



*Profissionalização Precoce, Educação
Universitária e Escolhas Estratégicas*

Documento de Trabalho nº. 64

Edson Nunes

Janeiro de 2007

O Instituto **Databrasil – Ensino e Pesquisa**, associado à **Universidade Candido Mendes**, se dedica à pesquisa, ao ensino e à consultoria Organizacional. O Observatório Universitário, é o núcleo do Databrasil 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

Coordenação

Edson Nunes

Paulo Elpídio de Menezes Neto

Coordenação

Violeta Monteiro

Equipe Técnica

André Magalhães Nogueira

David Moraes

Enrico Martignoni

Helena Maria Abu-Mebri Barroso

Ives Ramos

Leandro Molbano Ribeiro

Márcia Marques de Carvalho

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>

Do ponto de vista estratégico-pedagógico – e já explico o significado deste inusitado termo –, o ensino superior brasileiro está por ser discutido, e de forma permanente. Observe-se que, em momentos de excitação reformista, o MEC institui comissões de reforma do ensino, maldosamente indicando para elas pessoas de bom alvitre que, a partir do momento em que começam a discutir e formular proposições, passam a ser consideradas inimigas públicas, principalmente pelas instituições públicas e por seus corpos representativos. A reforma por comissões mostrou-se inviável, como de resto a reforma mostrou-se inviável. Em verdade, a única que se fez no passado recente é aquela imposta pelo governo militar em 1968 que foi, apropriadamente analisando, menos reforma e mais reorganização do setor¹.

Do ponto de vista estratégico-pedagógico, agora explico o esquisito termo, é urgente debater nossa concepção de ensino superior frente à complexidade material e processual do mundo presente, e ante os desafios que o país precisará enfrentar na qualificação de seus recursos humanos. Estamos, na linha tradicional em que fomos concebidos, insistindo na formação de “profissionais” num tempo em que cada vez menor número de profissões é discernível. As ocupações, estas sim, são múltiplas e diversas, exigindo conhecimentos genéricos, capacidade de adaptação, conforto com a matemática, informática, línguas – inclusive a portuguesa! – métodos e técnicas gerenciais, logística, etc.².

Nota: Uma primeira versão desse texto foi publicada em Nunes *et al.*, **Teias de Relações Ambíguas: Regulação e Ensino Superior**, Brasília, INEP, 2002. Com o intuito de contribuir para o debate em curso a respeito da criação de bacharelados não profissionais, o texto foi revisto e está sendo (re)publicado sob a forma de documento de trabalho como, ademais, são publicadas as primeiras versões dos trabalhos elaborados pela equipe do Observatório Universitário.

¹ Importante destacar a recente publicação de coletânea organizada por Hélió Trindade. Reflete sólida e legítima preocupação com a universidade brasileira, não obstante escolha a clivagem “público vs. privado” como fio estruturante do argumento em favor da universidade pública: Trindade, **Universidade em Ruínas na República dos Professores**, Editora Vozes, Petrópolis, 1999. A coletânea constitui compreensível e lógica trincheira de combate, caracterizada claramente pela segunda parte do título: ruínas na república dos professores. Não obstante, o tema tem merecido atenção internacional, a despeito da ausência de outras repúblicas de professores. Cf. Bill Readings, **The University in Ruins**, Harvard University Press, Cambridge, 1996, ou Ronald G. Ehrenberg (org), **The American University: National Treasure of Endangered Species?** Cornell University Press, Ithaca, 1997. Ver também Cadernos Adenauer, 6, 2000, **Universidade: Panorama e Perspectivas**, Fundação Konrad Adenauer, São Paulo, 2000, para uma discussão sobre universidades estritamente desde o ponto de vista governamental. Para uma visão sobre o tema na Alemanha, país de origem da Fundação Adenauer, ver Andreas Stucke, “Higher Education Policy in Germany: is there any strategy?” e Uwe Schimank, Barbara Kehm, Jürgen Enders, “Institutional Mechanisms of Problem Processing of the German University System: Status quo and new developments”, in Braun & Merriar, **Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View**, Higher Education Policy Series 53, Jessica Kingsley Publishers, London, 1988.

² Defesa da possibilidade de nova configuração do ensino universitário em resposta aos desafios colocados pela complexidade que marca a sociedade atual pode ser lida em Ronald Barnett, **Realizing the University: in the age of supercomplexity**, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000. Na mesma direção, Barnett argumenta que a pedagogia do ensino universitário deve ser baseada princípios de incerteza,

Estrategicamente, nossa pedagogia para o terceiro grau pode ser prejudicial ao futuro do país simplesmente por seu arraigado hábito de formar profissionais para os quais não mais existem profissões, dificultando, assim, a existência de recursos humanos com qualificação pertinente ao futuro que se descortina. A decisão de conformar o ensino universitário ao contorno das profissões marca o terceiro grau brasileiro.

Por assim estar fazendo há décadas, aquilo que nada mais é que o reflexo de realidades conjunturais brasileiras, e de realidades e escolhas européias, nos parece natural. Importamos as profissões universitárias, desde a colônia e o império, de um modelo português afrancesado. Pareceu-nos lógico seguir, na constituição de nossas instituições de ensino superior, o modelo profissionalizante. Na preparação da universidade, local, portanto, inexistiu um processo de reflexão autônoma e, sim, muito mais um processo mimético de adaptação ao modelo luso-francês.

Argumenta-se que a escolha européia do modelo universitário profissionalizante se deve ao fato de que o ensino médio local era de alta qualidade. Tendo completado uma sólida educação geral, podia o jovem ingressar em uma escola de ofício. Concretizada nos EUA, a matriz do novo mundo – e neste fizeram-se poucas matrizes, visto que a idéia de universidade é européia – optou por um ensino de terceiro grau genérico, não profissionalizante, deixando a profissão para o nível posterior ao terceiro grau. A razão para que se optasse por esse formato prendia-se à baixa qualidade do segundo grau americano, em contraposição à alta qualidade do nível secundário europeu³

Na tradição européia, a iniciativa e a política sobre o terceiro grau era essencialmente uma ação de governo, posto que os países eram largamente dominados pelo Estado, com fronteiras e hierarquias definidas ao longo de linhas ministeriais. Nesse sistema, estudantes universitários eram extraídos de uma elite comprovada por sua qualificação anterior e, *ça van sans dire*, por sua origem social. A qualificação era

imprevisibilidade, contestação e que imponha desafios para lidar com as complexidades do mundo moderno. Argumentos a favor do conhecimento capaz de proporcionar competência aos indivíduos para lidar com a complexidade dos processos produtivos e inovações tecnológicas podem ser lidos, também, em James Duderstadt, **A University for the 21 Century**, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 2000 e James Cortada (org.), **Rise of the Knowledge Worker**, Boston, Oxford, Butterworth-Heinemann, 1998.

³ A comparação entre o sistema europeu e o sistema americano encontra-se em Hugh Davis Graham & Nancy Diamond: **The Rise of American Research Universities: Elites and Challengers in the Postwar Era**; Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, 1997. Trabalho clássico sobre o tema é o de Burton C. Clark, **The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective**, University of California Press, Berkeley, 1983. Consulte-se, também, J. Duderstadt, **A University for the 21st Century**. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2000.

certificada pelo sucesso nos níveis anteriores, muito severos e demandantes, os quais, baseados em ciências e humanidades, faziam factíveis a formação de ofícios no terceiro grau, visto que a educação secundária, ela mesma, já era uma extração da elite.

Nos Estados Unidos, tal modelo se fez impossível. O compromisso democrático de prover ensino secundário para todos os cidadãos fez com que esse nível se ajustasse ao mínimo denominador comum. Em verdade, o currículo das faculdades americanas, na virada do século XX, assemelhava-se menos ao currículo das universidades européias do que ao currículo das escolas secundárias européias: os ginásios alemães, os liceus franceses, os *grammar schools* da Inglaterra, o segundo grau escocês. Neste sentido, os formandos das faculdades americanas apresentavam desempenho semelhante ao dos calouros das universidades européias⁴.

Já o Brasil optou pela perversa combinação das duas escolhas. Provê os jovens com um secundário de qualidade precária e, depois, os joga à formação profissional. Se no começo do século XXI esta combinação parece particularmente nociva, pelo fato de que as profissões estão a se dissolver, isto não poderia ser antecipado séculos atrás. No caso, trata-se de uma daquelas não-decisões, pois assim foi, com conseqüências históricas permanentes não antecipáveis.

Vejam, está na hora de conversarmos sério sobre o que deveria saber um jovem que acabou o segundo grau e/ou um jovem que acabou o terceiro grau. Cumpre salientar que nos Estados Unidos, matriz vigorosa do novo mundo, a discussão está em permanente progresso, assim como o debate expande-se pela Comunidade Européia⁵.

⁴ Ver Graham & Diamond, pg. 13. O livro de Graham e Diamond provê o estudioso com precisa e vasta bibliografia sobre sistemas universitários comparados. A análise do sistema americano em comparação com o europeu está baseada em James Bryce, **The American Commonwealth**, 3d ed. New York, Macmillan, 1983, e Burton Clark, **The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective**, Berkeley, University of California Press, 1987. Os dilemas contemporâneos trazidos pela escolha americana podem ser revistos em James Freedman, **Idealism and Liberal Education**, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1999, em George Dennis O'Brien, **All the Essential Half-Truths About Higher Education**, The University of Chicago Press, Chicago, 1998.

⁵ Importante a leitura do Relatório Attali, **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur** (ver em www.lemonde.fr/dossiers/attali). Análise das vicissitudes institucionais que marcam o destino do relatório podem ser lidas no artigo de Hélio Trindade, na coletânea citada e no artigo de François-Xavier Merrin, "*Are French universities finally emerging? Path dependence phenomena and innovative reforms in France*" in Braun and Merrien, op. cit. Discussão sobre mudança curricular na Europa, apontando para problemas sobre posições tradicionais e inovações, em contexto de diversidade cultural e social inerente aos países que compõem a Comunidade Européia, encontra-se em Paul Standish "The Spirit of the University and the Education of the Spirit" em Francis Crawley, Paul Smeyers e Paul Standish, **Universities Remembering Europe: nations culture, and higher education**, New York, Oxford, Berhahn Books, 2000.

Estamos a não discutir, no Brasil, o que queremos ensinar a nossos meninos e meninas de 18 anos, como se o que existe fosse o necessário, como se o que está aí fosse o adequado. Perguntemos a nós mesmos, educadores, profissionais com graus avançados, pais e mães que somos, políticos e membros do governo: queremos, para o futuro de nossos filhos, o futuro que se lhes desenha a universidade brasileira? Não queremos, permitam a resposta, estamos formando analfabetos especializados em culturas profissionais prepósteras. Sabemos nós, estas mesmas pessoas, oferecer para nossos filhos uma melhor perspectiva? Não temos que saber, mas precisamos discutir o problema⁶.

Pais e mães não precisam ser especialistas em profissões, nem antever o futuro das ocupações ou do mercado de trabalho. Aliás, sequer os educadores precisam ser, por obrigação, especializados nesses temas. Em contraposição, mantenedores de IES e gestores do ensino superior, sejam eles do setor público ou do setor privado, têm por obrigação tornarem-se conhecedores dessas questões.

Apesar do enorme avanço do ensino superior privado no Brasil, ainda não emergiu nossa tropa de honra, nossa elite do pensamento e da gestão universitária. Exceto por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freyre, os três hoje ausentes, inexistem seres mitológicos da educação brasileira, principalmente da educação privada. Reitores, ressalvadas as exceções de praxe, presidentes de mantenedoras – sejam laicas ou religiosas –, autoridades da área educacional, não se destacam como líderes, engenheiros conceituais, arquitetos abstratos ou polemistas do setor.

O setor privado, motor indispensável para o avanço atual e futuro do ensino superior no Brasil, não gerou, nestas décadas de crescimento e supremacia numérica, nenhuma liderança acadêmica ou gerencial sólida. Não obstante já tenhamos alguns empresários míticos no setor, desbravadores que, tais como os construtores da ferrovia transcontinental americana, artífices e veículos do poderio econômico, da integração nacional e da aspiração mundial americana, anteviram a inevitabilidade econômica da existência dos complexos universitários nacionais⁷.

⁶ No Brasil, vale a pena lembrar a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, em 1933, a primeira universidade de natureza tipicamente acadêmica.

⁷ Que não pareça despropositada a comparação entre os construtores da transcontinental americana e os novos empresários da educação que anteviram o tamanho do mercado e perceberam, do ponto de vista econômico, a inevitabilidade de sua natureza nacional. Este setor, o das empresas nacionais do terceiro grau, constitui, de fato, uma nova fronteira, desbravada

Construir universidades, espalhando a educação do terceiro grau pelo país inteiro, pode ter, comparativamente no tempo e na história dos países, significado tão relevante quanto a construção da transcontinental americana. Mas universidades e ferrovias são animais distintos, sua utilidade vital aloja-se em séculos diferentes do desenvolvimento mundial. Ferroviários dispensam teorias sobre as vantagens relativas do atraso, dispensam concepções sobre o atraso em perspectiva histórica⁸. Construtores de universidades, ao contrário, estarão forçados a trabalhar conceitualmente sua atividade. A vitalidade econômica do setor privado de ensino dependerá de sua vitalidade conceitual e de sua inteligência competitiva. Universidades não pertencem ao setor das edificações. Por isso, por serem animais da inteligência e não das edificações, precisam caminhar junto com a formulação de seu compromisso conceitual e estratégico com o conhecimento. Este compromisso não exclui sua eventual extração do ganho material. Ao contrário, exige sua capacidade de se refinar e ampliar os horizontes econômicos da atividade.

Estamos vivendo a era do terceiro setor. Do não-governamental. No Brasil, a educação privada é um exemplo importante de força do terceiro setor. No que se refere ao terceiro grau, no entanto, hospedamos um terceiro setor fragmentado, com taxas de retorno distintas, taxas de investimento distintas, independência distinta frente ao governo, assunção pública de responsabilidades distintas. O setor tem história vária. Em alguns estados, é filho de escolas do segundo grau. Em outros, é produto da visão de investidores. Em muitos, é produto de ordens religiosas. A cada história, uma vicissitude. A cada história, uma expectativa de futuro.

O setor privado de ensino universitário não tem mais como voltar atrás, desaparecer. Primeiro, porque o Estado precisa de sua expansão responsável. Segundo, porque muitos investimentos já estão realizados. Terceiro porque o negócio é bom demais para ser abandonado. Não tem como voltar atrás, mas não sabe como ir à frente.

Contraditória, nesse sentido, a presença do setor privado no campo do terceiro grau. Responsável pela expansão e, agora, pela segura maioria dos estudantes universitários, está a dever ao país, estudos, análises, propostas sobre o futuro da concepção do ensino

por visionários. Inevitável a leitura de Stephen E. Ambrose, **Nothing Like it in the World: The Men Who Built the Transcontinental Railroad, 1863-1869**, Simon & Schuster, New York, 2000.

⁸ Obviamente estou tomando emprestados os termos do autor clássico sobre o tema do atraso, vantagens e substitutos funcionais. Ver Alexander Gerschenkron, **Economic Backwardness in Historical Perspective**, Harvard University Press, Cambridge, 3 ed., 1976.

universitário no país. Evidentemente, isto tenderá a ocorrer em decorrência mesmo do peso e dos interesses dos vitoriosos empresários do setor. Seria de se esperar que as associações de interesse do empresariado privado, em consonância com as organizações religiosas, comunitárias e filantrópicas, já tivessem se dado conta desta necessidade estratégica⁹. Mas seria de se esperar igualmente que o setor público – incluía-se aí o MEC, as IES públicas, o CNPq, a EMBRAPA, a FIOCRUZ, a FUNDAP, o IPEA – também tivesse dedicado atenção ao tema. Neste específico momento, nenhuma outra instituição pública tem melhores condições para assumir este papel que o INEP, por sua proximidade com o tema e que o IPEA, por sua tradição de independência e qualidade acadêmica. Mas nenhum órgão de governo tem hoje, apesar das referências feitas, massa crítica e investimento em recursos humanos compatíveis com o tamanho e a relevância da empreitada.

Seja como for, públicos, privados, ou mistos, inexistem, no Brasil, os *think tanks* sobre a *higher education* brasileira. Nas ausência destas arenas, o terceiro grau continua capturado pelas profissões e corporações, ausente o sentido estratégico e a conversa sobre futuros desejáveis.

Observem, por exemplo, os currículos de economia, administração, contábeis e direito. As quatro áreas de estudo tratam de temas que se entrelaçam e, no entanto, são observados como se fossem realidades discretas. Muitos programas recentes de pós-graduação *lato-sensu* já tratam de preencher as lacunas, apontando a intersecção dos conhecimentos das áreas mencionadas. Voltemos aos currículos mencionados e observemos que partem de uma suposição comum: a de que aos 17 ou 18 anos o jovem universitário brasileiro está com sua formação completa, e pronto para escolher uma profissão que lhe estreitará, nos próximos quatro ou cinco anos, o campo de observação do mundo.

Permitam pequena nota pessoal. Em encontro¹⁰ de dirigentes educacionais brasileiros e americanos, patrocinado pelos ministérios da Educação do Brasil e dos EUA – presentes os ministros e a cúpula educacional dos governos dos dois países, bem como representantes do mundo universitário americano e brasileiro –, discutia-se a possibilidade

⁹ Há quem argumente que o tamanho e relevância do setor sejam indicadores pobres de sua futura propensão estratégica, a partir da leitura dos trabalhos sobre burguesia nacional, FIESP e Estado. Exemplos históricos, em outros setores, indicariam que o setor privado de ensino só se mantém vivo e ativo por ausência de competição pertinente. Estando a lhe faltar o apetite para o investimento pertinente e para a competição internacional, beneficia-se da visão universitária autárquica esposada pelas múltiplas associações profissionais, a partir da pertinente proteção legal/estatal.

¹⁰ U.S. - Brazil Partnership for Education. Fourth Binational Dialogue. "Expanding Higher Education Exchanges". Charleston, South Carolina, Outubro de 1999.

de cooperação internacional no intercâmbio de estudantes universitários, quando se deparou com a questão do “profissionalismo precoce” brasileiro em comparação com a universidade americana. Esta, como salientado acima, voltada para um ensino do terceiro grau mais abrangente, que deixa a profissionalização para a etapa pós-graduada. Ao explicar a um colega americano que, no Brasil, um menino de 17 ou 18 anos ingressa numa faculdade de medicina, da qual se graduará como médico pleno aos 23 ou 24 anos, ele, de olhos arregalados, me perguntava: mas como pode ser médico sem saber escrever, ou sem ter lido as coisas fundamentais para a formação adulta?

Qualquer profissional da educação sabe que a surpresa do reitor americano não é infundada. Todos aqueles que se depararam com trabalhos de estudantes, principalmente as monografias de fim de curso, já devem ter tido a oportunidade de viver uma epifania, que se dissolve em segundos, quando se vê diante de um trabalho bem escrito. É que estamos tão acostumados ao péssimo texto, ao incrível primarismo de argumentos, que nos assustamos com este ou aquele trabalho bem escrito. O que deveria ser regra, é uma exceção santa.

Não se trata apenas do português, apresso-me a dizer. Trata-se da estrutura lógica de argumento, capacidade de fazer conexões complexas, realizar abstrações e documentar evidências, apreender a evolução do pensamento, entender relações de causalidade, compreender sistemas de causalidade múltipla e complexa, enfim, da sofisticação pertinente ao bom e honesto trabalho acadêmico.

Entre o sistema americano e o brasileiro, o primeiro parece, hoje, ainda mais pertinente para o Brasil do que para os EUA. Embora a expansão recente do segundo grau seja importantíssima, não se pode, honestamente, dizer que o estudante médio do segundo grau brasileiro receba educação de qualidade mundial¹¹.

É necessário que iniciemos a discussão sobre a nossa formação de terceiro grau. Nos Estados Unidos e na Europa questiona-se, em muitos fóruns, a filosofia de ensino do terceiro grau frente à necessidade de formação mais especificamente voltada para

¹¹ Relevante falar de qualidade mundial e não de “ensino de ponta”. A qualidade mundial é requisito que pode ser facilmente aferível em termos comparativos, o mesmo não se aplicando à idéia de “ponta” em muitas áreas do conhecimento. Objetiva discussão sobre os dilemas envolvendo o currículo da graduação deve ser lida em Christopher Lucas, **The Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America**, St. Martin’s Press, N.Y., 1966, principalmente o capítulo IV e V, respectivamente: “The Curriculum: What Shall Be Taught?” e “Academic Priorities and the Professoriate: Who Shall Teach?”.

demandas do mercado¹². Embora não contenha o caráter profissional corporativo, a crítica insiste em que se dê ao jovem conhecimento mais instrumental, direcionado à vida do trabalho e das múltiplas ocupações. Atrela-se, assim, a universidade ao mercado, como no Brasil.

O embate mercado e ensino ocorre a partir de duas perspectivas. Uma defende a educação genérica para um mundo complexo, levando possivelmente a um grau universitário aos três ou quatro anos de ensino pós secundário, que seria complementado por formação profissional pós-graduada. Outra defende, como na realidade ocorre no Brasil, uma educação profissionalizante imediatamente após o segundo grau¹³. No cerne dessa controversa questão, está a própria definição do que se deveria entender como ensino universitário. Em 1936, Robert Maynard Hutchins, Presidente da Universidade de Chicago e, posteriormente, Diretor do *Fund for Advancement of Education*, da Fundação Ford, declarava que “*the aim of higher education is wisdom. Wisdom is knowledge of principles and causes*”¹⁴.

A discussão sobre universidade versus mercado é crucial em virtude das inescapáveis nuances e matizes que unem uma ao outro. Há quem argumente, em entrevistas, que, pelo lado dos estudantes, grande parte do ensino é puramente obsoleto ou é ornamento desnecessário. Conteúdos continuam sendo ensinados, mesmo que não apresentem atualidade ou nexos com o processo de aprendizagem, a vida das pessoas ou o crescimento científico e intelectual. Em adição, não guardariam nenhuma conexão relevante com nenhuma profissão.

Já do ponto de vista das instituições, a universidade empreendedora, ou empresarial, tornou-se inevitável por conta da educação superior de massa. O ensino superior de massa,

¹² Confirmam os seguintes exemplos: Joseph Losco & Brian L. Life, **Higher Education in Transition: The Challenges of the New Millennium**, Bergin & Garvey, Londres, 2000; Richard N. Katz et al, **Dancing with the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education**, Jossey-Bass Inc., San Francisco, 1999; George Dennis O'Brien, **All the Essential (Half-)Truths about Higher Education**, The University of Chicago Press, 1998; Dietmar Braun & François-Xavier Merrien, **Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View**, Jessica Kingsley Publishers, Londres, 1999; John Brennan, Jutta Fedrowitz, Mary Huber and Tarla Shah, **What Kind of University?** International Perspectives on Knowledge, **Participation and Governance**, The Society for Research into Higher Education & Open University, Londres, 1999

¹³ Ver, Philip G. Altbach, “Patterns in Higher Education” in Philip Altbach, Robert Berdahl e Patricia Gumpert, **American Higher Education in the Twenty-first Century: Social Political and Economic Changes**, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1999.

¹⁴ Robert M. Hutchins, **The Higher Education Learning in America**, Transaction Publishers, New Brunswick, 1999, originalmente publicado por Yale University Press, em 1936.

marca mundial contemporânea, há de enfrentar problemas impensados pela universidade contemporânea. Primeiro, o financiamento do ensino universitário massificado acarretará custos desconhecidos por ter vicejado, até então, um sistema de elites. Os custos por alunos, custos por output, para usar outro termo, terão suas proporções alteradas daqui para a frente. Segundo, a demanda sobre a universidade será exponencial porque o aprendizado tenderá a ser processo longo, com idas e vindas à universidade, visto que as pessoas nunca mais estarão “prontas”. Estarão sempre se aprontando.

Terceiro, o crescimento e a multiplicação do conhecimento impedirão a existência da “universidade”, no sentido que o termo assumiu historicamente. Existirá conhecimento demais para uma só instituição, qualquer instituição. Por isso, o conceito de universidade precisará ser revisto. Quarto, os itens anteriores vão exigir que as instituições que hoje chamamos de universidades providenciem padrões de respostas às demandas do meio ambiente, que são incompatíveis com as organizações que conhecemos. Visto que o crescimento do conhecimento é superior aos recursos organizacionais, ninguém controlará, internacionalmente, a produção, reformulação e distribuição do conhecimento¹⁵.

Na outra ponta, no fim do século, argumenta-se que a corrida para preparar os alunos para o mercado dissolveu a distinção entre treinamento, educação e aprendizado. As restrições orçamentárias, as demandas dos jovens que buscam emprego, o interesse das empresas, tudo isso fez com que o terceiro grau se movimentasse em direção ao treinamento dos estudantes. E passaram a chamar isto de educação.

Nessas circunstâncias, faculdades e universidades estariam se descuidando de programas educacionais que pudessem preparar os estudantes para um mundo altamente complexo, no qual as profissões se tornam obsoletas em grande velocidade. A “cultura corporativa” endossada pelo terceiro grau, por razões materiais, empobreceria o processo educacional e, contraditória e simultaneamente, agiria contra os interesses dos estudantes e das próprias corporações, pois, no longo prazo, os faria disfuncionais. Esta visão profissionalizante, compreensível no curto prazo, estaria ajudando a borrar a distinção entre educação e treinamento, baseada em eventuais imperativos econômicos¹⁶. Tal discussão

¹⁵ Sobre o tema, é obrigatória a leitura de Burton Clark, **Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation**, Pergamon, International Association of Universities and Elsevier Science Ltd, Oxford, 1998.

¹⁶ *“This mad race toward occupational education, and to the intellectual bottom, comes at a time when good jobs are disappearing and competition is sharper than any time since the Great Depression”*, Stanley Aronowitz, **The Knowledge**

acaba conduzindo à reflexão sobre a necessidade de existência de sistemas universitários funcionalmente diferenciados e/ou especializados que permitam, através da inevitabilidade de um processo permanente de educação, várias opções complementares de formação. Sistemas diferenciados admitiriam, por exemplo, a educação universitária *stricto sensu*, sem preocupação com as determinações conjunturais/ profissionais do mercado sobre a composição do perfil do educando.

Tal educação poderia estar associada à multiversidade de campus, pesquisa e pós-graduação a nível doutoral, fazendo das “universidades” instituições basicamente de orientação científica, humanista e de estudos clássicos¹⁷. Admitiriam, igualmente, a existência de graduações mais curtas, orientadas para ocupações, tal como exemplificado pelos atuais cursos superiores de formação específica, os seqüenciais¹⁸. Por fim, poderiam, igualmente, admitir, a existência de escolas ligadas a profissões, tais como medicina, direito, engenharia¹⁹.

A imperativa necessidade de se discutir o ensino superior, fora dos parâmetros profissionais-corporativos, deveria ser pautada por uma verdadeira preocupação com a inevitável e desejável massificação do ensino do terceiro grau, associada ao tema da equidade e igualdade de oportunidades. Explico e exemplifico. A educação universitária *stricto sensu* tenderá a atrair estudantes com menor preocupação imediata com o mercado de trabalho, naturalmente melhor posicionados economicamente, enquanto a educação profissionalizante tenderá a atrair aqueles mais premidos pela necessidade de trabalhar. Isto

Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning, Beacon Press, Boston, 2000, opus cit., p. 160. Os imperativos econômicos não impressionam o autor, para o qual pouco socorro pode nos dar o estudo de economia que seria, por um lado, nada mais que um ramo da matemática e, por outro, um ramo da psicologia, segundo a qual tudo se resume a escolhas racionais. Opus cit, p. 161. Ver, adicionalmente, James Freedman, **Idealism and Liberal Education**. University of Michigan Press, Ann Arbor, 1999. Confirmam também Sheila Slaughter e Larry Leslie, **Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University**, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997.

¹⁷ Precioso, neste e em muitos sentidos, o trabalho de Luiz Carlos de Menezes, **Universidade Sitiada**, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2000.

¹⁸ No que se refere à diversidade institucional ou mobilidade de seqüenciais como pilar fundamental do sistema universitário, ver Arthur M. Cohen e Florence B. Brawer, **The American community College**, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1996.

¹⁹ Observe-se proposta feita para a universidade alemã que, em muitos sentidos, apresenta problemas semelhantes às brasileiras, por Andreas Stuck, “Higher Education Policy in Germany”, bem como a análise do caso francês, feita por François-Xavier Merrien e Christine Musselin, “Are French Universities finally emerging? Path dependency phenomena and innovative reforms in France”, in Braun & Merrien, opus cit.

fará com que a massificação do ensino superior acabe gerando hierarquias internas e externas próprias, de modo a separar, simbólica e praticamente, as “elites” das “massas”²⁰.

Exemplo. A Organização do Bacharelado Internacional, sediada na Suíça, criou, após consulta a educadores, um programa destinado à formação de jovens que, por variadas razões, se viam deslocados de sua pátria. O diploma obtido neste programa adiciona-se aos diplomas locais de cada país. O programa é voluntário e pago. Pretendeu criar uma formação de *Baccalauréat International*, que tanto se ajustasse aos requisitos das políticas educacionais de cada país e que, ao mesmo tempo, oferecesse aos estudantes, por definição seres internacionalizados, uma preparação para a educação universitária em escala planetária. Para o desenvolvimento deste programa internacional, foi necessária uma avaliação daquilo que seria fundamental para a vida integrada de um jovem adulto em qualquer parte do universo, constituindo-se, a partir desta premissa, um currículo internacional de “cidadãos de primeiro mundo”, tanto do ponto de vista cívico quanto do ponto de vista acadêmico. Tal currículo é composto pelas seguintes linhas mestras:

- 1) Língua I: estudo de um conjunto de obras da literatura mundial;
- 2) Língua II: uma segunda língua moderna;
- 3) Indivíduo e sociedade: história, geografia, economia, filosofia, psicologia, antropologia social, comércio e organização, tecnologia da informação numa sociedade globalizada; história do mundo islâmico;
- 4) Ciências experimentais: biologia, química, sistemas ambientais, tecnologia do design
- 5) Matemáticas, estudos matemáticos, métodos matemáticos, matemáticas avançadas;
- 6) Artes e opcionais: artes visuais, arte dramática, latim, grego clássico, informática, uma terceira língua, uma segunda matéria do grupo 3 ou 4, um outro programa aprovado pela coordenação.

²⁰ A massificação do ensino universitário apresenta às sociedades e às universidades desafios desconhecidos do ponto de vista conceitual, organizacional e da gestão acadêmica, e, mais profundamente, do ponto de vista do financiamento. A universidade de massas não guardará muitas semelhanças com a universidade humboldiana. Entretanto, a despeito do que venha ser, terá que entesourar os conceitos originais. Mas, tendo em vista o papel dos governos na vida das universidades, esperemos, como o Brasil antecipa ou prenuncia, dificuldades. “*Those in government expect more to be done at lower unit cost. It has become a virtual iron law internationally that national and regional governments will not support mass higher education at the same unit-cost level as they did for prior elite arrangements*”, Burton Clark, **Creating Entrepreneurial Universities**, opus cit. p. 130.

Para os alunos dos dois últimos anos do ciclo anterior ao terceiro grau, os quais tenham optado pelo programa, concebeu-se um currículo centrado em curso interdisciplinar da teoria do conhecimento, associado a noções e atividades de criatividade, ação e serviço. Os candidatos ao programa devem desenvolver, ao seu final, uma monografia de pesquisa original. O programa organiza-se em torno de seis domínios, os quais fazem com que cada estudante seja confrontado com duas grandes tradições pedagógicas: as humanidades e as ciências. Os candidatos escolhem uma disciplina em cada domínio. Três delas em “nível superior” e quatro delas em nível médio. Cada curso de nível superior corresponde a 240 horas de ensino, cada curso de nível médio corresponde a 150 horas.

Observe-se que a carga de cursos, para dois anos de trabalho, excede as mil horas de ensino, estando sobreposta à carga normal do ensino secundário do país onde estiver o estudante. Exemplifiquemos. Imaginem um estudante da Escola Americana, da Escola Inglesa, ou Francesa, no Brasil. Ele terá que cumprir o seguinte: todos os requisitos do segundo grau brasileiro; todos os requisitos do segundo grau do país de origem da escola na qual está matriculado; todos os requisitos do *Baccalauréat International*.

Traduzindo em horas de trabalho, dá-se o seguinte. Para atender os requisitos de segundo grau de um país como a Inglaterra ou os EUA, os estudantes obedecem a um regime educacional que toma seu dia das oito horas da manhã até as três horas da tarde. Adicionando-se a esses o *B.I.*, a carga de trabalho escolar diária ocupará, em dois anos, uma jornada das oito da manhã às cinco da tarde de todos os secundaristas voluntariamente inscritos. Não só isso. Os secundaristas se submetem a provas verdadeiramente internacionais, nas quais competem com estudantes do mundo inteiro. E mais: as famílias pagam para que os meninos e meninas sejam submetidos a essa educação e testagem internacional. Ao cabo de cada etapa, cada estudante sabe sua posição relativa no mundo, e cada escola sabe a posição de seus alunos em perspectiva internacional.

Cada um desses alunos, à medida em que avança nos exames do *B.I.*, começa a ser cortejado, através de correspondência, por universidades de todo o mundo. Os bons alunos do *B.I.* concluem seu trabalho universitário, em menos de quatro anos, em universidades de ponta, simplesmente porque em “matemáticas”, por exemplo, o cálculo que estudam

equivale a um semestre de ensino superior. O mesmo se aplica a outras disciplinas. Em suma, ganham créditos universitários por seu esforço no secundário²¹

Por que me alongo tanto nesta explicação que, aparentemente, não guarda relação com este ensaio? Porque estive a descrever um severo sistema de formação de elites internacionais. Meninos e meninas sofisticados, falando, lendo e escrevendo duas, no mínimo, ou três línguas, e versados em artes, humanidades, ciências e matemáticas. Estive a descrever um conjunto de meninos e meninas que são – e serão – aos dezoito anos, por qualquer critério, mais bem educados que quase 100% dos egressos das universidades brasileiras. Estive descrevendo simultaneamente – e por contraste – a distância que separa nossa graduação daquilo que seria vital para um posicionamento competitivo do Brasil em escala mundial. Igualmente, por esta via, salientei o eventual impacto futuro, no que tange à equidade, da especialização funcional do sistema de ensino do terceiro grau. Estudantes com formação similar àquela prevista pelo *B.I.* terão um ponto de começo competitivo distinto daqueles que não tenham acesso à mesma sofisticação.

O exemplo, bem como o conteúdo desta seção, incita, naturalmente, a discussão sobre o terceiro grau no Brasil. Estou convencido de que nossa estratégia nacional para o ensino superior precisa contemplar a diversificação institucional e a variabilidade curricular, ao lado das formações e dos cursos tradicionais.

O novo deve, e precisa, conviver com o antigo. O peso do credencialismo e, portanto, da ordem corporativa, é muito grande no Brasil. Por isso, muitas pessoas, legitimamente, precisam da segurança provida pelo “reconhecimento” estatal deste ou daquele título. Observem o poder refletido na palavra “reconhecimento”.

Quem “reconhece” a validade de um diploma ou certificado é o Estado. Para o cidadão comum, o Estado se manifesta tanto em leis e regulamentos, quanto pela palavra de seus agentes e servidores. Quanto mais frágil o indivíduo na sociedade competitiva, mais depende ele do “reconhecimento” manifestado pelo agente público. Como a “acreditação” brasileira é bipartida, composta de autorização e reconhecimento, este último é vital. Perguntadas, as pessoas acham que “reconhecimento” “vale mais que “credenciamento”. Aparentemente, na imaginação popular, credenciamento e autorização são categorias aparentadas mas não fundamentais. Já o “reconhecimento” é uma declaração insofismável

²¹ Ver, “Organisation du Baccalaureát International” em <http://www.ibo/french/diploma.htm>

sobre a validade deste ou daquele diploma ou certificado. Irrelevante explicar que certificados não precisam de reconhecimento. Se não houver declaração sobre o “reconhecimento” do certificado, este fica diminuído, claro, para aqueles grupos menos aderentes à legitimação pelo mercado. No plano educacional brasileiro, ainda é o Estado que legitima o mercado.

A modernização das relações no campo educacional depende, portanto, fundamentalmente, do governo. Se desejasse, poderia, mantendo as atuais regras de avaliação e credenciamento, permitir que, ao mesmo tempo, certificados, formações, especializações, cursos, de entidades credenciadas tivessem validade, isto é “reconhecimento”. Suspeito que estejamos legitimando, por via da regulação excessiva e minudente, o fato de que nada vale se sobre aquilo inexistir declaração do governo. Escolhendo manifestar-se sobre tudo, o governo e seus entes regulatórios andam na contramão daquilo que parece ser a política oficial.

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 Vice-Presidente Executivo do IPEA, Secretário Geral Adjunto do Ministério do Planejamento e Presidente do IBGE. É Diretor Geral do DATABRASIL - Ensino e Pesquisa, Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) e exerce a função de Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento da Universidade Candido Mendes (UCAM).

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".*
34. **A Outra Reforma Universitária para a Sociedade do Conhecimento**, Edson Nunes e Leandro Molhano. *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.*
35. **Ensino Superior Público e Privado no Brasil: Expansão, Evasão e Perfil dos Concluintes**", Edson Nunes e Márcia Marques de Carvalho. *Texto apresentado no "Unesco Fórum on Higher Education, Research & Knowledge: Primeira Conferência Regional Latinoamericana del foro Unesco sobre educación". Porto Alegre, UFRGS, 01 a 03 de setembro de 2004. Série Educação em Números.*

36. **Nota Técnica sobre os documentos “Considerações sobre Autorização dos Cursos de Medicina” e “Consideração sobre Autorização dos Cursos de Direito”**, Wagner Ricardo dos Santos e Leandro Molhano. *Texto apresentado na Reunião do Conselho Nacional de Educação, Brasília, setembro de 2004.*
37. **Nota Técnica: Estudo Comparativo para Projeto do Decreto de EAD**, Helena Maria Barroso e Ives Ramos, *Texto apresentado na Reunião do Conselho Nacional de Educação, Brasília, outubro de 2004.*
38. **Nota Técnica sobre Avaliação Institucional Externa de Faculdades, Centros Universitários e Universidades**, Leandro Molhano e Wagner Ricardo dos Santos. *Texto apresentado no “Fórum de Reitores do Rio de Janeiro: Nova Política de Avaliação do Ensino Superior”, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2004; também apresentado na Reunião do Conselho Nacional de Educação, Brasília, outubro de 2004.*
39. **Engenharia Reversa: Análise do Instrumento de Avaliação Institucional Externa de Universidades**, Leandro Molhano e Wagner Ricardo dos Santos. *Texto apresentado na Reunião do Conselho Nacional de Educação, Brasília, novembro de 2004*
40. **Ensino Superior e Políticas de Inclusão: Análise dos Gastos Familiares com Educação Superior**, Enrico Martignoni e Ana Beatriz Gomes de Moraes. *Texto apresentado no IX Congresso Solar, Rio de Janeiro, outubro de 2004.*
41. **Economia Política e Regulação da Educação Superior no Brasil**, Edson Nunes, Enrico Martignoni e Leandro Malhano. *Publicado em Avaliação e Regulação da Educação Superior: Experiências e Desafios, Daniel de A. Ximenes (org). Brasília: FUNADESP, 2005.*
42. **Mensuração dos Conteúdos Acadêmicos da Educação Superior**, André Magalhães Nogueira, Edson Nunes e Helena Maria Barroso, *abril de 2005.*
43. **O Ensino e a Profissão Jurídica no Brasil: uma Visão Quantitativa**, Edson Nunes e Márcia Marques de Carvalho. *Série Educação em Números, julho de 2005 (versão preliminar em processo de revisão).*
44. **Diretrizes Políticas da Educação Superior x Instrumentos de Avaliação: uma Nota Técnica**, equipe do Observatório Universitário, *maio de 2005.*

- 44 A - Análise dos instrumentos de Avaliação de Universidades e Centros Universitários**, Helena Maria Barrozo e Ivanildo Ramos Fernandes, *maio de 2000*
- 45. A Questão Universitária no Sistema Federal de Ensino**, André Magalhães Nogueira, Edson Nunes e Helena Maria Barroso, *julho de 2005*.
- 46. Considerações sobre o Conceito de “Necessidade Social”**: Uma Nota Técnica, Enrico Martignoni e Leandro Molhano, *abril de 2005*.
- 47. Os Desafios da Universidade Brasileira neste Início de Século e a Formação de nossas Elites**, Edson Nunes, *agosto de 2005*.
- 48. Correspondência entre Diploma e Profissão dos Administradores**, Edson Nunes e Márcia Marques de Carvalho. *Série Educação em Números*, agosto de 2005. Incorporado ao Documento de Trabalho no. 50. (versão preliminar em processo de revisão)
- 49. Possíveis Inconsistências da Base de Dados Desagregados do Censo da Educação Superior 2003**, Leandro Molhano e Vitor de Moraes Peixoto, *setembro de 2005*.
- 50. Correspondência entre Diploma e Profissão**, Enrico Martignoni, Leandro Molhano, Márcia Carvalho e Vitor Peixoto. *Série Educação em Números*, novembro de 2005. Este texto foi revisto em maio de 2006, incorporando os Documentos de Trabalho no. 48 e 51.
- 51. Correspondência entre Diploma e Profissão - Pedagogia**, Enrico Martignoni, Leandro Molhano, Márcia Carvalho e Vitor Peixoto. *Série Educação em Números*, novembro de 2005. Incorporado ao Documento de Trabalho no 50.
- 52. IES e UCAM: a visão do carioca**, David Morais e Márcia Carvalho. *Série Educação em Números*, dezembro de 2005 (versão preliminar).
- 53. A Reforma que não houve**, Edson Nunes e Leandro Molhano, *abril de 2006*. Publicado, sob o título “A Reforma Universitária no Quadro-Negro”, em *Custo Brasil – Soluções para o Desenvolvimento*, ano 1, no. 2, abril/maio de 2006.
- 54. Extensão Universitária e o Censo da Educação Superior: uma Nota Técnica**. Violeta Monteiro, *maio de 2006*.
- 55. Ensino Universitário, Corporação e Profissão: Paradoxos e Dilemas Estratégicos do Brasil**, Edson Nunes, *maio de 2006*.

56. **Universidade e Regime de Trabalho**, André Magalhães Nogueira e Equipe do Observatório Universitário, *agosto de 2006*.
57. **UCAM e o ENADE 2005: Nota Técnica**, David Morais, Enrico Moreira Martignoni, Leandro Molhano Ribeiro e Wagner Ricardo dos Santos, *agosto de 2006*.
58. **O Grande Equívoco do Ensino Superior Brasileiro: um ensino profissional que não se aplica às profissões que o defendem**. Edson Nunes e Márcia Carvalho, *Série Educação em Números, setembro de 2006*.
59. **Notas sobre “Avaliação, Regulação, Acompanhamento: Há Competência Técnica e Equidade na Atuação do Governo?”**, Antonio Carlos C. Ronca e Edson Nunes, *Texto apresentado no Fórum Nacional do Ensino Superior Particular no Brasil, São Paulo, 21 de outubro de 2006*.
60. **Considerações sobre Carga Horária Mínima dos Cursos de Graduação: Uma Nota Técnica**, André Magalhães Nogueira, *novembro de 2006*.
61. **Referenciais para Elaboração do Estatuto do Conselho Nacional de Educação: uma Nota Técnica**, Ivanildo Ramos Fernandes, *dezembro de 2006*.
62. **Uma Nota Técnica sobre a Criação de Universidades, por Categoria Administrativa e Gestão Política**, Helena Maria Barroso e Ivanildo Ramos Fernandes, *dezembro de 2006*.
63. **Ensino Universitário. Corporação e Profissão: Paradoxos e Dilemas Brasileiros**, Edson Nunes e Márcia Marques de Carvalho, *dezembro de 2006*; publicado em *Sociologias*, ano 9, no. 17, jan/jun. 2007, Porto Alegre:UFRGS, 2006.