, Arthur e Brawer, Florence. **The American community college**. San Francisco: Jossey Bass, 1996.

¹¹ Informações obtidas a partir dos microdados do Questionário do Provão 2003. Fonte básica: INEP.

¹² Nos cursos diurnos o volume de estudos não é muito diferente, com hora/aula de 50 minutos, ou quase 17 horas/relógio por semana, o que daria aproximadamente 670 horas aula nos 200 dias letivos.

¹³ O ECTS (Credit Transfer System) é uma medida do volume de trabalho para o reconhecimento acadêmico dos cursos realizados em instituições de ensino superior que pertençam aos Estados membros da União Européia ou aos países que fazem parte do Espaço Econômico Europeu, possibilitando a mobilidade de estudantes entre as instituições de ensino européias sem maiores obstáculos.

aponta para uma carga de trabalho no ano letivo em torno de 1560 horas de trabalhos discentes. A carga de trabalho discente não é menor nos Estados Unidos, exceto na “*night school*” ou “*community colleges*”. Ou seja, um estudante europeu ou americano tem obrigações discentes bem superiores ao estudante brasileiro. Isso mostra como os quatro anos de bacharelado no Brasil equivalem a muito menos que dois anos de estudos em instituições de ensino superior do primeiro mundo. Por outro ângulo: com apenas 600 horas efetivas de trabalho discente/ano, será preciso aproximadamente 10 anos para receber o total de 6.240 horas de trabalho acadêmico discente contidas num bacharelado europeu ou americano de quatro anos.

IV - Opção privatista de expansão da educação superior

O terceiro aspecto que merece reflexão, ao lado dos conteúdos curriculares e da carga de trabalho refere-se à necessidade permanente de um padrão de referência acadêmica de alta qualidade. Nisto, a responsabilidade do setor público adquire grande relevância por conta da decisão brasileira de expandir a educação superior através do setor privado.

Ainda que não se possa apontar o momento preciso em que se deu a expansão da educação superior preponderantemente através do setor privado, a evidência empírica aponta para a sua materialidade. Desde a década de 70, o número de alunos matriculados em instituições de ensino superior privadas excedia os 60%, mantendo-se neste patamar, com variações insignificantes até 1996, quando se inicia um processo de expansão que a aumentou para a casa dos 70% em 2002¹⁴. O número de instituições de ensino superior privadas manteve-se razoavelmente constante, em torno de 650, entre 1980 e 1997. A partir de 1998, há um forte crescimento, passando-se de 764 para 1.842 em 2004.

¹⁴ MEC/INEP. **Perfil da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2002

Já o número de instituições de ensino superior públicas oscila em torno de 200 no período 1980-2004.

Em termos comparativos, o Brasil apresenta-se como uma espécie de ponto fora da curva em termos do tamanho relativo de seu ensino superior público. Ao contrário dos 20-30% de estudantes matriculados nas IES públicas brasileiras, a média para os países da OECD é de 80%. Em outras 13 nações participantes das estatísticas da OECD, a média é de 65%. Brasil, Filipinas, Coreia do Sul, Chile e Japão são países que desviam dos números internacionais, com aproximadamente 2/3 de seus estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas¹⁵. A comparação com os EUA, exemplo da matriz capitalista dos dias de hoje, é cortante: 75% de todos os seus estudantes, cerca de 11 milhões, estão matriculados em instituições públicas; 66% de todos os graduados são egressos das públicas; 75% de todos os títulos de doutor vêm das públicas, bem como 70% de todos os diplomas das áreas técnicas e das engenharias.

V – Diversidade institucional

Outra questão relevante diz respeito à rigidez institucional da educação superior no Brasil. De acordo com a legislação vigente no Brasil, as instituições de ensino superior classificam-se, segundo sua organização acadêmica¹⁶, em:

- Universidades;
- Centros Universitários;
- Faculdades Integradas;
- Faculdades, Institutos e Escolas Superiores;

¹⁵ OECD, Education at a Glance 2003.

¹⁶ Decreto 3.860, de 09 de julho de 2001, que regulamenta a LDB e trata da classificação do sistema; e os Decretos n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, e n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997, ambos sobre os Centros de Educação Tecnológica.

- Centros de Educação Tecnológica

Essa classificação, no entanto, não reflete adequadamente a real situação do sistema de ensino superior, que tende a ser bastante diversificado em termos de suas funções, objetivos, características e estruturas. Embora a classificação legal defina a organização formal da educação superior brasileira, ela não oferece uma taxionomia baseada nas características objetivas do sistema de ensino. Para isso, seria necessário que o processo de classificação das instituições partisse de aspectos objetivos da educação superior, tais como as características institucionais das IES, suas estruturas organizacionais, os tipos de graus concedidos, a variedade de cursos disponíveis, os perfis de seu alunado, a qualificação do seu corpo docente, a presença ou ausência de pesquisa, a vocação ou não para qualificação profissional, os recursos materiais e financeiros disponíveis, além da própria infra-estrutura existente, entre outros aspectos.

A título de comparação, observe-se a taxionomia do sistema universitário americano - gerada por organismos da sociedade e não pelo setor público. A Associação Americana de Professores Universitários (AAUP) utiliza um sistema de cinco categorias, para descrever as universidades e faculdades dos Estados Unidos:

1) Categoria I - Instituições de Nível de Doutorado: instituições que conferem um mínimo de 30 títulos de doutoramento por ano, em três ou mais disciplinas separadas;

2) Categoria IIA - Instituições que oferecem ensino pós-graduado, mas conferem menos que 30 títulos de doutoramento por ano;

3) Categoria IIB - Bacharelado em geral, instituições com ênfase primária em cursos de graduação, sem ênfase particular em educação pós-graduada;

4) Categoria III - Instituições que conferem três quartos ou mais de seus títulos na modalidade de graduação curta, de dois anos; e

5) Categoria IV - Instituições basicamente voltadas para a graduação reduzida.

A Carnegie Foundation trabalha com um sistema dividido em dez categorias, conforme classificação feita em 1994. Atualmente, discute a revisão dos conteúdos, preparando-se para publicar uma nova ordenação em 2005, no centenário da Fundação. As categorias atuais são as seguintes:

1) Universidades de Pesquisa I - Oferecem um espectro amplo de cursos de graduação e se comprometem com educação pós-graduada por meio de cursos de doutoramento e alta prioridade à pesquisa. Conferem mais de 50 doutoramentos por ano e recebem 40 milhões de dólares ou mais de recursos federais;

2) Universidades de Pesquisa II - Amplo espectro de cursos de graduação, comprometidas com doutorados e pesquisa, conferem 50 ou mais doutoramentos por ano e recebem entre 15,5 a 40 milhões de dólares de apoio federal por ano;

3) Universidades Doutorais I - Amplo espectro de cursos de graduação e comprometimento com educação pós-graduada por meio de cursos de doutorado. Conferem pelo menos 40 doutoramentos por ano em cinco ou mais disciplinas;

4) Universidades Doutorais II - Amplo espectro de cursos de graduação, compromisso com cursos de doutorado. Conferem pelo menos dez graus de doutor por ano em três ou mais disciplinas ou pelo menos 20 doutoramentos em uma ou mais disciplinas;

5) Universidades de Mestrado e Faculdades I - Amplo leque de programas de bacharelado e compromisso com a educação pós-graduada por meio de mestrados. Conferem pelo menos 40 mestrados por ano em três ou mais disciplinas;

6) Universidades de Mestrado e Faculdades II - Leque amplo de bacharelados, compromisso com mestrados, conferindo pelo menos 20 títulos anualmente em uma ou mais disciplinas;

7) Faculdades de Bacharelado (*Liberal Arts*) - Instituições primariamente voltadas para a educação em nível de bacharelado, conferem pelo menos 40% de seus títulos nas áreas das "*Liberal Arts*" e são restritivas em seu processo de admissão;

8) Faculdades de Bacharelado II - Categoria semelhante à anterior, mas que oferecem

menos de 40% de seus graus nos campos das "*Liberal Arts*" ou que são menos restritivas no acesso às faculdades;

9) Faculdades de Artes: são instituições que conferem certificados de *associate of arts*, com poucas exceções, não oferecem grau de bacharelado;

10) Instituições Especializadas: Seminários Teológicos, Escolas Médicas, Engenharia e Tecnologia, Administração e Negócios, Direito, Faculdades e Universidades Tribais.

Outras taxionomias podem e devem ser citadas, para melhor se pensar a pobre classificação brasileira de instituições de ensino superior. Estudo de Dionne e Kean¹⁷ sobre a crise fiscal das universidades recomenda que três tipos de instituições sejam incentivadas e reconhecidas, no contexto americano: 1) os *community colleges* destinados à preparação da força de trabalho, treinamento para o trabalho, educação de adultos e *remedial education*; 2) as faculdades estaduais, orientadas para as distintas graduações, assumiriam a responsabilidade pela formação de docentes, sendo os professores destas casas fortemente estimulados a orientar suas pesquisas para as áreas relacionadas ao

desenvolvimento regional e à assistência técnica para empresas regionais; e 3) as grandes universidades de pesquisa, com foco no desenvolvimento de pesquisas e na educação para o bacharelado, sendo o investimento federal em pesquisa concentrado nas maiores e melhores universidades e não-distribuído amplamente para múltiplos tipos de instituições.

Evidentemente, a taxionomia acima seria útil para o Brasil, já que aqui existem diversas universidades públicas, federais e estaduais, indiferenciadas em suas missões, díspares em termos de competências e habilidades, isonômicas, no entanto, no acesso aos benefícios públicos, principalmente aqueles relativos às carreiras docentes e de pesquisa. A crise fiscal exigirá, cedo ou tarde, que à taxionomia de benefícios e direitos, se associe a outra, de responsabilidade pública do Estado que possa contemplar as reais diferenças entre as instituições públicas e venha a concentrar esforços orçamentários naquelas onde o retorno seja particularmente alto.

Finalmente, cabe mencionar taxionomia que sugere que se deixe ao mercado a classificação de instituições de ensino superior. Conforme relata James Duderstadt¹⁸, existiriam, talvez, três conjuntos distintos de entidades do terceiro grau: 1) *brand-name universities*, instituições altamente seletivas, de alto status, alto custo, oferecendo educação presencial para o grupo etário pertinente (exemplo, Harvard, Berkeley e outras); 2) instituições provedoras de educação de massa, matriculando a maioria dos estudantes em programas de baixo custo, mas relativamente tradicionais (exemplo, universidades locais e regionais e *community colleges*); e 3) instituições de conveniência, oferecendo amplo espectro

¹⁷ DIONNE, Joseph e KEAN, Thomas. **Breaking the social contract: the fiscal crisis in higher education**. New York, 1997. [Relatório da Comissão sobre Investimento Nacional em Educação Superior, Council for Aid to Education].

¹⁸ DUDERSTADT, James. **A university for the 21st century**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

de serviços educacionais em instituições custo-eficientes, com foco no consumido/cliente (exemplo, Universidade de Phoenix).

O Brasil apresenta uma espécie de "taxionomia conjuntural" que enrijece o sistema universitário brasileiro. Esta taxionomia foi muito mais um construto com objetivo regulatório do que o produto de uma reflexão sobre a educação superior. Não contém, por isso, nenhuma análise efetiva da educação superior, mas apenas constitui sua separação em "fatias", para os fins dos processos regulatórios. A categorização das instituições de ensino superior, por via de instrumento legal, acabou por exigir que se desse contorno às fronteiras entre um e outro tipo de instituição. O decreto que gerou a categorização não descreveu completamente os tipos de instituições, deixando ao Conselho Nacional de Educação (CNE) essa tarefa.

Mantida rigorosamente a descrição legal sobre o que constitui uma universidade e um centro universitário - apenas para mostrar um pouco a impertinência dessa taxionomia - quantas, das mais de 160 instituições classificadas como universidades atualmente, poderiam ser de fato consideradas universidades? E o que as separaria dos centros universitários?

Quanto á primeira questão, além da necessidade empírica de se descrever o sistema de IES, é necessário resgatar o conceito de Universidade, respeitando os princípios definidos em lei, até mesmo para que se possam acertar as prioridades de investimentos e as concepções estratégicas sobre a educação superior. A articulação do ensino, pesquisa e extensão em instituições de excelência que, segundo a legislação deve caracterizar o ensino ministrado nas universidades, é dispendiosa¹⁹. Requer concentração de recursos materiais e

¹⁹ De acordo com a LDB, "as universidades caracterizam-se por serem instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Devem possuir: I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. um terço do corpo docente

humanos, e não dispersão como vem sendo sugerido pelo grande número de universidades, que seriam obrigadas a fazer atividades de pesquisa.

Quanto à segunda questão, se para as universidades, existe definição legal, atribuições e direitos definidos por lei, os centros universitários são seres infralegais, criados pelo Decreto nº 2.306 e pela Portaria MEC nº 2.041, de outubro de 1997. Aos centros não se prescreveu a atividade de pesquisa, na acepção que a palavra tem no meio acadêmico e científico, bem como não se lhes requer a pós-graduação *stricto sensu*. Determina-se, porém, que aos centros competem, entre outras obrigações de ensinar "as atividades integradas de pesquisa discente"²⁰.

É necessário observar que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi redefinido no momento em que a Portaria nº 2.041 desenhou a figura dos centros universitários, e determinou que deles se exigissem atividades integradas de pesquisa discente. Em verdade, não haveria por que e como substituir a concepção precisa original por uma noção derivada, adjetivada por meio de fraseologia imprecisa e, possivelmente, vazia de sentido.

Não obstante, assim se fez. E ao fazê-lo criaram-se questões relevantes sobre a fronteira entre universidades e centros, marcada pela linha abstrata que separa as "atividades integradas de pesquisa discente" da pesquisa indissociada do ensino.

Três destas questões são particularmente instigantes. Primeira: quanta "atividade integrada" de pesquisa discente é necessária para que se mantenha o status de "centro universitário"? Segunda: como se definir precisamente o que

em regime de tempo integral." (Lei nº 9.340/96; art. 52). O Decreto nº 3.860/01 afirma ainda que as universidades são "instituições de excelência que articulam ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável.

²⁰ Inciso III, do artigo 1º, da Portaria MEC nº 2.041, de 22 de outubro de 1997, que mais não especificou o que seriam as atividades integradas de pesquisa discente. Esta inovação taxionômica, embora atenda aos requisitos de expansão do ensino superior no Brasil, nada acrescenta à discussão sobre a educação superior.

seja atividade integrada de pesquisa discente, para que se possa adequadamente separá-la das atividades propriamente e classicamente conhecidas de pesquisa, as quais são requeridas às universidades? Terceira: supondo-se o sucesso das empreitadas anteriores, quanta atividade de pesquisa e pós-graduação é necessária para que se mantenha o status de universidade, sem que seja confundido com o de "centro universitário"?

Ainda que as questões possam parecer banais e irrelevantes, a resposta a elas passou a ser fundamental, no momento em que se confundiu taxionomia com prescrição de política pública. Ao se classificar as instituições de ensino superior através de conteúdos prescritivos de política pública, substituiu-se a observação taxionômica pela imputação de objetivos teleológicos ao objeto classificado. Passa-se, então, a realidade a ter que correr atrás do conceito que lhe deu vida e que, ao mesmo tempo, lhe cobra deveres.

VI - Marco regulatório da educação superior privatizada

Discute-se hoje tanto a reforma universitária, quanto o estabelecimento de um sistema brasileiro de educação superior, bem como a instituição de um marco regulatório para o setor. Estão engajados neste debate o Executivo, o Legislativo e a sociedade. Apesar das dificuldades simbólicas, talvez ideológicas, da adoção explícita de tal perspectiva, até mesmo por suas implicações estratégicas e internacionais (tendo em vista a discussão sobre a educação como um serviço de mercado internacional), é preciso admitir a importância da iniciativa privada, a fim de melhor formular argumentos conducentes à constituição de um marco regulatório adequado para a educação superior no Brasil.

Em que pesem tais dificuldades, o atual governo já endossou esta perspectiva, ou seja, valeu-se de justificativas de mercado, ao fazer uso de argumentos relativos à equalização de custos entre Universidades privadas e Centros Universitários, para decretar o eventual fim dos Centros que não se

transformarem em Universidades até 2007. Em suma, tanto a realidade, quanto o discurso de governo, perfilham a conclusão de que a educação superior repousa em um robusto componente de mercado. Admite-se, inclusive, senão se incentiva, que as novas instituições de ensino privado se constituam como sociedades mercantis, não mais como entidades sem fins lucrativos, muitas vezes aspirantes a problemáticos certificados de filantropia. E quais as conseqüências disso?

Primeiro, é preciso definir um marco regulatório legal para a educação superior, tal como se fez, ainda que de forma fragmentada, para outros setores da economia. A distinção essencial, contudo, é que, à diferença das áreas privatizadas, a educação não é uma concessão pública, exatamente por ser livre à iniciativa privada.

Segundo, o marco regulatório que se votará, visto que deve ser lei, precisará contemplar a regulação da competição por via de órgãos típicos da área econômica, de modo a proteger as instituições da competição predatória, de eventuais “dumpings”, incentivar a competição por eficiência, qualidade e preço, bem como viabilizar, o que parece inevitável no futuro, a fusão e absorção de umas instituições pelas outras, assim como a possível existência de firmas educacionais de escopo nacional.

Terceiro, as bases da chamada “lei do calote” precisarão ser revistas, que imputa custos extra-mercado às entidades que, cada vez mais, são de natureza puramente mercantil, fazendo com que tal lei constitua, ela mesma, uma contradição lógica à natureza deste enorme setor econômico, criado ao abrigo do incentivo de políticas públicas.

Quarto, o sistema de avaliação da IES precisará ser fortalecido, inclusive por departamentos da área econômica de governo, de modo a contemplar dimensões relativas a custos, qualidade, direitos, deveres e compromissos.

Quinto, será inevitável, em algum tempo futuro, tomar decisão sobre o fluxo e a repartição do volume de financiamento do setor público da educação superior, permitindo-se a existência de diversificação do sistema (como argumentado anteriormente), e admitindo-se o financiamento competitivo, intensivo e diferenciado das IES públicas através de mérito e qualidade, o que resultará em quebra de vários princípios de isonomia e isomorfismo hoje existentes.

Sexto, será fundamental que se preste maior atenção ao sistema público de educação superior, como referência de ensino e pesquisa, visto que é simplesmente impossível garantir a viabilidade e a plausibilidade da escolha de expansão via setor privado se não se constitui um marco de referência robusto, cuja constituição depende exclusivamente do setor público, como obrigação irrecusável e imperativa.

VII - A opção privatista e a imperativa salvação pelo público.

A admissão de que a empreitada da educação superior é também uma questão de mercado, com conseqüências regulatórias pertinentes sobre o setor privado, exigirá, como argumentado acima, a contrapartida de que se preste atenção estratégica ao setor público universitário. Isso porque o mercado é mal alocador de prioridades e valores imateriais e intangíveis, movendo-se em função de custos e oportunidades de ganho. Sendo assim, não se deve esperar que o mercado educacional responda adequadamente à estruturação de um sistema de ensino e pesquisa de qualidade exemplar, que venha a servir de referência nacional, tanto pelos enormes custos envolvidos, quanto pela lógica mesma da competição por estudantes, recursos e resultados materiais e financeiros.

Exatamente por isso, o setor público, através das instituições de ensino superior que mantêm, precisará garantir a referência de qualidade, o parâmetro através do qual será possível medir a qualidade da vida acadêmica e científica, referenciado, ademais, por padrões de qualidade internacionais.

Ou seja, referência acadêmica é matéria de Estado, não do mercado, por ser, em última instância, uma questão da sociedade. No momento, a discussão não permite vislumbrar claramente os desafios e as oportunidades trazidos pela decisão passada de expandir o ensino superior via setor privado²¹.

VIII – O desafio da expansão da educação superior no Brasil

Ao lado das reflexões acima sobre o estabelecimento no Brasil uma educação superior de qualidade, capaz de conferir formação genérica – própria de uma sociedade do conhecimento – ao mesmo tempo em que preparada para fornecer aos estudantes as habilidades básicas necessárias para um mercado de trabalho complexo e rotativo como o atual, tem-se um desafio a ser superado: a expansão de uma educação superior elitizada como a brasileira²². Como alcançar a universalização da educação superior, ao mesmo tempo manter a

²¹ Nesse aspecto, a coisa se complica, no momento em que se fala de inclusão, quotas, cursos noturnos nas federais, desmesurado aumento de vagas. Moralmente, ninguém pode ser contra as ações afirmativas. A política de inclusão, contudo, não pode nem deve sacrificar a missão imperativa que foi, ainda que contraditória possa parecer a circunstância, imposta à universidade pública, a de servir de referência.

²² Dados do MEC de 2001 mostram o quanto a educação superior brasileira é elitizada. Naquele ano, os estudantes do ensino superior apresentavam uma renda mensal familiar em torno de R\$ 3.000. A população entre 18 e 24 anos que cursava o ensino superior tinha uma renda mais alta que a média, de quase R\$ 3.200, e os estudantes com idade acima de 24 anos tinham uma renda menor do que a média, de aproximadamente R\$ 2.800. Todas essas três faixas de renda dos estudantes do ensino superior (a média total, a média daqueles na idade certa e a média daqueles fora da idade) eram maiores do que a renda média dos jovens entre 18 e 24 anos que estavam fora da educação superior. Observe-se, ainda, que 70% dos estudantes do ensino superior no Brasil tinham uma renda familiar acima de 8 salários mínimos e apenas 30% daqueles que não estavam no ensino superior possuíam uma renda superior a 8 salários

qualidade do ensino, diante das restrições da estrutura social e da matriz profissionalizante que caracteriza a graduação brasileira é um desafio que deverá ser enfrentado no país.

Um ensino superior extremamente elitizado exige expansão mais igualitária, mas os próprios limites de expansão, igualitária ou não, parecem estar próximos. O que nos traz de volta ao Estado, à urgência de políticas públicas que encarem de frente a imperiosa necessidade de financiamento às famílias. A alta idade média de estudantes e concluintes indica que a expansão beneficiou-se de demanda reprimida, tendo apenas moderado sucesso em trazer aos estudos a coorte na idade adequada.²³

Apesar de elitizado, o contingente universitário brasileiro é composto, como visto, por alunos que trabalham durante o curso e que estudam a noite. Mais velhos os estudantes, maior a percentagem daqueles que trabalham e que estudam a noite. A vastíssima maioria recebeu nenhum tipo de financiamento. O contingente feminino avoluma-se, independentemente da faixa etária. Os alunos de mestrado e doutorado, praticamente todos, pertencem aos estratos mais ricos da população. A pós-graduação que conduz ao diploma é território exclusivo dos estratos mais ricos, concentrando no último quinto de renda cerca de 70% de todos os alunos de mestrado e doutorado, impondo, portanto, adicional e robusto filtro elitizante.

Em geral, os estudantes consideram que a universidade, na qual a grande maioria procurou o diploma profissional, poderia lhes ter exigido mais. Embora alta percentagem de egressos manifeste desejo de ingressar em cursos de mestrado e doutorado, a cláusula descrita no parágrafo anterior permanece como inquietante realidade.

mínimos. Dados elaborados pelo Observatório Universitário (Databrasil - Ensino e Pesquisa/UCAM), a partir dos dados básicos do IBGE: Censo Demográfico 2000.

Não se pode admitir que seja possível construir sistema de alta qualidade enquanto 70% dos estudantes trabalharem durante o curso inteiro, enquanto 75% freqüentarem a escola noturna, e igual proporção desconhecer qualquer tipo de financiamento e enquanto a essência do ensino universitário for estritamente profissionalizante.

Embora elitizado em suas características sócio-econômicas, tendo o setor privado sido capaz de receber proporção maior de elite, o ensino superior brasileiro mais se parece, educacionalmente, por conta de seus objetivos e características essenciais, com os “*community colleges*”, que são faculdades essencialmente não elitistas, de dois anos, destinadas ao adestramento ocupacional dos estudantes, caracterizadas por muitos cursos noturnos, de dedicação parcial, ensino essencialmente profissionalizante. No nosso caso, “*community colleges*” perdulários, de quatro anos.

²³ A demanda reprimida é grande. Cerca de 16 milhões de brasileiros entre 18 e 49 anos completaram onze anos de estudo, segundo a PNAD 2002, constituindo eventual público adicional sobre o ensino superior.

SOBRE O(S) AUTOR(ES)

Edson Nunes

Ph. D. em Ciência Política, U.C. Berkeley, mestre em Ciência Política pelo IUPERJ, graduou-se em direito e ciências sociais na UFF. Foi pesquisador e Vice-Presidente executivo do IPEA, Secretário Geral Adjunto do Ministério do Planejamento, Presidente do IBGE, Representante do Ministério do Planejamento no Rio de Janeiro e membro do Conselho de Administração do BNDES, e da Dataprev. É professor dos programas de mestrado de Direito e de Economia Empresarial da Universidade Candido Mendes e Diretor Geral do DATABRASIL - Ensino e Pesquisa. Atualmente, é presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) e exerce a função de Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento da Universidade Candido Mendes (UCAM). Seus trabalhos recentes incluem artigos de natureza acadêmica e jornalística, bem como relatórios de consultoria para agências brasileiras e internacionais. É conferencista de vários programas de pós-graduação e de desenvolvimento gerencial, onde discute temas relativos à educação, conjuntura política, políticas públicas e o Estado brasileiro. Autor de *A Gramática Política do Brasil*, *A Revolta das Barcas: populismo, violência e conflito político*; *Reforma Administrativa, Reforma Regulatória: a nova face da relação estado-economia no Brasil*. Organizador dos livros *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social* e *State and Society in Brazil: continuity and change*. Co-autor de *Futuros Possíveis, Passados Indesejáveis: selo de qualidade da OAB, Provão e ensino superior no Brasil*; *Política Social e Reforma Fiscal: as áreas de saúde e educação no Brasil e Evolução*; *Institucionalização do Ensino superior Privado no Brasil: 1968-1990* e *Dilemmas of State-led Modernization in Brazil*.

Leandro Molhano Ribeiro

Doutor em Ciência Política, mestre em Ciência Política pelo IUPERJ e graduado em ciências sociais pela UFMG. Assessor da Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento da Universidade Candido Mendes (UCAM) e professor do curso de ciências sociais da UCAM. É pesquisador do Databrasil - ensino e pesquisa. Realiza pesquisas na área de políticas públicas, com ênfase em políticas sociais, e presta consultorias para empresas e instituições públicas e privadas. Autor de artigos na área de Ciências Sociais e Educação.

Documentos de Trabalho do Observatório Universitário

1. **Agências Reguladoras: Gênese, Contexto, Perspectiva e Controle**, Edson Nunes. *Trabalho apresentado no "II Seminário Internacional sobre Agências Reguladoras de Serviços Públicos". Instituto Hélio Beltrão, Brasília, 25 de Setembro de 2001. Série Estudos de Políticas Públicas, outubro de 2001; também publicado em Revista de Direito Público da Economia, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 1-384, abr/jun 2003.*
2. **O Sistema de Pesquisa Eleitorais no Brasil, Seu Grau de Confiabilidade e Como as Mesmas Devem Ser Lidas por Quem Acompanha o Processo à Distância**, Edson Nunes. *Palestra proferida no seminário: "Elecciones en Brasil: sondeos y programas" , Fundação Cultural Hispano Brasileira e Fundação Ortega y Gasset, Madrid, 25 de junho de 2002. (texto não disponível)*
3. **Sub-Governo: Comissões de Especialistas, e de Avaliação, Política Educacional e Democracia**, Edson Nunes, Márcia Marques de Carvalho e David Moraes. *Trabalho apresentado no "II Fórum Educação, Cidadania e Sociedade: A Educação como Fator de Desenvolvimento Social e Econômico". Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2002; versão revista e final, publicada nesta mesma série, no. 16, sob o título "Governando por Comissões".*
4. **Cronologia de Instalações das Agências Reguladoras**, Catia C. Couto e Helenice Andrade. *janeiro de 2003; incorporado ao relatório final da pesquisa sobre as agências reguladoras nacionais (em elaboração).*
5. **Corporações, Estado e Universidade: O Diálogo Compulsório sobre a Duração de Cursos Superiores no Brasil**, Edson Nunes, André Nogueira e Leandro Molhano, *fevereiro de 2003.*

6. **O Atual Modelo Regulatório no Brasil: O Que Já Foi Feito e Para Onde Estamos Indo"?**, Edson Nunes. *Seminário "O Atual Modelo Regulatório no Brasil: o que já foi feito e para onde estamos indo?". Escola Nacional de Saúde Pública - UCAM / Fiocruz, Rio de Janeiro, 18 de março de 2003 (texto não disponível)*

7. **Relação de Agências Reguladoras Nacionais**, Edson Nunes e Enrico Martignoni, *março de 2003; incorporado ao relatório final da pesquisa sobre as agências reguladoras nacionais (em elaboração).*

8. **Gênese e Constituição da Anatel**, Edson Nunes e Helenice Andrade, *março de 2003; incorporado ao relatório final da pesquisa sobre as agências reguladoras nacionais (em elaboração).*

9. **O Caso desviante do Ensino Superior Brasileiro: uma Nota Técnica**, Edson Nunes. *Palestra proferida na 69ª Reunião plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, Painel sobre os Novos Cenários da Educação Superior: Visão Internacional. Rio de Janeiro, abril de 2003.*

10. **Governo de Transição FHC – Lula**, Cátia C. Couto e Helenice Andrade. *Série Estudos de Políticas Públicas, junho de 2003.*

11. **Gênese e Constituição da Aneel**, Edson Nunes e Cátia C. Couto, *junho de 2003; incorporado ao relatório final da pesquisa sobre as agências reguladoras nacionais (em elaboração).*

12. **Gênese e Constituição da Anp**, Edson Nunes e Helenice Andrade, *junho de 2003; incorporado ao relatório final da pesquisa sobre as agências reguladoras nacionais (em elaboração).*

13. **Espaços Públicos: Violência e Medo na cidade do Rio de Janeiro**, David Moraes. *Série Estudos de Políticas Públicas, julho de 2003.*

14. **Desconstruindo PNE - Nota Técnica**, Márcia Marques de Carvalho. Série Educação em Números, julho de 2003; versão revista e final, publicada, nesta série, sob o título "Expansão do Ensino Superior: Restrições, Impossibilidades e Desafios". Documento de Trabalho no. 25.
15. **Engenharia Reversa das Condições de Ensino**, Ana Beatriz Gomes de Melo, Enrico Martignoni, Leandro Molhano e Wagner Ricardo dos Santos, julho de 2003.
16. **Governando por Comissões**, Edson Nunes, David Moraes e Márcia Marques de Carvalho, julho de 2003.
17. **Agências Reguladoras: O Governo Lula e o Mapeamento do noticiário sobre as mudanças nas Agências Reguladoras (período entre 01/12/2002 e 31/07/2003)**, Edson Nunes, Cátia C. Couto, Helenice Andrade e Patrícia de O. Burlamaqui; incorporado ao relatório final da pesquisa sobre as agências reguladoras nacionais (em elaboração).
18. **Clipping de Jornais - O Governo Lula**, Cátia C. Couto, Helenice Andrade e Patrícia de O. Burlamaqui. Série Estudos de Políticas Públicas, agosto de 2003.
19. **Segurança versus Insegurança**, David Moraes. Série Estudos de Políticas Públicas, agosto de 2003.
20. **Regulação no Sistema de Educação Superior**, Edson Nunes - André Magalhães Nogueira, Ana Beatriz Moraes, Eleni Rosa de Souza, Helena Maria Abu-Mehry Barroso Leandro Molhano, Márcia Marques de Carvalho, Paulo Elpídio Menezes Neto e Wagner Ricardo dos Santos. Texto de apoio para a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA). Essa Comissão foi designada pelas Portarias MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003 e número 19 de 27 de maio de 2003 e instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque em 29 de abril de 2003, agosto de 2003
21. **Uma medida de eficiência em Segurança Pública**, David Moraes. Série Estudos de Políticas Públicas, outubro de 2003.

22. **Desconstruindo PNE : Limitações Estruturais e Futuro Improvável**, Edson Nunes, Márcia Marques de Carvalho e Enrico Martignoni . *Trabalho apresentado no "II Encontro de Dirigentes de Graduação das IES Particulares.. Fortaleza, 27-29 de agosto de 2003. Incorporado do Documento de Trabalho no. 25, de outubro de 2003*

23. **PNE: Restrições, Impossibilidades e Desafios Regionais**, Edson Nunes, Enrico Martignoni e Márcia Marques de Carvalho, *Trabalho apresentado no II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação Tema: Projeto de Educação Nacional: desafios e políticas. Goiânia, setembro de 2003. Incorporado do Documento de Trabalho no. 25, de outubro de 2003*

24. **Estrutura e Ordenação da Educação Superior: Taxionomia, Expansão e Política Pública**, Edson Nunes, Enrico Martignoni, Leandro Molhano e Marcia Marques de Carvalho. *Trabalho apresentado no Seminário: "Universidade: por que e como reformar?". Brasília, Senado Federal 06 e 07 de agosto de 2003; também publicado em A Universidade na Encruzilhada. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003.*

25. **Expansão do Ensino Superior: Restrições, Impossibilidades e Desafios Regionais**, Edson Nunes, Enrico Martignoni e Márcia Marques de Carvalho, *outubro de 2003.*

26. **Projeção da Matrícula no Ensino Superior no Brasil, por Dependência Administrativa: um Exercício Preliminar**, Márcia Marques de Carvalho. *Série Educação em Números, janeiro de 2004.*

27. **Matrícula e IES: Relação e Projeção**, Márcia Marques de Carvalho. *Série Educação em Números, fevereiro, 2004.*

28. **Entre o Passado e o Presente**, David Moraes. *Série Estudos de Políticas Públicas, março de 2004.*

29. **Demanda Potencial e Universidade: Notas sobre a Região Metropolitana do Rio de Janeiro**, Márcia Marques de Carvalho.

Trabalho apresentado no seminário “Niterói 2008 – o Futuro É Agora”. Rio de Janeiro, 27 de março de 2004. Série Educação em Números, março de 2004.

30. **Niterói: Cidade Universitária?**, Edson Nunes, Enrico Martignoni, Márcia Marques de Carvalho. *Trabalho apresentado no seminário “Niterói 2008 – o Futuro É Agora”. Rio de Janeiro, março de 2004.*

31. **As Ações no Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) Relacionadas aos Serviços Educacionais**, Edson Nunes, Fabiana Coutinho Grande e Leandro Molhano. *Série Estudos de Políticas Públicas, maio de 2004.*

32. **Perfil dos Egressos, Quotas e Restrições: uma Observação da Educação Superior no Momento de sua Reforma**, Edson Nunes, Enrico Martignoni, Márcia Marques de Carvalho. *Trabalho apresentado no “Fórum Educação, Cidadania e Sociedade: Reforma do Ensino Superior. Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro – RJ, 14 de julho de 2004; versão revista e atualizada deste trabalho foi publicada sob o título Educação, Quotas e Participação no Brasil, Documento de Trabalho nº 33.*

33. **Educação, Quotas e Participação no Brasil (Alemanha)**, Edson Nunes, Enrico Martignoni, Márcia Marques de Carvalho. *Trabalho apresentado no “Diálogo das sociedades civis Brasil - Alemanha”, Congresso, Tema: Responsabilidade e solidariedade na democracia: sociedade – política – economia. Palestra: Estratégias para democracia e justiça no Brasil: quotas, educação e participação - Landesbank Baden-Wuerttemberg (LBBW – Banco do Estado de Baden-Wuerttemberg), Stuttgart – Alemanha, 22 e 23 de junho de 2004; também publicado em Universidade em Questão, Lauro Morhy (org). Brasília: Editora UNB, 2003, sob o título “Universidade Brasileira: acesso, exclusão social e perspectivas dos egressos”.*