

INTRODUÇÃO

A capacidade de uma nação gerar e converter conhecimento em riqueza e desenvolvimento social depende da ação de alguns agentes institucionais. Os principais agentes que compõem um sistema nacional de geração e apropriação de conhecimento são as universidades, as empresas e o governo.

A tendência à globalização, mundialização ou qualquer termo ou definição que se acreditemos ser mais adequado utilizar, é algo que se está vivenciando. Essa tendência convive com o fortalecimento de uma disposição oposta à consolidação de blocos econômicos e comerciais, sobretudo de caráter regional (mas nem sempre), nos quais os membros têm privilégios negados aos de “fora”. É importante frisar que essa tendência tem influenciado todo o processo político, econômico, social, influenciando, principalmente, a maneira como se conduzem as políticas educacionais.

Existe uma busca por maior competitividade, diversificação, produtividade, que decorre, em parte, da abertura dos mercados para produtos importados, colocando, de certa forma, os produtos produzidos pelos países em desenvolvimento em pé de igualdade, no que diz respeito à comercialização, e não à qualidade e tecnologia, com produtos fabricados por países desenvolvidos.

A partir da década de 60, o ambiente de negócios começa a mudar. O mercado nos países desenvolvidos vai ficando saturado e os consumidores demandam por produtos diferenciados; além disso, a alta tecnologia passa a ser adotada nos processos produtivos. As barreiras do comércio internacional são reduzidas, a competição se intensifica. Os setores econômicos, produtivos e políticos têm, portanto, necessidade de grandes adaptações à realidade atual, pois conforme Santos (1995, p. 1) “A cultura da mundialização envolve

processo como globalização do consumo e da comunicação e da informática, a proliferação de espaços, imagens e práticas sociais desterritorizadas”.

Como consequência de toda essa problemática, procura-se encontrar “responsáveis” ou soluções, ou seja, Mello (1991, p.42)

(...) busca-se um caminho para a salvação (sobrevivência) no atual contexto de flagelos (crise econômica, instabilidade, desemprego, violência etc) em direção ao paraíso celestial (fazer parte do seleto grupo da elite mundial, ou melhor, ser o primeiro no “ranking” competitivo do capitalismo internacional). (MELLO, 1991, p. 42)

Assim sendo, conforme Mello (1991, p.12-13), criaram-se alguns consensos em nível internacional para a formulação das políticas educacionais, as quais definem parâmetros que preparam o homem para essa nova realidade, pois, se hoje ninguém escapa dos impactos dos avanços tecnológicos, é preciso que a sociedade comum toda seja preparada para incorporar, de modo adequado, os instrumentos tecnológicos.

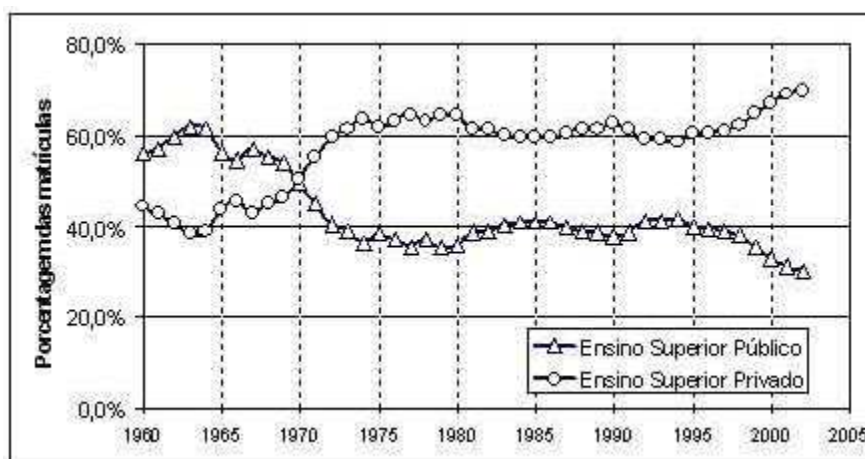
Estes consensos passam a colocar a educação juntamente com a ciência e a tecnologia na pauta central das políticas macroeconômicas do estado, na busca da qualificação dos recursos humanos exigidos na obtenção de maior produtividade e qualidade de bens e produtos e serviços frente à competição externa, entende-se que a educação não assegura por si só a justiça social e não será somente ela que eliminará a violência, a marginalização e resgatará nas pessoas o respeito ao meio ambiente e a cidadania, mas ela passa a ser uma parte indispensável do esforço de tornar essa sociedade mais igualitária, solidária e integradora. (SPERS, 2001, p.17)

Ainda segundo Spers (2001, p.18), a educação está sendo convocada para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia. No entanto, a nossa realidade é que estamos convivendo, principalmente nos países em desenvolvimento, com uma elite altamente informada e educada ao lado de uma grande massa de pessoas pouco escolarizadas ou analfabetas e é justamente nesse atual ambiente de instabilidade e de profundas diferenças que se concretiza cada vez mais a necessidade de se investir em educação. É consenso que para se

atingir patamares importantes na vida e no ambiente de trabalho há que se passar por um sólido processo educacional.

As mudanças no mundo do trabalho têm intensificado a demanda por educação, com especial ênfase na educação superior. No Brasil, o sistema de ensino superior, que foi predominantemente público até a década de 70, teve seu perfil modificado após esse período, com a predominância progressiva das matrículas no setor privado. A FIGURA 1 mostra como o percentual de matrículas no setor privado superou aquelas no setor público a partir de 1970.

FIGURA 1 –PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO



FONTE: SEEC/MEC

Na década de 70, paralelamente a um crescimento limitado do setor público, há um primeiro ciclo de expansão ocorrido no âmbito do ensino privado. Tal crescimento introduziu uma diferenciação e hierarquização entre os estabelecimentos. Às antigas universidades privadas de natureza confessional ou não-lucrativa, somaram-se, em maior número, as instituições criadas pela iniciativa privada. Por esse motivo, passam a predominar pequenas instituições isoladas dedicadas exclusivamente ao ensino para atendimento da demanda por ensino privado e cujos padrões de qualidade eram bastante heterogêneos. Assiste-se, também, a partir da década de 80, apesar da desaceleração do crescimento neste período, à

transformação de instituições isoladas em universidades, até então prerrogativa limitada às instituições públicas e algumas de natureza confessional.

Em 1990, segundo o MEC, dos 1.540.080 alunos matriculados no ensino superior no Brasil, a região Nordeste detinha 247.198 matrículas (16,0%) em cursos de graduação. Em 1998, esse número passou para 310.159, apresentando uma evolução de 25,5%. Levando em consideração toda a região, 68,8% dessas matrículas nesse mesmo ano, estavam localizadas nas capitais. A Bahia, especificamente, evoluiu em números de matrículas de 45.990, em 1988, para 64.138, em 1998, um aumento de 39,4% em dez anos. Segundo dados do Censo do Ensino Superior 2002 (Inep/MEC) a Bahia é o estado brasileiro que tem o pior índice de jovens matriculados no ensino superior, de uma população residente de 1.874.897 com idade de 18 a 24 anos, apenas 3,9% ou 72.282 jovens fazem faculdade ou algum curso de pós-graduação, conforme o Censo da Educação Superior, 2002.

Até 1995, havia em Salvador, além das Universidades Federal, do Estado da Bahia e da Universidade Católica do Salvador, algo em torno de 15 instituições de ensino superior, na sua maioria, estabelecimentos isolados. A partir de 1997, devido a uma série de fatores, em especial a mudança na política educacional do governo federal que, após muitos anos mantendo suspensas autorizações para implantação de instituições de ensino superior, resolveu reabrir a análise de solicitações, retomar processos há muito tempo parados e redefinir critérios de autorização, aliando tudo isso a um programa de avaliação permanente, por conta disso a comunidade acadêmica passou a exercer papel fundamental de co-gestão nos processos de autorização de cursos, credenciamento, além da supervisão e avaliação de cursos e estabelecimentos, ocorreu um “boom” de novas IESs na Capital e no Interior, com destaque para Vitória da Conquista, município que fica a 509 km de Salvador, com uma população em torno de mais de 300.000/hab, e que em menos de cinco anos, já recebeu três faculdades isoladas.

No estado da Bahia, de 1997 até 2000, foram autorizados e implantados mais de 120 cursos de graduação. Nesse contexto, desponta a grande quantidade de cursos de Administração e suas habilitações que são oferecidos por novas e antigas instituições. Segundo dados do MEC, em 1998, Administração foi o curso campeão de matrículas nas regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste, ficando em segundo no Sudeste e terceiro na região Norte (ALMEIDA, 2002, p.152).

O contexto para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros na década de 40. A partir desse período, acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do ensino de administração. Tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, um administrador profissional, apto a atender ao processo de industrialização. Tal processo desenvolveu-se de forma gradativa, desde a década de 30, porém acentuou-se por ocasião da regulamentação da profissão ocorrida na metade dos anos 60, através da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. Com essa Lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

Das novas faculdades fundadas na Bahia, em destaque para Salvador, observa-se que mais de 80% oferecem cursos de Administração. Somando-se as universidades, as escolas fundadas antes de 1990 e as IESs atuais, o mercado local conta no momento com 35 instituições de ensino superior, das quais 23, ou seja, 65,7%, oferecem cursos de Administração nas suas diversas habilitações que variam de Comércio Exterior, Recursos Humanos a Agronegócios. Surgem, então, a necessidade de diagnosticar a expansão da oferta desses cursos na Região Sudoeste da Bahia, especificamente na cidade de Vitória da Conquista que é o tema central desse trabalho.

A pesquisa é exploratória e procura analisar os fatores que têm levado a uma grande oferta de cursos de Administração nas suas mais diversas habilitações na cidade de Vitória da

Conquista, no período de 1999 a 2004. Em linhas gerais, o estudo utilizou como categorias analíticas: o currículo e perfil do egresso, mensalidades praticadas pelas IES, o Exame Nacional de Cursos, concorrência, corpo docente, estrutura organizacional, pesquisa e extensão.

A realização do estudo implicou na aplicação combinada dos seguintes tipos de levantamentos de dados: entrevistas, levantamentos bibliográficos e levantamentos de dados primários. A seguir descrevemos cada um dos levantamentos e os procedimentos utilizados na sua aplicação.

- a) **ENTREVISTAS.** Foram realizadas entrevistas com coordenadores dos cursos de Administração, diretores gerais e acadêmicos bem como coordenadores de pós-graduação.
- b) **LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS.** As principais e mais recentes pesquisas sobre expansão do ensino superior no Brasil bem como outros estudos correlatos foram utilizados como subsídio para elaboração do questionário e fundamentação teórica do trabalho apresentado. A parte teórica aparece nos capítulos 1,2 e 3.
- c) **LEVANTAMENTO DE DADOS PRIMÁRIOS.** O levantamento foi feito através de questionário aplicado nas quatro instituições de ensino superior, com coordenadores de curso de Administração e professores.

A operacionalização do estudo exploratório ancorou-se, na triangulação de dados provenientes: da observação, de questionários, de entrevistas com os diretores das instituições de ensino superior do setor privado, pró-reitores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, coordenadores de curso da área de Administração, coordenadores de pós-graduação, pesquisa e extensão, professores e alunos. Foram pesquisadas todas as IES de Vitória da Conquista.

Esta dissertação tem a seguinte estrutura. Além da introdução, no capítulo 1, mostra-se o contexto histórico do ensino superior no Brasil, assim como uma abordagem do cenário atual. Em seguida, faz-se uma análise histórica do setor privado no nível nacional. O capítulo

2, ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO, aborda a evolução do ensino superior de Administração no Brasil, bem como os desafios atuais aos cursos de Administração. No capítulo 3, PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADAS, é apresentado o perfil das instituições de ensino superior pesquisadas. No capítulo 4, ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS, apresenta-se o cenário de expansão do ensino superior privado em Vitória da Conquista a partir de 1999, tomando como abordagem principal a oferta de cursos de graduação em Administração. Nessa parte do trabalho, apresentam-se e interpretam-se os dados que serviram como base empírica para caracterizar o objeto que o trabalho se propôs a estudar e avaliar. Por fim, o trabalho traz as CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS do estudo, que venham contribuir para o enriquecimento do tema e posteriores continuidade da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO E PROBLEMÁTICA ATUAL

Antes de fazer uma análise da extensão de atuais problemas do sistema de educação superior brasileiro, considera-se relevante apresentar uma síntese da evolução do ensino superior no Brasil, desde sua introdução em 1808, visto que este histórico permite compreender como certas distorções foram se acumulando ao longo dos anos, resultante das políticas educacionais implementadas.

Sampaio (1991) fez um relato sobre a evolução do ensino superior desde o século XIX até os dias atuais, destacando cinco datas-chave: 1808, 1889, 1930, 1968 e 1985. Tais períodos foram de profundas mudanças no formato do ensino superior brasileiro.

O período 1808 a 1889 compreende não só a chegada da corte portuguesa em 1808, mas também marca o início do ensino superior no Brasil, através da criação das escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha também no Rio de Janeiro. A característica essencial desta fase foi a orientação para formação profissional e controle do Estado sobre o ensino. Como afirma Sampaio

[Tal realidade] tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e assegurava prestígio social.”(SAMPAIO, 1991, p.3).

Na virada do século, a abolição da escravatura (1888) bem como a queda do Império e a conseqüente Proclamação da República (1889) foram eventos responsáveis por mudanças sociais profundas e que, indubitavelmente, refletiram-se no contexto educacional. Sampaio (1991) salienta duas grandes modificações introduzidas pela Constituição da República:

descentralização do ensino superior aos governos estaduais e permissão de criação de instituições privadas. Esses acontecimentos ocasionaram a ampliação e a diversificação do sistema, haja vista que entre 1888 e 1918, foram criadas 56 novas escolas de ensino superior, no entanto, como afirma Sampaio, deve-se fazer uma ressalva, pois “as mudanças que ocorreram não foram somente de ordem quantitativa. O ensino superior passou a dar mais ênfase na formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor”. (SAMPAIO, 1991, p.7)

Deve-se ressaltar, ainda, a questão da pesquisa que, por sua vez, fez surgir no início do século o debate sobre a criação de universidades, visto que “a pesquisa precisaria de um espaço mais distanciado de resultados práticos e com mais liberdade de experimentação e pensamento”. (SAMPAIO, 1991, p.7)

O período iniciado em 1930 é marcado pelo governo de Getúlio de Vargas que, através do Ministério da Educação e Saúde, publicou lei que definia como deveria ser a universidade. Com isso, o governo Vargas dá início à Reforma Francisco Campos. Essa reforma estabeleceu:

- a) A obrigatoriedade da existência de duas modalidades de ensino: sistema universitário e o instituto isolado;
- b) a introdução das Faculdades de Educação, Ciências e Letras que daria diretrizes ao ensino superior através da formação de professores;
- c) a administração central das universidades caberia ao conselho universitário e ao reitor;
- d) o corpo docente seria composto por catedráticos e auxiliares de ensino.

Canabrava observa que a primeira República preservou a estrutura econômica e social baseada na grande propriedade rural, pois o país se manteve como produtor de bens primários destinados à exportação sob a hegemonia política e econômica das elites agrárias. Por outro lado, acontecimentos como a *Primeira Guerra Mundial* e a *Depressão* dos anos 30

representaram importantes mudanças no comportamento da economia brasileira. O comércio exterior foi fortemente afetado pela queda nas exportações de café, revelando que o dinamismo da economia na base da agricultura não poderia ter continuidade.

Começa, então, o esforço do governo em incentivar o desenvolvimento industrial do país através da substituição de importações. A industrialização, a urbanização e expansão da camada média urbana apresentaram, assim, grande impulso a partir dos anos 30.

A cidade e as classes médias estão associadas a novos modos de viver que se distinguem pelo conteúdo da demanda, atitudes, padrões de valores, maiores oportunidades de emprego, de ascensão social, exigências quanto à qualidade de vida e, sobretudo, quanto à educação, a escada, por excelência para a liberação do trabalho manual (CANABRAVA, 1984, p.12)

Segundo Canabrava, o desenvolvimento das indústrias em São Paulo e o desenvolvimento do complexo cafeeiro foram fenômenos complementares que explicam o grande desenvolvimento do Estado de São Paulo. Neste período, foram criadas a Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil e o projeto frustrado da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro. A esse respeito Sampaio afirma que:

a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas. (SAMPAIO, 1991, p.12)

No período que compreende os anos de 40 a 60, verifica-se o desenvolvimento das universidades federais, criação da primeira universidade católica, surgimento de universidades particulares bem como o estabelecimento de instituições menores. Desta forma, Sampaio (1991) mostra que o número de matrículas aumentou em mais de três vezes e que esse crescimento acabou se dando “através da sobreposição de modelos – o da formação para profissões tradicionais e o de pesquisa dos anos 30 – e da diferenciação administrativa dos

estabelecimentos (públicos – estaduais e federais – privados, laicos e religiosos) que estavam sendo criados” (SAMPAIO, 1991, p.13)

Na década de 30, a industrialização privilegia o setor de bens de consumo, no início da Segunda Guerra Mundial já começa a verificar-se o progresso nas indústrias básicas sendo que tal tendência foi acentuada nos anos 40 com a ação do Estado em investimentos públicos e subsídios à infra-estrutura e às indústrias básicas. Segundo Saes (1984), na década de 50, nota-se um avanço das indústrias de bens duráveis e de bens de produção, predominando a grande empresa. Como primeiro efeito, tem-se um aumento da população urbana e concentração populacional nos grandes centros urbanos.

A indústria dos anos 50, com base técnica complexa e estrutura administrativa diversificada, passava a exigir profissionais qualificados de outras áreas. Até aquele momento, segundo Saes (1984), a universidade brasileira se concentrava no estabelecimento de cinco tipos de faculdade: Medicina, Engenharia (voltada para construção civil), Agronomia, Direito, Filosofia e Ciências e Letras (destinada a formar professor para ensino médio). O autor ressalta que não foi por coincidência que nesse período foram criados os primeiros cursos de Administração de Empresas e surgiram nas faculdades de Engenharia novas habilitações como eletrônica e mecânica.

Desta forma, o autor mostra que o processo de industrialização e urbanização acabou acarretando pressões quantitativas pelo aumento da demanda por ensino superior e qualitativas resultantes do novo quadro de necessidades e de aspirações delineadas pela sociedade.

É neste contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais que deve ser considerada a Reforma Universitária de 1968. Nesse período, houve pressões para elevar o número de vagas, substituir escolas isoladas por institutos, dar maior flexibilidade aos

currículos, extinguir as cátedras e dar maior representação aos estudantes, aspectos que são detalhados a seguir.

Em relação à Reforma Universitária na década de 60, Sampaio (1991) afirma que as críticas levantadas ao sistema então vigente eram de três naturezas. A primeira era feita ao sistema de cátedra, pois cada matéria ou área de conhecimento era de responsabilidade de um professor vitalício e que, portanto, representava grande obstáculo para organização de carreira universitária, já que, nesse sentido, defendia-se o sistema organizado através de departamentos. Em segundo lugar, observava-se que o compromisso efetuado na década de 30 com as escolas profissionais acabou-se criando uma universidade compartimentalizada, isolando professores, alunos em cursos especializados em escolas diferentes. Além disso, era evidente o aspecto elitista da universidade.

As principais medidas da reforma de 1968 foram:

- a) a abolição do sistema de cátedra e introdução dos departamentos;
- b) a fixação de um currículo mínimo sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação que o fixaria bem como a duração mínima dos cursos;
- c) a criação de institutos centrais reunindo disciplinas que se repetiam pelas faculdades ;
- d) o estabelecimento da organização do currículo em duas etapas: o básico e o profissionalizante;
- e) a decretação da flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade;
- f) a implantação de um sistema duplo de organização: vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria e outro horizontal com a criação dos colegiados que reuniria os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo;
- g) a implantação de cursos de pós-graduação;
- h) a participação do corpo docente com direito a voto nos órgãos colegiados das universidades e estabelecimentos isolados.

A autora mostra que, apesar deste sistema estar próximo dos ideais dos movimentos estudantis e de docentes, sua implementação foi feita de forma adversa: através de um regime político autoritário que mantinha as universidades sob intensa vigilância policial.

Alves, comentando os resultados da reforma sobre a Universidade de São Paulo, destaca que as medidas

racionalizadoras não tiveram o efeito integrador, exigido pela Reforma, nem o efeito unificador, aclamado pela comunidade. Temos uma Universidade fragmentada, submetida, no entanto, ao controle rígido da reitoria e dos estatutos. A centralização gerou uma burocracia cujas regras regulamentam e contêm o desenvolvimento e o fluir das atividades (ALVES, 1984, p.122)

Schwartzman (1992) afirma que a partir deste período foi possível uma abertura do ensino superior a um número maior de pessoas através do aumento forçado das vagas no sistema público e da expansão do sistema privado. Além disso, o sistema federal, neste período, no que se refere à dedicação do corpo docente passa de um regime de tempo parcial para um outro com a predominância do regime integral.

Conforme Schwartzman (1992), a reforma de 68 supunha a criação de cursos de pós-graduação para formação de novos professores, no entanto os cursos de pós-graduação não conseguiam formar professores capacitados na mesma velocidade que as universidades preenchiam seus quadros.

Braga (1979) avalia os resultados da Reforma Universitária. Para ele, embora a reforma propusesse uma renovação no sentido de superar a fase de universidades como simples agregação de escolas isoladas, o resultado foi um produto híbrido:

Encontra-se a universidade brasileira numa situação de profunda dependência com relação ao Governo. Parece que a universidade espera do governo não só os recursos para a sua manutenção, mas também iniciativa de todas as suas ações. Isso gera um clima e uma mentalidade situados no cerne do centro de decisões da universidade que inibem o exercício da criatividade, a consciência de seus objetivos e a consecução de sua autonomia. A grande verdade que deve ser aqui explicada é a de que ninguém, a não ser ela mesma, pode fazer a universidade funcionar e crescer. A universidade que toma consciência de seus objetivos ordena convenientemente os recursos disponíveis, através da mobilização e envolvimento das forças que a compõem, isso é uma universidade destinada a crescer e encontrar a sua identidade (BRAGA, 1979, p.27)

Buarque (1989) faz uma análise crítica da problemática do ensino superior mostrando que, enquanto no final da década de 60 a universidade estava consolidando seus departamentos, a década de 80 pode ser caracterizada como o momento da crise:

a universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que o país conquistou com sua ajuda. O modelo sócio-econômico que financiava suas pesquisas, e a formação que produzia entram em crise ... Em lugar da luta pela liberdade, a luta por salários. Em vez do compromisso com a democracia global, a luta pela democracia interna ... Em lugar da certeza, a dúvida e ainda mais grave a consciência de que o passado acabou, mas ainda não temos futuro (BUARQUE, 1989, p.317)

No que tange à crítica de perda de qualidade do ensino superior, Buarque (1989) procura distinguir o conceito de qualidade em dois parâmetros: intrínseco e funcional. O primeiro estaria ligado ao treinamento de professores e recursos disponíveis e o segundo à expectativa que a sociedade e a comunidade interna têm em relação à universidade. Para o mesmo autor, nada indicaria uma perda de qualidade intrínseca, visto que, em relação a vinte ou dez anos atrás, os professores estariam mais bem treinados, com mais dedicação exclusiva e mais equipamentos disponíveis. O que de fato estaria se verificando é uma perda de qualidade funcional. Buarque finaliza sua análise mostrando que

a universidade não perdeu qualidade, perdeu velocidade. Ela não piorou, atrasou-se. Não perdeu conteúdo, perdeu o poder de usar o seu potencial para refazer o seu conteúdo conforme as exigências da sociedade. A universidade deixou de ser vanguarda. É nisto que está o seu sentido de perda de qualidade (BUARQUE, 1989, p.324)

Durham e Goldemberg (1993) fazem uma extensa avaliação da crise atual do ensino superior brasileiro. Tais autores publicaram juntos um documento sobre políticas de ensino e o repensar da educação do Brasil através do qual mostram que a crise estrutural das universidades não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, mas está acontecendo de forma ampla na maioria dos países. Esta crise é resultante do alto custo do ensino superior em termos de recursos financeiros e de recursos humanos que restringem a multiplicação do

modelo para que ele consiga absorver toda a demanda por formação de nível superior. No Brasil, o agravamento da crise foi conjuntural, ou seja, enquanto houve um crescimento na economia foi possível elevar os investimentos federais na educação superior, o que tornou o sistema público altamente dependente desta fonte de recursos (excetuando os estados de São Paulo e Paraná).

Com a crise dos anos 80, os recursos diminuíram e o sistema estagnou. A situação agravou-se ainda mais com a Constituição de 1988, a qual, redistribuindo a receita de impostos em benefício de Estados e Municípios, reduziu os recursos federais e, portanto, o montante absoluto destinado à manutenção do ensino do qual depende a rede federal.

Durham (1993) mostra que nos países desenvolvidos a busca de soluções para crise das universidades foi de três naturezas:

1. Maior pressão dos órgãos financiadores no que se refere à racionalização dos gastos e à avaliação do custo/benefício dos investimentos, o que implica na modernização do sistema gerencial das universidades bem como a introdução de diferentes sistemas de avaliação do desempenho;
2. Diversificação do ensino superior, ou seja, além da existência de universidades tradicionais, foram criadas instituições especializadas, como, por exemplo, os institutos tecnológicos (*Fachhochschulen* alemães), escolas especializadas na formação profissional de alto nível (como as *Grandes Écoles* francesas) ou institutos de formação geral básica (como os *Colleges* americanos) nos quais a atividade de ensino é primordial e a pesquisa é de cunho pedagógico aplicado.
3. Diversificação das fontes de financiamento: envolvendo desde a captação de poupança privada familiar, através da cobrança de taxas escolares, até de recursos do setor privado.

A autora conclui que a resolução da crise universitária brasileira exige, também, a modernização do sistema, que implica:

modificação da forma de atuação do Estado, substituindo controles burocráticos e detalhistas, baseados na multiplicação de normas, por um sistema que associe autonomia de execução a controle de desempenho, através de critérios transparentes de distribuição de recursos que permitam sua maximização. (DURHAM, 1993, p.54)

Durham (1993), em entrevista sobre proposta de política educacional para o Brasil, destaca a necessidade de uma revolução administrativa nas universidades federais, dando efetiva autonomia administrativa, mas condicionando o montante de verbas recebidas a uma avaliação de desempenho, ao número de alunos que efetivamente se formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam. Além disso, a autora destaca a necessidade de uma política para o ensino particular que incluiria: reformulação do sistema de autorização para criação de estabelecimentos e cursos, estabelecimentos de critérios transparentes e objetivos para distribuição de auxílio federal, condicionando-o a um sistema de avaliação da qualidade; reformulação do crédito educativo, condicionando-o também a uma avaliação da relação custo-benefício e à qualidade do ensino das escolas particulares que estejam interessadas nesse sistema.

Martins (1992) também faz uma análise crítica do sistema de ensino superior no Brasil, enfatizando as deficiências e contradições do quadro universitário, pois se trata de:

ensino decadente e de qualidade discutível, uma produção de pesquisas fundada na artificialidade dos rituais acadêmicos e sem a relevância para o desenvolvimento científico nacional, uma generalizada ineficiência administrativa, elevados custos de operação, altos índices de ociosidade docente e de capacidade física instalada (MARTINS, 1992, p.167)

Para explicar a crise atual do sistema universitário, o autor chama atenção de dois fenômenos que possuem um peso importante na determinação e sustentação dos problemas encontrados na organização e funcionamento do sistema universitário, a saber: credencialismo

e corporativismo. O credencialismo é colocado por Martins (1992) em termos do papel do diploma na estruturação das hierarquias profissionais, e o corporativismo como o estabelecimento de privilégios legais e restrições de acesso ao exercício de profissões. Ao referir-se ao credencialismo, o autor enfatiza que este fenômeno “alimenta a ilusão de que a educação formal confere, *a priori*, as qualificações para o acesso aos empregos ou a posições superiores e intermediárias das hierarquias organizacionais” (MARTINS, 1992, p.168).

Como consequência, o autor comenta a existência de processos formais e burocráticos em que o conteúdo dos cursos acaba se tornando menos importante que seu aparato formal, sendo mais importante a aquisição do diploma, já que “os cursos ao deixarem de ser um projeto de formação do cidadão e de efetiva aquisição de competência, transformam-se em uma passagem fastidiosa pela rede pública ou num negócio que se pratica na rede privada” (MARTINS, 1992, p.174)

No aspecto do papel da educação universitária no fornecimento de habilitações profissionais, Martins (1992) destaca que sua contribuição é fundamental, porém não é integral e nem de competência exclusiva:

a habilitação completa e definitiva para o exercício das profissões alicerçadas em conhecimento técnico e científico não deveria ser monopólio das universidades. Estas se fortaleceriam assumindo a função precípua da educação universitária de prover a formação geral e fundamental com ênfase no aprofundamento das ciências. Trata-se de garantir ao estudante o instrumental de base e os conhecimentos fundamentais relativos à área profissional de seu interesse e principalmente o desenvolvimento de aptidões para aprender, incorporar, desenvolver e aplicar inovações técnico-científicas. (MARTINS, 1992, p. 183)

No que se refere ao corporativismo, o autor mostra que este fenômeno, entendido como direito exclusivo de uso de habilidades e conhecimentos definidores de uma profissão, acaba alimentando e sustentando a dinâmica do credencialismo. Embora o autor tenha apontado para várias distorções decorrentes do fato de a certificação escolar ou acadêmica ser

confundida com a certificação profissional, ele próprio reconhece a dificuldade de implementação de mudanças e não chega a propor soluções para corrigir estas deformações.

No final do seu trabalho, Martins (1992) se restringe a fazer algumas indagações, tais como: quais as possibilidades para reformulação da legislação regulamentadora das profissões? Será desejável a participação das associações profissionais como articuladoras e mediadoras nos processos de aferição da qualificação profissional?

Como consequência desta problemática discutida em nível mais amplo, os agentes participantes do sistema de ensino tentam de certa forma apontar as causas e reflexos desta situação de crise: os alunos, por exemplo, reclamam do método de ensino utilizado em sala de aula Godoy (1990). O corpo docente, de seu lado, critica as empresas pelo fato de não saberem e não definirem com clareza o tipo de profissional que desejam; estas, por sua vez, rebatem afirmando que as universidades estariam se preocupando basicamente com a formação técnica sem um atrelamento com a realidade prática das atividades profissionais e das necessidades organizacionais.

A busca de um consenso é uma tarefa difícil, talvez mesmo impossível, mas isto não invalida nem muito menos impede que sejam discutidas com maior profundidade as questões levantadas, avaliando a postura e os desafios futuros das universidades no Brasil. Como coloca Senta (1989), o contexto atual impõe um processo de “auto-crítica e de auto-afirmação de suas funções tradicionais: pesquisa, ensino e extensão, e de suas responsabilidades para com o Estado, a empresa, a sociedade e para consigo mesma” (SENTA, 1989, p.305)

Neste início de século XXI estão surgindo vários questionamentos sobre o futuro da instituição universitária. Alguns autores têm utilizado expressões como: a crise da universidade, a universidade em ruínas, a universidade em questão, para traduzir as suas preocupações com os novos desafios que estão sendo colocados para essa instituição no atual ambiente de rápidas mudanças. Surgem daí as iniciativas tais como a proporcionada pelo

Ministério da Educação e Cultura quando lançou o projeto Universidade: porque e para que reformar?

Segundo Lima (2004) o debate geral sobre a reforma universitária tem se dado em torno das questões referentes à autonomia, ao financiamento e à gestão. Uma discussão sobre reforma universitária, no Brasil, deve ir além da simples discussão sobre financiamento, deve contemplar uma análise criteriosa da estrutura atual do ensino superior brasileiro que é bastante complexo e do qual as universidades constituem apenas uma pequena parcela. Essa análise deve permitir não somente a identificação da fatia que pode ser denominada universidade, mas deve também avançar na direção de uma definição consensual de qual deve ser a sua verdadeira missão. Falta ao país a definição de um sistema de educação superior organicamente constituído. Não faz sentido discutirmos financiamento e gestão se não sabemos a universidade que queremos. A esse respeito convém lembrar que, sendo a universidade uma instituição social, ela deve refletir os interesses e a maneira como está estruturada a sociedade na qual está inserida.

Martins (2004) coloca que ao longo do processo de expansão do ensino superior no Brasil, ocorreu a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, entre os quais se destacam os setores médios urbanos. Ao mesmo tempo verificou-se também uma crescente absorção de estudantes já integrados no mercado de trabalho, bem como uma expressiva assimilação de estudantes do gênero feminino, que atualmente responde por 56% das matrículas de graduação. Apesar de ter experimentado modificações em sua composição social, os dados disponíveis atestam que o ensino superior continua sendo uma instituição que exclui de seu acesso amplas camadas da sociedade brasileira. Essas instituições, que configuram o ensino superior em sua etapa atual, encontram-se espalhadas por todo o território nacional, devendo-se destacar nesse contexto, o progressivo processo de interiorização, uma vez que em 2002, 54% das matrículas de graduação localizavam-se em

diferentes cidades do interior do país. Apesar da sua irradiação por todas as partes do país, o ensino superior encontra-se concentrado na região sudeste que responde por 50% das matrículas de graduação.

É importante ressaltar que um dos traços marcantes do ensino superior brasileiro contemporâneo repousa sobre uma significativa heterogeneidade acadêmico-institucional, presente tanto nos segmentos público quanto privado. Ao invés de se apreender essa significativa diversificação como uma manifestação patológica do sistema, dever-se-ia perceber no funcionamento concreto e cotidiano das inúmeras instituições a disposição de produzir sua real identidade acadêmica. Nesse sentido, a reforma do ensino superior, deveria evitar a tentação de enquadrar esse complexo sistema, fundamentalmente heterogêneo, multifacetado e diverso academicamente, num modelo único de organização acadêmica, tornando ficticiamente iguais todas as instituições. Ao contrário disso, deve-se a partir de determinados parâmetros de qualidade acadêmica incentivar as diferentes IES a clarificar seus projetos institucionais, a assumir de modo efetivo a sua verdadeira identidade e real vocação acadêmica. Desta forma, as IES poderão estabelecer uma relação mais profícua com as regiões em que se encontram localizadas e com a própria sociedade brasileira Martins (2004, p.7).

Desde meados da década de sessenta, ou seja, a partir do Regime Militar, as políticas educacionais, voltadas para o ensino de graduação, principalmente no âmbito das universidades federais, de um modo geral, tem se pautado de forma quase contínua, por medidas de contenção de gastos, seja com pessoal docente, seja com investimentos em infraestrutura. De certa forma, esses fatores demonstram o delineamento da política educacional nas últimas décadas, visando realizar uma expansão limitada do segmento público federal com máximo possível de contenção de recursos orçamentários, o que em larga medida

contribuiu para constranger a capacidade de um crescimento expressivo das instituições federais. Martins (2004).

Diante dessa situação, torna-se fundamental uma profunda mudança de atitude com relação ao tratamento a ser dispensado às universidades públicas, especialmente as IFES, por parte dos responsáveis atuais pela política educacional do país. É preciso que o Estado tenha uma adequada compreensão da importância estratégica das universidades públicas para o desenvolvimento sócio-econômico do país. (Martins, 2004, p. 8)

Lima (2004) comenta que antes de avançarmos na discussão da reforma universitária o estado brasileiro necessita intermediar a construção de um novo pacto entre as universidades, o conjunto dos estabelecimentos de ensino superior e a sociedade, definindo uma nova estrutura para o sistema de educação superior que hoje se encontra esfacelado. É necessário que se estabeleça um novo acordo universitário que defina de maneira clara o papel e a missão do sistema de ensino superior frente aos objetivos coletivos de construção de uma nação soberana e frente aos projetos de desenvolvimento econômico e social do país. Associe-se a isso a definição de princípios orientadores da conduta de todos os segmentos participantes do sistema. Não é correto esquecer que a universidade brasileira, apesar de nova, possui uma história de sucesso e vinculação com o desenvolvimento econômico e social do país. As universidades públicas brasileiras são responsáveis pela quase totalidade das pesquisas desenvolvidas no país.

Ao mesmo tempo em que ocorreu uma redução da participação da rede pública no ensino de graduação e uma corrosão das condições adequadas de seu funcionamento, verificou-se uma expressiva expansão de ensino superior privado. Ao longo das últimas quatro décadas a sociedade brasileira presenciou um processo de inversão da participação do segmento privado no contexto do ensino superior. O ensino superior privado passou a operar

como um segmento extremamente dinâmico no atendimento à demanda de massa. Martins (2004) questiona em que medida essa nova modalidade de ensino privado democratizou as oportunidades educacionais? Certamente trata-se de uma resposta complexa. No entanto, deve-se ressaltar que de modo geral, as taxas escolares praticadas por essas instituições tendem a constituir um obstáculo de acesso para os setores mais desfavorecidos socialmente e conduzindo milhares de alunos dessas instituições a abandonar os estudos por falta de recursos financeiros para pagar suas mensalidades.

Uma política educacional direcionada para a reforma da totalidade do sistema não pode desconhecer que o ensino privado tem seu direito de funcionar garantido pela Constituição Federal (artigo 209) e pela LDB (artigo 45). Ao invés de desqualificá-lo simbolicamente ou manter uma atitude hostil e inercial diante de sua existência, Martins (2004) propõe criar uma agenda positiva para esse segmento, especialmente para as instituições particulares em sentido estrito, capaz de conduzir aperfeiçoamentos efetivos em seus projetos institucionais, nas suas condições de ensino e na qualificação do seu corpo docente. Por outro lado, seria oportuno ensejar um profundo debate sobre as possibilidades de (re)inserir, no contexto da reforma do ensino superior, o ensino privado, diante de uma concepção de educação compreendida enquanto bem público.

Certamente outra questão central que deve ser enfrentada diz respeito à expansão do sistema, pautada por parâmetros de qualidade. Para tanto, deve-se delinear uma sólida estratégia de crescimento, visando uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior, possibilitando a integração de grupos sociais que historicamente encontram-se excluídos desse nível de ensino.

Torna-se fundamental no contexto da reforma do ensino, reservar um espaço destacado para uma profunda reflexão sobre a questão da formação intelectual dos estudantes de graduação. Trata-se de incentivar, de criar condições para que as instituições públicas e privadas possam fornecer aos seus estudantes um ensino pertinente para a época contemporânea, possibilitando-os adquirir uma sólida formação profissional, mas também uma formação acadêmica mais ampla, tornando-os capazes de compreender e situar-se criticamente diante das profundas transformações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. Isto implica em revalorizar a graduação, revendo os seus objetivos acadêmicos, confrontando a sua estrutura curricular com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, revisar e/ou inovar os processos de aprendizagem. (MARTINS, 2004, p. 12)

1. 2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CENÁRIO ATUAL

Atualmente, o ensino superior brasileiro experimenta uma grande expansão, especialmente no setor privado com a abertura de muitas escolas e faculdades isoladas por todo país. O fenômeno é ao mesmo tempo elogiado por teoricamente acompanhar e responder à política federal de investir, segundo o Plano Nacional de Educação, maciçamente nos sistemas de ensino fundamental e médio, formando, portanto, um número bem maior de alunos que seguirão a trajetória normal para o ensino superior, uma vez que se acredita que, embora se reconheça a necessidade, poderá prevalecer o crescimento em tamanho e oferta em detrimento da qualidade. Segundo dados do MEC, o ensino superior brasileiro fechou o ano de 1999, com 2.369.945 estudantes matriculados em 1.097 instituições, das quais 905, privadas. Foram oferecidos 8.878 cursos conduzidos por 173.836 docentes. Desses mais de dois milhões e trezentos mil alunos, confirmando a posição do professor Schwartzman (1990), 300.761 são concluintes, isto é, algo em torno de 12,7%, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS E DO NÚMERO DE CONCLUINTE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL – 1980 A 1999

Ano	número de instituições	número de alunos matriculados	número de alunos concluintes	evolução nas matrículas em %	evolução no número de concluintes em %
1980	882	1.377.826	226.423 (16,43%)	----	---
1990	918	1.540.080	230.271 (14,95%)	1980-1990 (11,77%)	1980-1990 (1,69%)
1994	851	1.661.034	245.887 (14,80%)	1990-1994 (7,80%)	1990-1994 (6,78%)
1999	1097	2.369.945	300.761 (12,69%)	1994-1999 (42,67%)	1994-1999 (22,31%)

FONTE: MEC/INEP/SEEC

NOTA: Elaborada a partir de dados– Censo do Ensino Superior 1980 – 1990 e Censo de 1999

Apesar de nos últimos cinco anos ter havido uma significativa expansão da oferta de vagas, o percentual de concluintes vem caindo a cada período. Apesar de a TABELA 1 mostrar um quadro em expansão e a democratização do ensino superior brasileiro, que vem se democratizando, permitindo o acesso a uma parcela maior de alunos especialmente aqueles oriundos de camadas menos favorecidas, a maioria do alunado, principalmente do setor privado que hoje detém 65,0% do total de matrículas no país, está levando mais tempo para se formar do que há vinte anos, quando esse percentual era de 16,4%, caindo para 14,8% em 1990. Consideram-se também os alunos do setor público que normalmente ultrapassam o período regulamentar para se formar ocupando vagas altamente disputadas por quem busca a universidade. Em números absolutos, é igualmente significativa a evolução do número de concluintes de 1994 a 1999, comparando-se com os anos anteriores à expansão.

Os anos 80 marcaram o avanço do setor privado no sistema de ensino superior já que o setor público não criou condições para absorver toda a demanda. Segundo Sampaio (1991), a ampliação no setor público se deu apenas através da multiplicação do mesmo elenco restrito de cursos resultando em diversos problemas, principalmente no tocante à contratação de docentes não qualificados. Já Schwartzman (2000) coloca que ao longo desta década, a educação superior brasileira na sua totalidade, manteve-se relativamente estagnada. Foi a

década das crises econômicas internacionais, em especial da segunda crise mundial do petróleo, e que ficou conhecida como “a década perdida”.

Os novos cenários políticos, econômicos e sociais esboçados pelo fenômeno da globalização impulsionaram o ensino superior para números jamais vistos no país. Os anos 90 foram anos de retomada do crescimento da oferta de vagas provocado pela expansão do ensino superior, notadamente, o setor privado. Na lógica da nova economia, a educação é um insumo cada vez mais imprescindível para os países que desejam crescer no mercado global competitivo, onde impera a volatilidade do capital que, por sua vez, deixa de obedecer a fronteiras. Em nenhum momento da história da humanidade, o conhecimento assumiu tamanha importância, cada vez mais exigido e valorizado. Neste contexto, o ensino superior exerce uma função preponderante e vem se preparando para atender a uma demanda cada vez mais crescente.

Existe uma demanda crescente por educação, mesmo para as famílias mais pobres que desejam ver seus filhos serem incluídos no sistema de ensino superior, em especial nas regiões mais carentes do país onde surge uma grande demanda pelo diploma para que os jovens se habilitem às novas exigências de empregos cada vez mais sofisticados. Assim, o conhecimento tornou-se a base de uma nova lógica nas relações de trabalho. Na região Nordeste, por exemplo, a taxa de crescimento nas matrículas de 1990 para 1998, foi de 25,5%, saindo de 247.198 para 310.159 alunos matriculados. Neste cenário, Sampaio observa que

A busca por universidades por parte de jovens provenientes de famílias sem tradição em instrução de nível superior ou ainda por pessoas mais velhas que buscam o ensino superior com objetivo de melhorar sua posição no emprego, a ampliação do contingente feminino em cursos antes predominantemente masculinos, são fenômenos que ocorreram por toda a década de 90. (SAMPAIO, 1991, p. 18)

Os estados brasileiros costumam ser agrupados em cinco grandes regiões: a Norte, cobrindo os estados da Amazônia; a do Nordeste, a região mais pobre do país; o Sudeste, que reúne os estados mais populosos; o Sul, com uma grande presença de imigrantes de origem européia; e o Centro-Oeste, região de fronteira e de população rarefeita, mas onde tem grande peso a cidade de Brasília. É natural que a distribuição da matrícula em instituições de nível superior corresponda às diferenças em população. Além disto, existem diferenças importantes na percentagem de população atendida pelo ensino superior entre as diversas regiões, relacionadas com a renda, como indica a seguinte tabela.

TABELA 2 – RENDA PER CAPITA E PERCENTAGEM DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR POPULAÇÃO DE 18 A 25 ANOS, POR REGIÃO GEOGRÁFICA.

REGIÃO	RENDA <i>PER</i> <i>CAPITA</i> (US\$)	% DE MATRÍCULAS
Norte	2331	6,52
Nordeste	2038	4,32
Sudeste	3027	10,03
Sul	2629	7,18
Centro-Oeste	2654	6,83
Média	2400	7,73

FONTE: IBGE. Anuário Estatístico de 1998.

NOTA: Os dados de renda, em moeda nacional, foram dólar supondo uma renda nacional *per capita* de US\$ 2.400,00 para aquele ano.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) foi sancionada em dezembro de 1996 e, dentre outras determinações, instituiu a “Década da Educação”, a partir do ano da sua publicação, definiu a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades aos sistemas de ensino, assim como estabeleceu a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) que ficou pronto para análise no Senado Federal no segundo semestre do ano 2000.

O país iniciou a década de 90, segundo dados do MEC, com 1.540.080 alunos matriculados em todo o sistema e, em 1998, alcançou a marca de 2.125.958. A política de

educação preconizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso foi privilegiar todos os níveis de ensino, em especial o fundamental e o médio, aumentando, desta forma, a demanda para o ensino superior que, certamente, terá um contingente significativo de alunos oriundos do curso médio, gerando então a democratização do ensino superior.

A partir de 1995, cresceu muito o número de alunos que concluíram o ensino médio, e as universidades públicas não deram conta de alocá-los. A década de 90 caracterizou-se por uma grande expansão do setor privado. Eunice Durham explica que “é preciso reconhecer que o setor público tem se protegido face às pressões sociais para ampliar o acesso ao ensino superior, ao passo que o privado, inserido no mercado, responde imediatamente a essa demanda” (DURHAM, 1998, p.14). Segundo dados do Censo de Ensino Superior de 1998 (MEC/INEP), mostram que no ano de 1998, dos 1.321.229 alunos, ou seja, 62,0%, estavam no setor privado. O setor privado tem suas vantagens competitivas como dinamismo no processo decisório, estrutura “desburocratizada” e resposta imediata a novas demandas, além de contar com uma política oficial favorável a abertura de novas IESs, a tendência é que esse crescimento do setor privado se acentue. É o que reitera Durham (1998), quando coloca que mesmo que se estabeleçam exigências de melhoria de qualidade, o setor privado, de fato, tem condições para uma expansão rápida, enquanto o público federal não as possui.

1.3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

A atual conformação legal (LDB 9.394/96) admite uma variedade de tipos de instituições de ensino superior:

- a) A UNIVERSIDADE, que se caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores;
- b) O CENTRO UNIVERSITÁRIO, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência;
- c) AS FACULDADES INTEGRADAS, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa, se pautam por um único estatuto e regulamento jurídico, possuindo conselhos e diretorias acadêmicas e administrativas que governam o conjunto de faculdades;
- d) OS INSTITUTOS OU ESCOLAS SUPERIORES, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos.

Dados recentes do Censo do Ensino Superior do MEC/INEP/SEEC demonstram que em 1999, havia no país 1.097 instituições de ensino superior (IESs), das quais, 905 (82,5%), privadas. Destas, 526 instituições, 58,0% eram particulares, enquanto as comunitárias, confessionais ou filantrópicas perfaziam 379, ou seja, 42,0% do total.

A história do ensino superior privado no Brasil teve início a partir da Proclamação da República. O ensino superior era exclusivo do poder central, mas a Constituição de 1891 o descentralizou. Até 1900, não existiam mais do que 24 instituições de ensino superior. Nesta época, os primeiros estabelecimentos privados que surgiram no Brasil eram basicamente de caráter confessional católico, ou de iniciativa de elites locais que, segundo Sampaio,

“buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior” (SAMPAIO, 2001, p. 39), sendo que algumas das instituições dependiam exclusivamente da iniciativa privada, enquanto outras contavam com o apoio de governos estaduais.

O debate sobre a criação de uma universidade no Brasil tomou corpo e intensificou-se nos anos 20, mas foi no primeiro governo de Getúlio Vargas que, ao criar o Ministério de Educação e Saúde, instituiu-se uma reforma do ensino superior que dispôs sobre como deveria ser a universidade no país. De acordo os anuários estatísticos do MEC levantados por Durham e Sampaio, em 1933, das 33.723 matrículas no ensino superior, 43,7%, ou seja, 14.737 alunos, estavam matriculados no setor privado. Em 1990, esse percentual alcançou 62,4% do total de matrículas, quando dos 1.540.080 alunos, 961.455 destes estavam nas escolas particulares.

Dos anos 30 até o ano de 1980, ocorreram a consolidação e o crescimento do setor privado, compreendendo neste contexto dois períodos distintos, conforme atesta Sampaio:

O primeiro período caracteriza-se pela consolidação e estabilidade no crescimento da participação relativa do setor privado no sistema; o segundo corresponde à mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, levando a predominância desse setor no sistema de ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p.43)

Durante este período, muitas discussões e manifestações mobilizaram a sociedade e as pessoas envolvidas com o ensino superior. Ainda segundo Sampaio, o período entre 1933 e 1945 é “marcado pela luta” (SAMPAIO, 2000, p.43). Já o seguinte, que se inicia em 1945 e vai até meados de 1965, presenciam-se outras lutas, só que ao invés de se ter como ator principal a elite laica ou católica, surge ,então, no auge da ditadura militar, o movimento estudantil que tem como uma de suas principais características a defesa irrestrita do ensino público reivindicando a eliminação de todo o setor privado, isto é, a sua estatização ou sua absorção pública, à época com aproximadamente mais de 600 estabelecimentos espalhados pelo país. Cabe lembrar que foi a partir de 1965, que aconteceu o desmantelamento do

movimento estudantil e que passou a ser um dos mais fortes objetivos do governo militar. Tanto que, dois anos depois, em 1967, o então presidente Humberto de Alencar Castelo Branco baixou o Decreto-Lei nº 228, de 18 de fevereiro que, na sua essência, vedava aos órgãos de representação estudantil quaisquer manifestações de qualquer caráter. Foi neste contexto político de repressão militar ao movimento estudantil que as universidades públicas foram sendo vistas como foco de subversão contra o governo e foi com a tentativa de expurgo dos principais representantes de ensino superior público que se verificou a maior taxa de crescimento das matrículas privadas. Em 1969, o setor já absorvia 46% do total das matrículas.

No primeiro período (1933-1954), vale ressaltar o surgimento das universidades católicas que, na realidade, originaram de um rompimento entre a Igreja e o Governo de Getúlio Vargas já que esta almejava uma universidade sob seu estrito domínio. Em 1939, foi criada a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, que nasceu sob forte influência católica, mas no nível de controle aspirado pela Igreja. Em novembro de 1938, seguindo designação papal, o Cardeal D. Sebastião Leme foi incumbido de fundar, no Rio de Janeiro, a primeira faculdade católica do Brasil. Em 30 de outubro de 1940, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro obteve autorização para abrir os cursos de Filosofia e Direito. Até o início dos anos 70, foram inauguradas outras universidades católicas em São Paulo, Porto Alegre, Recife e Salvador.

Por volta de 1945, o sistema de ensino superior brasileiro contava com aproximadamente 40.000 alunos, dos quais, 50% estavam matriculados nos estabelecimentos privados. Sampaio (2000) coloca que, comparando com o número de escolas privadas à época, pode-se inferir que a maioria dessas instituições era de pequeno porte.

De 1945 a 1955, o número de matrículas no ensino superior como um todo aumentou, porém houve uma queda na participação do setor privado devido a dois fenômenos

importantes: o primeiro, a criação de universidades estaduais, reunindo institutos federais, estaduais e particulares, e o segundo, a federalização de instituições de ensino superior. Além das universidades estaduais da Bahia, de Recife, Porto Alegre e Paraná, surgiram mais 24 faculdades isoladas, muitas delas privadas. Foi exatamente nesse período que se deu o fenômeno de expansão do sistema universitário estadual paulista.

Nesse período até o início dos anos 60, tomando por base a TABELA 3 a seguir, Sampaio (2000) identifica que as instituições isoladas privadas mais antigas datam de 1951, e que começou a expansão regional das IESs privadas nos estados da Bahia, Minas Gerais e Goiás, assim como desencadeou o processo de interiorização desses estabelecimentos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Além disso, num primeiro momento predominou a implantação de cursos voltados para profissões liberais como Medicina, Direito e Odontologia, e num segundo, emergiram os cursos voltados para a formação de professores em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que tenderam a se instalar em cidades do interior, principalmente nos estados do Sul-Sudeste do país.

TABELA 3 – ESTABELECEMENTOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADOS, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, CURSOS E ANO DE CRIAÇÃO 1945 - 1961.

ESTABELECEMENTO DE ENSINO SUPERIOR	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	CURSOS	ANO DE CRIAÇÃO
Faculdade de Ciências Médicas de MG	Belo Horizonte	Medicina	1951
Faculdade de Direito de Curitiba	Curitiba	Direito	1952
Escola Bahiana de Medicina	Salvador	Medicina	1953
Escola Superior de Estatística da Bahia	Salvador	Estatística	1953
* ¹ Universidade de Marília (1988)	Marília/SP	Ciências Econômicas	1954
*Universidade de Sorocaba (1994)	Sorocaba/SP	Letras e Pedagogia	1954
*Universidade do Sagrado Coração (1986)	Bauru/SP	Geografia, História, Letras, Português e Pedagogia	1954
*Universidade do Vale do Paraíba (1992)	Campos/SP	Direito	1954
*Universidade Veiga de Almeida (1992)	Rio de Janeiro	Serviço Social	1954
*Universidade da Região da Campanha (1989)	Bagé/RS	Ciências Econômicas	1955
*Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1985)	Ijuí/RS	Ciências, Filosofia, Letras e Pedagogia	1957
Faculdade de Odontologia de Caruaru	Caruaru/PE	Odontologia	1959
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	Itu/SP	Letras e Pedagogia	1959
Faculdades Integradas São Camilo	São Paulo/SP	Enfermagem	N/D
*Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta/RS	Ciências Econômicas	N/D
Faculdade de Direito do Sul de Minas	Pouso Alegre/MG	Direito	1960
Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	Salvador	Ciências Econômicas	1961
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santa Marcelina	Muriae/RJ	Letras/Pedagogia	1961
Faculdade de Filosofia de Campo Grande	Campo Grande/RJ	Ciências Sociais,História, Geografia, Letras e Pedagogia	1961
Faculdade da Associação Educacional Evangélica	Anápolis/GO	História, Geografia, Letras e Pedagogia	1961
*Universidade de Ribeirão Preto (1985)	Ribeirão Preto/SP	Direito	1961

FONTE: SAMPAIO, Helena. Ensino Superior no Brasil – O Setor Privado. São Paulo: FAPESP, 2000, p.50².

O Brasil entrou na década de 1960 com 226.218 alunos matriculados no ensino superior, dos quais 93.968 (41,5%), no setor privado. Nesta época, afirma Sampaio (2000) que, embora o sistema como um todo estivesse se expandindo, a demanda para a educação superior parecia crescer mais do que a oferta. É o que coloca Cunha (1975), citado por Sampaio (2000), quando diz que no ano de 1960 existiam 28.728 alunos excedentes, isto é, aqueles alunos que tinham sido aprovados nos exames vestibulares para as universidades públicas, mas que não puderam ser admitidos por falta de vagas. Detectou-se uma crise

¹ Essas instituições designadas de “universidades” ou “faculdades integradas” ainda não o eram à época. Entretanto, a autora preferiu colocá-las utilizando seus nomes atuais. Os anos, em parêntese, identificam a data em que essas instituições foram reconhecidas como universidades.

² De acordo com a autora, elaborado a partir de informações do Catálogo Geral de Instituições de Ensino Superior ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, 1997.

importante, assim como uma grande oportunidade que foi aproveitada pelo setor privado, o que ficou patente ao observar-se o crescimento vertiginoso do setor ocorrido entre 1960 e 1980. Com toda essa expansão, a LDB de 1961 permitiu o ensino em instituições isoladas, e mais tarde, através da Portaria nº 4/1963, foram fixadas normas para autorização e reconhecimento de escolas de nível superior estabelecendo os requisitos mínimos como condição jurídica da mantenedora, condições fiscais e materiais, capacidade financeira, recursos docentes, comprovantes das condições materiais e culturais do meio, comprovação da real necessidade do curso para a região em questão. Apesar de sua natureza essencialmente burocrática, mas de fácil cumprimento, tais exigências, ao invés de estabelecerem certo freio à expansão, favoreceram-na tanto na criação de um maior número de instituições como na abertura de novos cursos.

Em 1975, mesmo com a repressão política do regime autoritário, o sistema não parou de expandir. Segundo Durham e Sampaio (1995, p.4), “uma das acusações básicas dirigidas ao governo militar foi exatamente a de que este havia promovido, na década de 70, a expansão do setor privado em detrimento do setor público”. Entretanto, não se pode deixar de afirmar que, embora num ritmo não tão elevado, o setor público também cresceu, ancorado na reivindicação de se manter o modelo de universidade que associa ensino, pesquisa e extensão. O setor privado, ao contrário, e com poucas exceções, cresceu voltado prioritariamente para o ensino atendendo à demanda de um mercado que segue exclusivamente nesta direção, mediante a multiplicação de estabelecimentos de pequeno porte.

A partir dos anos 80, o perfil do setor privado de ensino superior começou a apresentar algumas mudanças estruturais importantes. Diminuiu proporcionalmente o número de estabelecimentos isolados, ao mesmo tempo em que aumentou a quantidade de universidades particulares (conforme ilustra a FIGURA 2 a seguir), até então prerrogativa limitada às instituições públicas e algumas de natureza confessional.

FIGURA 2 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE IESs PRIVADAS NO BRASIL 1980-1990

ANO	UNIVERSIDADES	FACULDADES INTEGRADAS E CENTROS UNIVERSITÁRIOS	ESTABELECIMENTOS ISOLADOS	TOTAL GERAL
1980	20	19	643	682
1981	20	47	550	617
1982	20	49	545	614
1983	20	56	539	615
1984	20	58	531	609
1985	20	58	548	626
1986	27	63	502	592
1987	29	66	518	613
1988	31	66	541	638
1989	39	64	579	682
1990	40	74	582	696

FONTE: MEC/INEP/SEEC – Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980 – 1998.

NOTA: Para melhor visualização e comparação, os dados constantes da presente figura foram organizados a partir da fonte primária supra citada.

Já a TABELA 4 que mostra a evolução das matrículas no país e nas IESs privadas, demonstrando que de 1980 a 1990 o total de matrículas no ensino superior no país não passou de 12%, enquanto nos estabelecimentos privados, as matrículas se mantiveram praticamente estáveis, atingindo a marca de apenas 8,6%.

TABELA 4 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA EM IESs PRIVADAS NO BRASIL – 1980 - 1990

Ano	Total Geral Brasil	Universidades	Faculdades Integradas E Centros Universitários	Estabelecimentos Isolados	Total De Matrículas Nas Ies Privadas	%
1980	1.377.286	248.359	94.270	542.425	885.054	64,2
1981	1.386.792	242.747	179.057	429.178	850.982	61,4
1982	1.407.987	248.909	181.948	428.742	859.599	61,0
1983	1.438.992	244.232	201.376	416.695	862.303	60,0
1984	1.399.539	234.762	194.751	398.147	827.660	59,1
1985	1.367.609	238.020	179.964	392.945	810.929	59,3
1986	1.418.196	283.927	187.617	369.020	840.564	59,3
1987	1.470.555	304.682	197.810	383.098	885.590	60,2
1988	1.503.560	318.812	200.779	398.618	918.209	61,0
1989	1.518.904	356.689	183.483	394.318	934.490	61,5
1990	1.540.080	370.245	202.079	389.131	961.445	62,4

FONTE: MEC/INEP/SEEC – Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980 – 1998.

NOTA: Para melhor visualização e comparação, os dados constantes da presente figura foram organizados a partir da fonte primária supra citada.

Foi uma década de pouca evolução como coloca, Simon Schwartzman (1990), ao longo dos anos 80, a educação superior brasileira manteve-se praticamente estagnada, incluindo o setor privado, conforme atestam os números do MEC/INEP.

A partir de 1988, conforme indica Sampaio (1991), cresceu o movimento para a criação de universidades privadas em substituição às escolas isoladas e à federação de escolas. Com a Nova Constituição, ao contrário do que determinava a LDB de 1961, que notadamente exercia um excesso de controle burocrático sobre a expansão e a organização do setor privado, e estabelecia a autonomia didática, administrativa e financeira para todas as universidades, tanto públicas como particulares, criou-se um instrumento que permitia ao setor privado escapar dos controles do Conselho Federal de Educação – CFE. Este instrumento foi a prerrogativa de se transformarem federações de escolas em universidades. Sobre o assunto, detalham Durham e Sampaio:

Desde esta época, com efeito, o CFE foi inundado com pedidos para transformação de federação de escolas em universidades. Como um dos critérios básicos para a ascensão ao status de universidade residia na universalidade de campo do conhecimento, isto implicou na ampliação ainda maior do porte de estabelecimentos. Paralelamente ao preenchimento de pré-requisitos burocráticos, ocorreu uma enorme pressão política no sentido de facilitar esta transformação, o que acabou provocando, a extinção do Conselho em virtude de suspeitas de corrupção generalizada. (DURHAM; SAMPAIO, 1995, p.8)

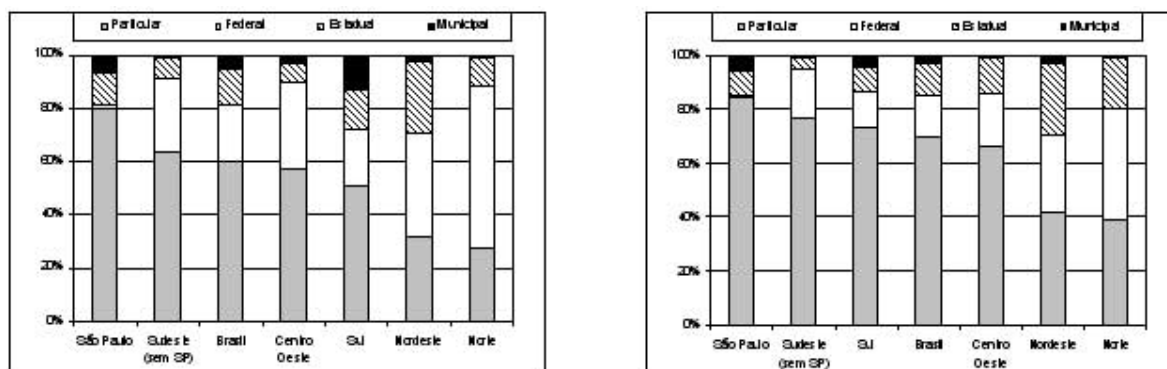
O panorama sobre o ensino superior brasileiro em 1990 é descrito por Simon Schwartzman (1990, p.1) ao colocar que,

O Brasil tem pouco menos de um milhão e meio de estudantes de nível superior, e forma menos de 300 mil anualmente. (...) Este sistema está estagnado há cerca de 10 anos, e existem em média três candidatos para cada vaga que se abre. Não é possível imaginar que o Brasil possa participar plenamente do mundo moderno com um ensino superior tão atrofiado. (...) As universidades públicas não aumentam suas vagas há muitos anos, e a pressão que existe hoje sobre os gastos governamentais não permitirá que elas se expandam no futuro próximo, a não ser pela melhor utilização dos recursos de que já dispõem. O sistema privado, enquanto isso, tem aumentado de tamanho aos saltos, ao sabor das políticas mais ou menos liberais das autoridades federais, e também em função dos ciclos econômicos. Existem neste momento várias centenas de pedidos de autorização de abertura de novos cursos privados retidos junto ao Ministério da Educação, à espera da definição de uma política de expansão para o setor. Parece óbvio que, se não existem custos para o setor público, não há razão para não autoriza-los a funcionar sem maiores delongas, se eles demonstrarem um mínimo de seriedade, probidade e competência (SCHWARTZMAN, 1990, p.1).

Nos anos 90, o ensino superior privado voltou a crescer intensamente. Prossegue o movimento de transformação de instituições isoladas privadas em universidades, bem como o

seu crescimento físico. Ademais a multiplicação dos *campi* e a diversificação dos cursos empreendida por parte de universidades recentemente criadas são tendências características dos anos 90, conforme dados da Fapesp. Esses fenômenos ocorreram primeiramente e de forma mais intensa no Estado de São Paulo, e depois nas demais regiões do país. Como podemos observar na FIGURA 2, a mesma tendência, de crescimento do setor privado, vai ocorrendo nas demais regiões, embora com intensidades e patamares diferentes. Na região Sudeste excluindo-se o Estado de São Paulo, o setor privado passa de 64% em relação ao total de matrícula, em 1995, para 76% em 2002; na região Sul de 51% para 74%. No Estado de São Paulo a variação no mesmo período foi de 80% para 84%. O percentual de vagas não preenchidas nestas instituições, que era de 20% nos anos 90, salta para 37%, paralelamente ao crescimento da inadimplência e da evasão.

FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E PÚBLICO NAS 5 REGIÕES BRASILEIRAS E NO BRASIL, EM 1989 E EM 2002



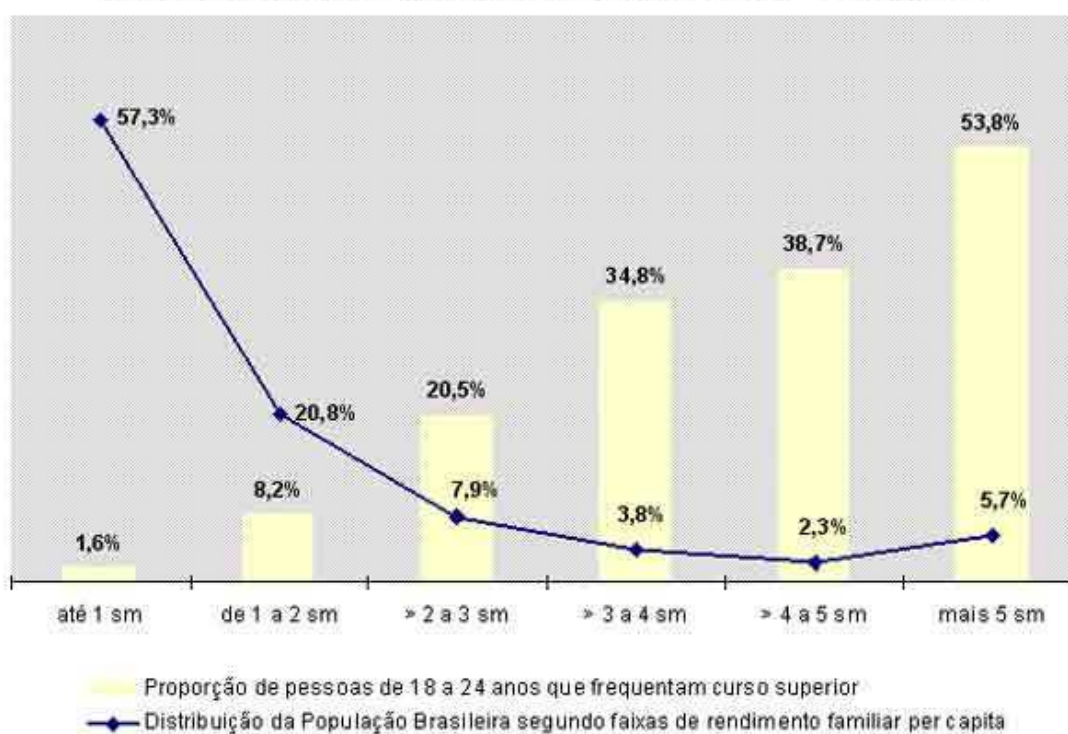
FONTE: SEEC/MEC

No entanto, o aumento da oferta de vagas na iniciativa privada não foi acompanhado por proporcional aumento da demanda. A relação candidato/vaga, no setor particular, caiu de 2,9 em 1995 para 1,6 em 2002. A estrutura altamente desigual da sociedade brasileira resultante da intensa concentração de riqueza e renda constitui um limite natural à expansão do setor do ensino superior por meio da iniciativa privada. Quando observamos a população de 18 a 24 anos que cursa ensino superior segundo faixas de renda (renda *per capita* em salários mínimos) podemos observar que as proporções de alunos aumentam conforme crescem as faixas de renda. Nas faixas acima de três salários mínimos, a proporção de estudantes é superior a 30% (FIGURA 4). Este é o percentual que a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação estabelece como meta a ser atingida para a população como um todo e é uma taxa de escolarização superior comparável àquela de países europeus.

FIGURA 4: PROPORÇÃO DE PESSOAS DE 18 A 24 ANOS QUE FREQUENTAM CURSO SUPERIOR E DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO SEGUNDO FAIXAS DE RENDA FAMILIAR *PER CAPITA* EM SALÁRIOS MÍNIMOS.

Proporção de Pessoas de 18 a 24 anos que frequentam curso superior e distribuição da população segundo faixas de renda familiar per capita em salários mínimos. Brasil 2002 - Pnad / IBGE



FONTE: BRASIL, 2002 – Pnad/IBGE.

Isso significa que, por um lado, quando observamos a parcela da população de maior renda, temos um indicador que se aproxima àquela de países desenvolvidos: mais de 30% de jovens no ensino superior. Por outro, são muito reduzidos os percentuais de participação no ensino superior quando observamos as faixas de renda mais baixas. No total da população, o país está longe de atingir a meta estabelecida pela LDB, porque o aumento da participação no ensino superior esbarra no limite de renda da população brasileira, onde 86% da população brasileira auferem menos de três salários mínimos familiar *per capita*. Esses indicadores sugerem uma importante restrição à expansão do setor via iniciativa privada. Os dados da

PNAD/IBGE e do Exame Nacional de Cursos demonstram que no ensino superior a porcentagem de estudantes de camadas mais pobres é maior no ensino superior público do que no ensino superior privado. Dificilmente será possível democratizar a oferta, aumentando a participação dos jovens incluídos nas faixas de renda mais baixas na ausência de expansão do ensino público e gratuito e de uma vigorosa retomada do crescimento econômico, do emprego e da renda.

Goldemberg (2004) coloca que adotar cotas, pura e simplesmente, não vai resolver séculos de discriminação econômica e racial, e uma das características mais perversas do subdesenvolvimento é a de copiar “modismos” que ocorrem nos países desenvolvidos sem entendê-los completamente e sem nenhum espírito crítico. Esse é o caso de um dos mais recentes deles, que é o estabelecimento de cotas para negros nas universidades públicas, que foram introduzidas em algumas universidades americanas há vários anos. Acontece que o sistema de ingresso em universidades nos EUA é completamente diferente do critério das universidades públicas no Brasil. Aqui, o acesso se dá através de exames vestibulares, nos EUA não há, em geral, exames de ingresso e a escolha dos candidatos é feita por um comitê de professores que analisa o currículo do candidato e as notas que obteve nas escolas primária e secundária.

Os critérios de admissão não são objetivos, mas dependem da orientação que a escola adota. Em algumas delas, esportes são privilegiados e atletas promissores são preferidos. Em algumas outras, tenta-se garantir uma certa mistura entre grupos étnicos, particularmente negros, ou estudantes de famílias de nível de renda mais baixo, a fim de assegurar a presença dos mais pobres. Isso é feito há décadas e gerou aos poucos a idéia de que existem cotas nessas universidades. Alguns estudantes entraram com ações judiciais contra a universidade e o assunto foi até a Corte Suprema, que não avaliou o sistema de cotas, mas permitiu que as universidades fixassem seus próprios critérios para a escolha de estudantes.

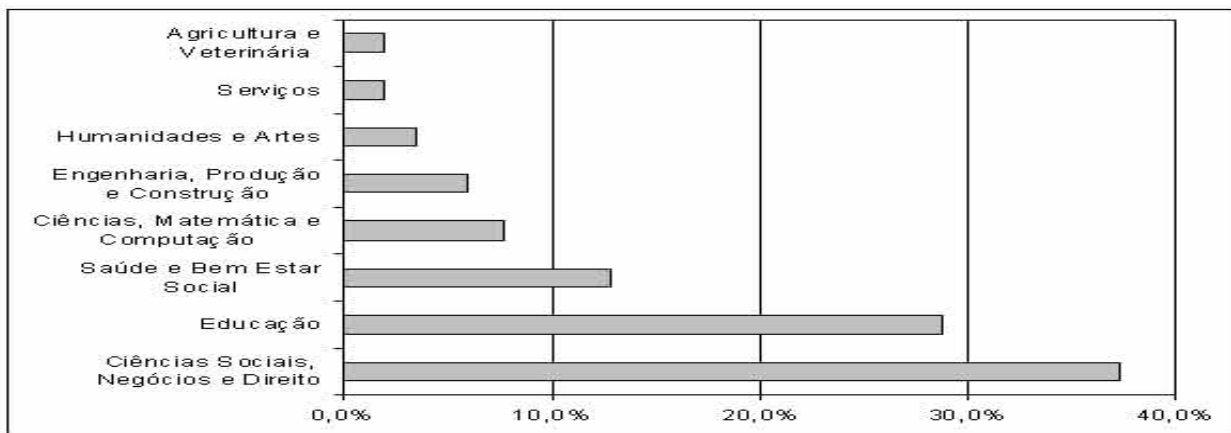
Segundo Goldemberg (2004) o que ocorre no Brasil é inteiramente diferente, e tenta-se forçar pela lei a abertura de cotas que garantam 20% de negros nas universidades. Acontece que esse é o remédio errado para o problema maior que são as desigualdades sociais, a discriminação racial, que atinge amplos setores da sociedade brasileira e em especial os negros: são eles que têm as piores oportunidades de obter uma educação básica que lhes permita competir em igualdade de condições com os outros candidatos no vestibular.

Com as cotas no sistema educacional, especialmente de forma a assegurar aos pobres e negros condições de permanência e sucesso na escola (uma vez que o acesso está praticamente garantido), a reprovação e o abandono constituirão o verdadeiro gargalo para o ingresso na universidade, pois o percentual dos que logram concluir o ensino médio continuará a ser muito inferior ao dos brancos e orientais.

É possível e desejável criar ações afirmativas para remediar os problemas pelo menos para os poucos que terminam o ensino médio, como cursos pré-vestibulares que elevem o nível dos candidatos mais pobres, incluindo os negros. Adotar cotas, pura e simplesmente, além da evidente dificuldade de distinguir brancos e negros num país com ampla miscigenação como o Brasil, é uma medida certa para degradar o nível das universidades públicas e que não vai resolver séculos de discriminação econômica e racial. (GOLDEMBERG, 2004, p.2)

Outro fator importante de diferenciação entre o ensino superior público e o privado é o conjunto das áreas de conhecimento nas quais os cursos são oferecidos. As instituições privadas oferecem principalmente cursos em áreas de humanas ou de formação geral. Desta forma, devido à preponderância quantitativa do setor privado, o resultado é que mais de 60% dos alunos no Brasil se formam em apenas duas áreas: Ciências Sociais/ Negócios/Direito e Educação. A seguir, a área de Saúde e Bem Estar Social apresenta um percentual de formados bem inferior em torno de 13%. As áreas de Ciências/Matemática/Computação e Engenharia vêm em terceiro lugar, apresentando percentuais inferiores a 10% dos concluintes. (FIGURA 5).

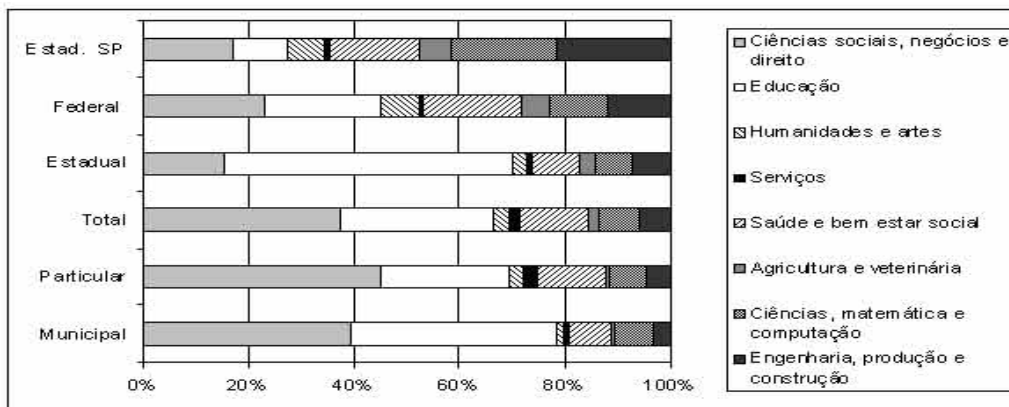
FIGURA 5: PERCENTUAL DE CONCLUINTE S POR ÁREA DE CONHECIMENTO



FONTE: SEEC/MEC

As estaduais paulistas e a rede federal em seu conjunto, apresentam uma oferta mais equilibrada entre as áreas de conhecimento, conforme podemos observar na FIGURA 6. O restante da rede estadual, longe de apresentar esse equilíbrio, concentra mais da metade de seus formandos em apenas uma área (54,5% em educação), percentual ainda mais alto do que o apresentado pelas particulares.

FIGURA 6: PERCENTUAL DE CONCLUINTE S POR ÁREA DE CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E PÚBLICO



FONTE: SEEC/MEC

O ensino superior no Brasil, apesar do intenso crescimento ocorrido, está atendendo um percentual pequeno da população e de forma muito concentrada em poucas áreas. O sistema de ensino superior no Brasil é composto por uma complexa combinação de segmentos públicos e privados, cada um com características próprias e heterogeneidades internas. A

compreensão da natureza e da dinâmica das instituições de ensino superior exige não perder de vista a dimensão histórica e regional de cada um dos segmentos, para melhor compreender sua realidade e potencial.

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2001, o Brasil possuía 1.391 instituições de ensino superior ocupadas por mais de 3,03 milhões de alunos, ou seja, aproximadamente 1,8% da população brasileira. Das 1.391 instituições de ensino superior, 183 são públicas, sendo 67 instituições federais de ensino superior (IFES), 63 instituições de ensino superior estaduais e 53 instituições de ensino superior municipais. São, portanto, 1.208 instituições privadas ou confessionais de ensino superior, sendo 85 universidades, 64 centros universitários 1.051 faculdades isoladas e associações de faculdades e 8 centros de educação tecnológica. Vale destacar que, das 85 universidades privadas, apenas 27 são particulares. As demais são: comunitárias, confessionais ou filantrópicas, ou seja, 68% das universidades privadas.

Apesar desses números elevados, o Brasil está muito atrás dos países desenvolvidos em relação à educação superior. Nos EUA, incluindo os *colleges*, são 3.706 instituições de ensino superior, sendo, 2.051 instituições privadas e 1.655 instituições públicas. Enquanto o Brasil possui cerca de 3,03 milhões de universitários (1,8% da população), dos quais cerca de 939 mil matriculados em instituições públicas, os EUA possuem cerca de 14 milhões (5,3% da população), dos quais 11 milhões matriculados em instituições públicas. A França conta com 637 instituições de ensino superior, sendo 147 públicas e 490 privadas e possuía, em 1997, 2,1 milhões de universitários. A Inglaterra contava, em 1998, com 135 universidades e *colleges* e 1,25 milhões de universitários (RISTOFF, 1999).

O Brasil se distancia não só dos países desenvolvidos em relação à educação superior, mas também da média mundial, em consequência das políticas de desenvolvimento adotadas no passado. Essas políticas privilegiaram a acumulação de capitais e se basearam,

principalmente, em mecanismos de poupança forçada, crédito subsidiado para setores “estratégicos”, investimentos públicos pesados e proteção à indústria doméstica. Essas políticas lograram êxito³, haja vista que a nossa intensidade de capital está acima da média mundial, e o nosso PIB *per capita* (corrigido pelo custo de vida) é cerca de 82% da média mundial. Contudo, a escolaridade média do brasileiro é somente cerca de 60% da média mundial. Enquanto estamos na metade mais rica do planeta, estamos, por outro lado, na metade menos educada (CAVALCANTI FERREIRA, 2000).

Além de apresentar números relativos à educação superior inferiores a outros países, o Brasil apresenta uma distorção quanto à distribuição espacial das instituições, quanto ao número de docentes e quanto ao número de alunos (TABELA 5). O Estado de São Paulo, em 2001, detinha 21,8% da população do Brasil, contudo, concentrava cerca de um terço dos alunos e das instituições de ensino superior. As regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte juntas apresentavam apenas 31,1% do número de instituições de ensino superior e 28,5% dos alunos matriculados no ensino superior, embora concentrasse 42,5% da população brasileira em 2001.

TABELA 5 – BRASIL: ENSINO SUPERIOR POR GRANDES REGIÕES E ESTADOS SELECIONADOS - 2001

Regiões/Estados selecionados	Pop. 1 (1000)	%	Nº de Inst.	%	Docentes (total)	%	Doutores	%	Alunos	%
Norte	13.154	7,6	61	4,5	9.341	4,3	912	2,0	141.892	4,7
Nordeste	48.352	28,0	211	15,3	34.006	15,5	5.383	11,7	460.315	15,2
Sudeste	73.578	42,6	742	53,4	113.647	51,7	29.006	62,9	1.566.610	51,7
Minas Gerais	18.179	10,5	160	11,5	21.049	9,6	4.141	9,0	269.019	8,9
Rio de Janeiro	14.623	8,5	103	7,4	27.678	12,6	6.446	14,0	346.576	11,4
São Paulo	37.628	21,8	411	29,6	61.024	27,8	17.892	38,9	898.643	29,7
Sul	25.607	14,9	215	15,5	45.287	20,5	8.326	18,0	601.588	19,8
Centro-Oeste	11.866	6,9	162	11,3	17.666	8,0	2.506	5,4	260.349	8,6
Brasil	172.567	100	1.391	100	219.947	100	46.133	100	3.030.754	100

FONTE: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior 2001.

NOTA: Estimativa e projeção da população 2001 com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

³ Embora o Brasil não possua uma base produtiva moderna e dinâmica, comparativamente aos países desenvolvidos, vêm ocorrendo importantes transformações na estrutura produtiva nas últimas décadas.

Em 2001, a região Sudeste concentrava a metade do total de mestres do ensino superior e quase dois terços dos docentes com o título de doutor, sendo que só São Paulo concentra 38,9% dos docentes doutores do Brasil. A distribuição regional do número total de docentes e de docentes doutores favorece a região Sudeste, mais especificamente o Estado de São Paulo, tanto em termos absolutos quanto relativos, haja vista que esta região concentrava, em 2001, 42,6% da população do país. As regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste apresentavam, em 2001, números bem mais modestos. Juntas, as três regiões concentravam 27,8% do número total de docentes e apenas 19,1% do total de docentes do ensino superior com o título de doutor.

Na região Nordeste, a Bahia não é favorecida por essa distribuição, pois, embora possua 27,3% da população da região, detém 23,1% dos docentes doutores, 26,6% do total dos docentes e 21,7% dos alunos matriculados no ensino superior. Nesse tipo de relação, a Bahia só é favorecida quanto ao número de instituições: 29,9% das IES do Nordeste.

TABELA 6 – NORDESTE/BAHIA: DADOS DA POPULAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR 2001

Região/ Estado	Pop.1 (1000)	%	Nº de Instituições 2	%	Docentes 2	%	Docentes 2 Doutores	%	Alunos 2	%
Nordeste	48.362	100	211	100	34.006	100	5.383	100	460.315	100
Bahia	13.214	27,3	63	29,9	9.041	26,6	1.245	23,1	100.067	21,7

FONTE: Lopes (2003, p. 43)

NOTAS: 1- IBGE: Estimativa e projeções da população – 2001.

2- MEC/INEP – Censo do Ensino Superior 2001.

As primeiras instituições de ensino privado de 3º grau, segundo Siqueira (2001), estabelecem-se na Bahia no início dos anos 1950. São os casos da Escola Superior de Estatística da Bahia (ESEB), criada em 1953 e reconhecida em 1966 e, sobretudo, da Escola Baiana de Medicina, implantada no mesmo ano. Esta última surge da iniciativa de lideranças

médicas e professores de medicina que criaram, em 1952, a Fundação Baiana para o Desenvolvimento da Medicina (FUNDECI).

Os anos de 1960 são marcados por três empreendimentos. Em primeiro lugar, a criação da Universidade Católica do Salvador (UCSal), centrada em ciências sociais, que se constitui na primeira universidade privada do estado. Em segundo, a implantação da Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA), uma das mais importantes escolas isoladas surgidas na década. Em terceiro, o estabelecimento, em 1967, da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), ligada à Associação Cultural e Educacional da Bahia. A FEBA dá origem, nos anos 1980-1990, às Faculdades Integradas Olga Mettig, que incluem a Faculdade de Turismo (FACTOR) e a Faculdade de Administração em Comércio Exterior (FACEX).

As décadas de 1970 e 1980 se caracterizaram por uma expansão modesta do ensino superior privado na Bahia. Trata-se de um período caracterizado, sobretudo, pela expansão das duas universidades já existentes a federal UFBA (criada em 1946) e a confessional católica UCSal e pela implantação das universidades estaduais: Uneb, Uesb, Uefs e Uesc.

Nos anos de 1970, devem ser ressaltadas a criação da Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu, reconhecida em 1972 e a implantação da FACS (antiga Trabuço), no mesmo ano, da qual vai surgir nos anos 1990, a Unifacs, primeira universidade privada laica da Bahia.

Os anos 90 são, com efeito, marcados pela expansão das vagas e matrículas nas quatro universidades estaduais e por um verdadeiro *boom* no setor privado, principalmente em Salvador e na sua Região Metropolitana. Este *boom* é reflexo não só do rápido incremento no número de concluintes do 2º grau, bem como da flexibilização em nível nacional da política de autorização para abertura de novas instituições e de cursos em instituições já existentes. Tal processo concentra-se na segunda metade dos anos 90. Primeiramente, o número de

instituições públicas de ensino superior não se altera (duas federais e quatro estaduais), mas a quantidade de instituições privadas passa de 14 para 43 – duas universidades (UCSal e Unifacs) e 41 faculdades isoladas, faculdades integradas e centros universitários. Dados do INEP/MEC em 2002 apontam para a existência de 63 instituições privadas, reunindo cerca de 80 unidades (faculdades integradas e *campi* em outras cidades).

O último levantamento do Censo de Ensino Superior do INEP, realizado em 2002, e concluído no final de 2003, ressalta as imensas desigualdades regionais existentes no país. O Rio de Janeiro tem o mesmo número de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, mas no Estado Fluminense há três vezes mais matriculados na graduação e pós-graduação do que na Bahia. No Nordeste, apenas 5% da população de jovens está matriculada na educação superior contra 12,8% da região Sul. Embora distante do ideal, o melhor desempenho quanto ao índice de acesso à educação é de Santa Catarina, onde 14,2% estão matriculados. Os dados mostram que, em todo o país, existem 3 milhões de estudantes em 12.155 cursos de graduação. Naquele ano, ingressaram um milhão de novos alunos e apenas 400 mil concluíram. Dos 204 mil docentes, apenas 54% eram mestres ou doutores. O Censo da Educação Superior mostra ainda que a cada dia quatro cursos são criados no País, fechando em 14.400 no ano de 2003. As estatísticas revelam que, nos últimos cinco anos, foram abertos, em média, 1.490 cursos por ano. O maior crescimento foi registrado na rede privada.

Segundo Almeida (2002) como ocorre no conjunto do país, a demanda de ensino superior na Bahia cresce, basicamente, por duas razões, aliam-se à expansão do número de concluintes do 2º grau e o aumento da proporção desses concluintes que pretendem cursar o 3º grau com associação cada vez mais forte entre *empregabilidade* e grau de instrução elevado.

CAPÍTULO 2 - ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO

2.1. EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A preocupação com a criação do ensino de Administração não é recente. Conforme apontam Toledo e Trevisan (1984), desde a época do Império aconteceram reformas no ensino superior, como as de Liberato Barroso (1865), Leôncio de Carvalho (1879) e de Rui Barbosa (1881), as quais visavam solucionar o problema da insuficiência do preparo profissional do supervisor público.

Se por um lado estas propostas representaram um marco histórico no desenvolvimento do ensino de Administração, por outro seus resultados não foram tão efetivos no que se refere à consolidação de um curso superior de Administração, pois, como mostram os autores, até o início do século XX os projetos que surgiam visavam a introduzir a Administração como uma ramificação da Faculdade de Direito.

A dinâmica da formação do curso de Administração mostrou ter estreita relação com a evolução econômica do Brasil. Conforme foi apresentado na descrição da evolução histórica do ensino superior no Brasil, a complexidade crescente da economia brasileira a partir da década de 30 e, principalmente, os objetivos do governo na década de 40, com sua crescente interferência nas atividades econômicas do país, acabaram colocando em evidência o problema da falta de pessoal qualificado para analisar e planificar as mudanças que estavam ocorrendo, incentivando a análise de temas econômicos e administrativos.

Em 1943, realiza-se o primeiro Congresso Brasileiro de Economia no Rio de Janeiro, no qual se discutiu a necessidade de desenvolvimento de pesquisa em assuntos econômicos.

Em 1944, o Congresso Brasileiro de Indústrias, realizado em São Paulo, chamou a atenção para a carência de profissionais especializados para a indústria. Segundo Canabrava (1984), nos anos 40, a demanda de profissionais especializados em Economia e Administração, até então mais sensível em instituições públicas, manifesta-se com intensidade nas empresas privadas.

Até aquele momento os estudos econômicos eram desenvolvidos nos cursos de Direito e de Engenharia. Em 1945, o Ministério de Educação propõe a criação dos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

A primeira escola de administração no Brasil, a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), foi fundada em 1941 por iniciativa do padre Roberto Sabóia de Medeiros que usou como modelo a “Graduate School of Business Administration” da Universidade de Harvard. No entanto, somente em 1961 o curso foi reconhecido e oficializado pelos poderes públicos. Em 1944, cria-se a Fundação Getúlio Vargas. Com ela coloca-se uma questão da importação do modelo de ensino norte-americano. Essa questão foi largamente explorada por Martins (1989) e até hoje repercute nos debates atuais. Martins relata o grande interesse da direção da Fundação Getúlio Vargas (FGV) pelos modelos das universidades americanas. Tal interesse concretizou-se com a visita, em 1948, de um especialista dessa entidade a diversas universidades dos EUA. Um encontro em Lake Success, onde representantes da FGV debateram com professores americanos o projeto de criação de uma escola visando ao treinamento de especialistas em administração pública, propiciou, então, as necessárias articulações para, em 1952, fazer nascer a Escola Brasileira de Administração Pública com apoio da ONU e da UNESCO e permitindo o intercâmbio e permanência de docentes estrangeiros.

Desta experiência estimulou-se a criação de uma entidade que tivesse como finalidade a administração de empresas não somente voltada para negócios públicos, o que deu origem

em 1954 à Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Como aponta o relatório da FGV citado por Martins (1989), a escolha da cidade de São Paulo foi feita porque esta representava a “capital econômica do país”, cidade que ao mesmo tempo representava o coração e cérebro da iniciativa privada existente no momento.

A formação da EAESP, também, contou com a cooperação externa através do acordo firmado com a Agência para o Desenvolvimento Internacional do Governo dos EUA (USAID). Conforme Martins (1989), esta influência ocorreu principalmente na formulação de currículo, utilização de métodos de aprendizagem, bibliografia e formação teórica dos primeiros docentes.

A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP (FEA), por sua vez, foi fundada em 1946. Embora já com a denominação de Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, naquela época o curso de administração em nível superior não foi considerado em seus objetivos, mas apenas o bacharelado em Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Toledo e Trevisan (1984) explicam que isto ocorreu devido ao fato de a profissão de Administrador ainda não estar regulamentada na época⁴. No entanto, os primeiros currículos de economia e contabilidade incluíam disciplinas na área de administração. Na mesma época, criou-se o Instituto de Administração que tinha como finalidade a realização de pesquisas relativas à eficiência do trabalho e às condições de vida dos trabalhadores.

A insatisfação por este tipo de divisão de cursos bem como a existência de problemas administrativos dentro da FEA acarretou, segundo Pinho (1984), uma grave crise interna no fim de 1955. Em 1958, formou-se uma comissão designada pelo Conselho Universitário, constituída pelos professores Honório Monteiro, José Pinto Antunes e Ruy Aguiar da Silva Leme, que tinha por finalidade apresentar projeto de reestruturação. Entre as várias medidas

⁴ A regulamentação só viria a ocorrer com o Decreto Lei 4765 de 09/09/65.

propostas, destacava-se a ênfase na criação do curso de administração com a divisão dos cursos em quatro áreas profissionalizantes – economia, administração, contabilidade e atuariais – com o primeiro ano de curso básico. A reestruturação proposta pela comissão só foi implementada pelo Decreto Lei 36.361, de 08/03/60, que criou os departamentos, as disciplinas de administração e os primeiros cursos de pós-graduação, inclusive de administração.

Embora a reforma de 1960 tenha trazido avanços, surgiram problemas como a existência de número excessivo de disciplinas e carência de recursos materiais e humanos. Toledo e Trevisan (1984) mostram que o surgimento desses problemas no período de 1960/1963 bem como a existência de projeto de lei na Câmara Federal para regulamentar a profissão de técnico em administração acabaram gerando, em 1963, a formação de comissão com o objetivo de:

- solucionar os problemas de seqüência lógica de cursos;
- reformular a estrutura e o currículo;
- criar o curso de administração dentro da graduação.

A partir do resultado deste trabalho, através da Portaria GR nº 08, de 17/01/64, estabeleceram-se na FEA/USP cinco cursos de graduação: ciências econômicas, ciências contábeis, ciências atuariais, administração de empresas e administração pública.

O sucesso destas experiências estimulou a formação dos cursos de bacharel em Administração de Empresas e Administração Pública em outros estados como Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Martins (1989) mostra que a primeira fase da implantação dos cursos de administração do país, iniciada na década de 60, pode ser caracterizada pelo fato de as faculdades estarem

ligadas a instituições universitárias (USP, UFMG, UFRGS, PUC-SP, PUC-RJ, FGV). As faculdades originadas acabaram se tornando ponto de referência para faculdades particulares isoladas que surgiram a partir do final da década de 60, decorrente do processo de expansão de instituições de ensino superior privadas.

A demanda por administradores aumentou sensivelmente a partir de 1964 com a adoção, por parte dos governos militares, de projeto de desenvolvimento baseado na indústria de base, que através de maciços investimentos e subsídios em indústria pesada e maior flexibilização para entrada de capital estrangeiro gerou o crescimento de grandes empresas, principalmente estatais e multinacionais. Isto, por sua vez, acabou exigindo pessoal qualificado para executar funções de planejamento, controle e análise. Como coloca Martins (1989), grandes grupos nacionais tiveram também que profissionalizar seu quadro de funcionários para garantir sua sobrevivência, abrindo assim novos espaços para a formação em administração.

A regulamentação da profissão do administrador, ocorrida em 1965, procurou consolidar e ampliar o campo de trabalho para a profissão. Nesta época, foram criados o Conselho Federal de Administração e os Conselhos Regionais para fiscalizar o desempenho da profissão e impedir que pessoas não habilitadas exercessem a profissão.

Fischer (2003) coloca que se deve entender por currículo de um curso de formação profissional o conjunto de matérias, modos e meios de ensino aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e de natureza do conhecimento envolvido, que assumam configurações de disciplinas e de articulações disciplinares, a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos visando o desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão.

O currículo é a estrutura aparente de uma trama intrincada de fatos, conceitos, princípios e generalizações que são a matéria do ensino. A organização de um currículo supõe

escolhas de conteúdos formatados em disciplinas, definindo-se um itinerário reflexivo que se sedimenta e ganha permanência por longos períodos de tempo, e a isto chamamos linhas ou eixos curriculares, que representam a estrutura de superfície, visualizada pela seqüência disciplinar e pelos pré-requisitos e co-requisitos que formam o mapa conceitual de um determinado campo (FISCHER, 2003, p.3).

Currículos verticalizados, com linhas curriculares estanques e seqüência de pré-requisitos, estruturas piramidais rígidas na forma e no fundo. No caso brasileiro, os currículos adotados no país nos anos 50 e usados inercialmente até hoje, foram exportados pelas duas escolas americanas que mais influenciaram o ensino brasileiro (*Michigan State e Southern Califórnia*), adotados em toda a lógica funcionalista e reproduzidos em todo o país. (FISCHER, 2000, p.7)

Em 1966, foi aprovado o primeiro currículo de Administração através de resolução expedida em 08/07/66 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Sem distinguir matérias de caráter básico e profissionalizante, o currículo era composto das seguintes matérias: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia (aplicada à Administração), Sociologia (aplicada à Administração), Instituições de Direito Público e de Direito Privado, Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal e, por fim, Administração de Material.

Além desse elenco de matérias, tornava-se obrigatório o Direito Administrativo ou Administração da Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Os alunos, também, tinham que realizar um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma.

A partir dessa regulamentação, procurou-se instituir organismos que controlassem o exercício da profissão. Foram criados os Conselhos Regionais de Administração (CRAs).

A função de tais organismos era a de fiscalizar o desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Só poderiam exercer a profissão aqueles que fossem registrados nos

CRA. Esses organismos passariam a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão Martins (1989).

Ao institucionalizar a regulamentação da profissão de administrador e que seu exercício seria privativo daqueles que possuíam o título de bacharel em Administração, contribuiria de forma acentuada para a expansão desses cursos. Outro fator que contribuiu significativamente nesse processo de profissionalização foram as leis de Reforma do Ensino Superior. Essas leis estabeleceram claramente níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais, assim como possibilitaram o surgimento de instituições privadas que, juntamente com as universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior desde a década de 50. Souza (1980).

A Lei nº 5.540, nos seus artigos 18 e 23, afirma que:

os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, afim de corresponder às profissões reguladas em Lei: As Universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

Tais acontecimentos repercutiram significativamente, uma vez que, em um intervalo de 30 anos, o ensino de administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira, considerando-se que contava com dois cursos apenas em 1954, o da EBAP e o da EAESP, ambos mantidos pela FGV. Com base na FIGURA 7, pode-se verificar a evolução do número de cursos nas décadas de 60, 70, 80 e 90:

FIGURA 7. NÚMERO DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO
NAS DÉCADAS DE 60, 70, 80 E 90

DÉCADAS	NÚMERO DE CURSOS
Antes de 1960	02
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823

FONTE: MEC – Dados compilados pelo Conselho Federal de Administração (CFA)

Essa relação entre a prática profissional e a obtenção de título específico impulsionou aqueles que aspiravam a ter acesso a funções econômico-administrativas em órgãos públicos ou privados a ingressar em centros de ensino que oferecessem tal habilitação. Além disso, aqueles que já desenvolviam tais atividades no mercado profissional foram estimulados a buscar o título universitário para obter promoções.

Merece destaque à expansão dos cursos de Administração e a considerável participação da rede privada nesse processo, ocorrida a partir do final dos anos 70. No início da década de 80, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante. O mesmo fenômeno ocorre nas demais áreas de conhecimento cuja distribuição é de 61% para a rede privada.

Ao contrário das primeiras escolas, que nasceram próximas aos campos do poder econômico e político, as novas escolas, de maneira geral, nasceram equidistantes das expectativas e dos grupos que ocupam posições dominantes nesses campos. Essas escolas surgiram a partir da iniciativa daqueles que atuavam no setor educacional, aproveitando o momento em que o Estado pós-64 abriu grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º grau.

A abertura dos cursos apresentava-se vantajosa, uma vez que eles poderiam ser estruturados sem muitos dispêndios financeiros. Tais cursos buscavam certa rentabilidade acadêmica, procurando adaptar suas práticas acadêmicas aos grandes centros que desfrutavam de maior legitimidade.

O currículo mínimo em Administração aprovado em 1966 permaneceu vigente até outubro de 1993, quando sua reformulação foi aprovada pelo CFE. Ao informar a aprovação do novo currículo mínimo, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) traçou uma breve comparação entre este último e o anterior.

Neste sentido, a Associação afirma que o novo objetivo dos cursos de Administração deveria ser “responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas para promotor de novas relações produtivas e sociais” ou de acordo com parecer do CFE sobre o novo currículo, consolidar “na ação educativa, a convicção de que precisamos educar para o desconhecido” delegando às escolas maior responsabilidade na determinação das habilitações específicas de seus cursos, cabendo a cada uma “conferir organicidade ao estudo de todas as variáveis que interferem no fato administrativo... em função de seus objetivos, sua história e herança e em função das necessidades de sua clientela”.

No que se refere às matérias presentes no novo currículo mínimo, destacam-se a Introdução de Informática e a melhor especificação de algumas matérias de formação profissional, como Administração Mercadológica, de Produção e de Sistemas de Informação. No entanto, os fatos mais relevantes são a elevação da duração mínima do curso para 3.000 horas-aula, a flexibilidade dadas às instituições na distribuição de 960 horas-aula (32% da duração total) de matérias eletivas e a separação entre matérias de formação básica e instrumental de matérias de formação profissional. O currículo mínimo aprovado possui a seguinte distribuição:

Formação Básica e Instrumental – 720 horas – 24% do total de horas

- Economia
- Direito
- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Filosofia
- Psicologia
- Sociologia
- Informática

Formação Profissional – 1020 horas – 34% do total de horas

Teorias da Administração
Administração Mercadológica
Administração da Produção
Administração de Recursos Humanos
Administração Financeira e Orçamentária
Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais
Administração de Sistemas de Informação
Organização, Sistemas e Métodos

Matérias Eletivas e Complementares – 960 horas – 32% do total de horas

Estágio Supervisionado – 300 horas – 10% do total de horas

O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aula, fixando-se para sua integralização o mínimo de 4 e o máximo de 7 anos letivos.

2.2 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

O sistema educacional brasileiro passou e vem passando por grandes mudanças, principalmente nos últimos cinco anos, devido à política expansionista adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Todo o esforço visa ao incremento do contingente de pessoas com mais acesso à educação, bem como à melhoria dos níveis de qualidade no ensino desenvolvido no Brasil. O Conselho Nacional de Educação na Resolução Nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como o trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime

acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, deverá abranger os seguintes elementos estruturais:

- a) Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- b) Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- c) Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- d) Formas de realização da interdisciplinaridade;
- e) Modos de integração entre teoria e prática;
- f) Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- g) Modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- h) Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- i) Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- j) Concepção e composição das atividades complementares;
- k) Inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da

utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- a) Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
- b) Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;
- c) Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;
- d) Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Entendendo esse processo como uma oportunidade, e não como uma ameaça, os cursos de graduação em Administração não podem ficar atrelados aos padrões burocráticos. Esse é o momento para revisão, análise e implementação de um Projeto Pedagógico que venha assegurar melhores níveis de qualidade, de legitimidade e de competitividade.

Andrade e Amboni (2002) reforçam a dimensão atual dos cursos de graduação em Administração:

Os cursos de graduação em Administração devem, portanto, abandonar as características de que muitas vezes se revestem (como a de atuar como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações), passando a orientar-se, de um lado, para formar sólidas competências na medida do nível de ensino de graduação e, por outro, na medida da educação permanente, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional (ANDRADE; AMBONI, 2002, p. 21)

2.3 DILEMA DO GENERALISTA E ESPECIALISTA

No ensino de Administração, uma das grandes questões enfrentadas por aqueles que definem as orientações dos programas de formação envolve o equilíbrio entre o generalista e o especialista. Por um lado, os objetivos do ensino superior devem permitir a consolidação de conhecimentos e habilidades para completar a formação de cidadãos integrais, participantes de seu momento histórico ao contribuir produtivamente no conjunto social e finalmente ser capaz de se realizar como pessoa. Sem dúvida trata-se de dar educação em sentido amplo, aplicando conceitos que remetem à idéia de ampliação da capacidade de aprendizagem, da internalização de princípios e conhecimentos comuns a todas as ações e fenômenos, independente da área de atividade ou ocupação do indivíduo.

Por outro lado, têm se tornado comuns as críticas ao sistema e ao enfoque dado à formação de administradores, questionando a capacidade de produção dos recentes formados, e suas possibilidades de agregar valor e contribuir nos processos da empresa, desde o momento do ingresso na vida profissional.

O perfil do egresso desejado do curso de Administração, de responsabilidade das IES, deve estar no âmbito do perfil brasileiro, refletindo as características regionais, as potencialidades das IES e suas escolhas estratégicas.

Nos Estados Unidos, a falta de integração entre o mundo empresarial e as escolas vêm sendo objeto de preocupação há muito tempo e abrange todo o sistema educacional. Segundo Andrade e Amboni (2002), os EUA estão desenvolvendo uma extensa pesquisa na comunidade empresarial, e os trabalhos tiveram como ponto de partida o delineamento de

uma lista de habilidades necessárias à maioria dos empregos existentes atualmente. Essa lista inclui, por exemplo, o uso de recursos como tempo e dinheiro, trabalho em grupo, avaliação de informações, compreensão de sistemas técnicos e sociais e uso de tecnologia.

Nota-se que a orientação americana segue na direção de satisfação das necessidades do mercado de trabalho, priorizando, essencialmente, o aspecto da contribuição produtiva dos membros da sociedade, dentre os objetivos educacionais possíveis.

Na maioria, a tônica é o reconhecimento e a valorização de profissionais criativos, com muita habilidade para o relacionamento interpessoal e capacidade inovadora para solução de problemas e atividades de planejamento.

Andrade e Amboni (2002) traçam um perfil que mescla entre o generalista e especialista, que eles denominaram de o perfil do generalista especializado que pressupõe:

- a) A internalização de valores de responsabilidade social, justiça, ética profissional;
- b) A formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- c) A formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- d) A competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- e) A capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- f) A capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança.

2.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Para consolidar tal perfil do generalista especializado, os cursos de graduação em Administração devem desenvolver competências e habilidades. Por competências entende-se o conjunto de atribuições/ atividades conferidas a uma determinada ocupação/cargo.

Segundo Torquato (1991), o profissional que o mercado de trabalho irá pedir deverá ser um cidadão do mundo, que saiba agir em qualquer lugar do mundo, que fale, com fluência, pelo menos dois idiomas e navegue pela internet com desenvoltura. O desenvolvimento de novas funções exige competências de longo prazo que só podem ser construídas sobre uma ampla base de formação geral.

Andrade e Amboni (2002) colocam que esse conjunto de competências amplia-se para além da dimensão cognitiva, das competências intelectuais e técnicas (capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos), para as competências organizacionais ou metódicas (capacidade de autoplanejar, auto-organizar, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), as competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e comunicação interpessoal), as competências sociais (capacidade de utilizar todos os conhecimentos obtidos por meio de fontes e recursos diferenciados nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e as competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho). Nesse sentido, ao conjunto das competências profissionais acrescentam-se as competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua

posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres). Já as habilidades humanas, conceituais e técnicas demonstram as capacidades necessárias que o futuro profissional da administração deverá possuir para desenvolver as atividades.

Compete às IES a escolha estratégica das competências específicas que deverão ser desenvolvidas com o intuito de consolidar o perfil de egresso pretendido pelo curso e/ ou habilitação. As competências e habilidades específicas dependem da vocação regional em que se encontra localizado o curso. A escolha das competências e habilidades específicas pode ser resultante do perfil, da vocação regional e, ainda, da organização diferenciada do currículo do curso e/ou habilitação que engloba o Projeto Pedagógico.

2.5 PRINCIPAIS DESAFIOS AOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

As críticas ao ensino superior no Brasil, principalmente a partir da década de 80, não pouparam os cursos de Administração. Vários trabalhos, tanto de cunho jornalístico como acadêmico, ressaltam as deficiências do ensino ofertado pelas escolas de administração, revelando que as escolas não estão acompanhando o ritmo de mudanças observadas nas empresas. Isto, por sua vez, provoca um descompasso entre o produto final oferecido pelas escolas e as necessidades organizacionais.

Em termos de mudanças importantes que estão influenciando a gestão das empresas, Friga (2004) faz uma avaliação histórica das tendências observadas nas empresas americanas, ressaltando que na década de 60 a tendência nas empresas era da diferenciação: novos produtos e aquisições. Neste sentido, a necessidade da gestão empresarial era de estabelecer uma linguagem de negócios, enfatizando-se as atividades de planejamento, organização, supervisão e controle. Já a década de 70, período de recessão, havia a preocupação não só com a diferenciação, mas também com o controle: a palavra chave era integração através da

divisão e padronização. Nesta época, a atenção se voltava para a teoria de sistemas, hierarquização, métodos verticais e horizontais de integração, poder e desenvolvimento organizacional. Na década de 80, percebe-se a importância de temas como liderança, visão e cultura organizacional. Para a década de 90, ocorrem maior autonomia, estruturas mais flexíveis, incentivo a inovações, os mercados mais competitivos e riscos maiores, fusão, privatização, *joint-ventures*, inovações tecnológicas em espaços cada vez mais curtos.

Friga (2004) escreve sobre os grandes desafios para os executivos que se deparam com o aumento de pressões e condições turbulentas nos negócios, visto que eles necessitarão responder com novas formas de pensar e de se comportar para ganharem competitividade num ambiente de constantes mudanças.

Segundo o autor, existe, em primeiro lugar, a necessidade de se tornar globalmente e não mais localmente competitivo. Em segundo lugar, ocorre a necessidade de constante desenvolvimento de habilidades para implementação de inovações face às rápidas mudanças tecnológicas. Além disso, observa-se a ocorrência de mudanças demográficas na composição da força de trabalho, diferenças nas taxas de natalidade, melhor nível de instrução, maiores diferenças de níveis de renda e alterações na estrutura familiar, pressionando as organizações a se modificarem. Por fim, pode se ver que a tendência de concentração de capital tem levado a um aumento do número de fusões, aquisições, reestruturações corporativas e terceirizações.

Dos estudos brasileiros nesta linha de análise, destaca-se o texto de Marcovitch (1991, p.5) que também discorre sobre as tendências mundiais de mudanças. Além daquelas já mencionadas, este autor enfatiza a modificação da configuração geo-política através da formação de megamercados que procuram consolidar suas hegemonias pelo domínio do capital e da tecnologia. Enquanto a América do Norte, Países Asiáticos e a Europa organizam a formação de blocos econômicos para proporcionar maior crescimento e fortalecer sua competitividade no comércio internacional, a América Latina, ainda, luta para vencer suas

dificuldades econômicas juntamente com os graves problemas no campo social. No entanto, deve-se ressaltar que esta tendência de integração internacional também se inicia nesta última região através da criação do Mercosul (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai), do interesse do Chile em participar do NAFTA e do início das negociações para ampliação do Mercosul para outros países da América do Sul, incorporando a Venezuela, por exemplo.

Além da corrida tecnológica mundial, segundo Marcovitch (1991, p.5), verifica-se maior consciência ecológica e restrições energéticas globais que criam desafios que deverão ser enfrentados pelas empresas e órgãos públicos. Em um encontro de executivos em Davos (*World Economic Forum*), o autor comenta que foram identificados os seguintes desafios:

- a) escassez de trabalhadores qualificados para as funções emergentes;
- b) maior número de concorrentes a nível global;
- c) clientes exigindo qualidade superior nos produtos;
- d) maior complexidade e diversidade nos mercados consumidores;
- e) crescente regulamentação ambiental.

Estes desafios acabam por provocar algumas modificações na gestão das empresas, especialmente naquelas em processo de transnacionalização. Dentre estas mudanças, o autor destaca: aceleração de inovações, encurtamento dos ciclos de produtos, concentração nos negócios básicos da empresa, utilização de equipes de trabalho multidisciplinares e investimento em subsidiárias no exterior quando o mercado for mais atraente.

Fleury mostra que, na década de 90, a principal vantagem competitiva das empresas estaria fundamentada no conceito de *learning organizations*, ou seja, “organizações que tem dentro de si o germe da aprendizagem e da inovação” (FLEURY, 1993, p. 1).

Discorrendo sobre o processo de formação de gestores para esta realidade organizacional, a autora mostra que o perfil do gestor deveria contemplar as seguintes habilidades:

- a) Designer: projetar cenários, definir missões, políticas e estratégias;
- b) Professor: revelar modelos mentais, gerar tensão criativa, trabalhar de forma sistêmica;
- c) Guia-potencializador: auxiliar as pessoas a se desenvolverem, potencializar trabalho em grupo, propiciar comprometimento com os objetivos organizacionais.

A autora questiona a forma como este gestor é formado pelas escolas de administração, mostrando que existe uma lacuna na formação do gestor com característica de guia-potencializador de pessoas e a situação fica ainda pior no que se refere à formação de gestor com perfil de “professor”. Atualmente, as escolas acabam trabalhando mais no sentido de formação de um estrategista “designer”.

Outro interessante artigo que discute os desafios à competência gerencial na busca de competitividade e eficiência é de Fischer (1992). A autora mostra que os desafios são de duas naturezas: a primeira estaria relacionada à necessidade de mudança do papel de gerente para gestor e a segunda estaria relacionada às modificações nas posturas e habilidades como boa comunicação, iniciativa de ação e decisão, atuar de forma eficaz em equipe e ter visão global do negócio.

A partir dos desafios apresentados no nível organizacional, a pergunta que se coloca é:

De que maneira as faculdades, escolas e centros de educação e treinamento em administração estão apoiando as empresas que respondem aos desafios futuros?... A formação gerencial está pronta para responder a mudanças tão radicais num mundo dual que constitui um ambiente em permanente turbulência? (MARCOVITCH, 1991:05)

Para responder esta questão, apresentam-se as principais críticas e dilemas das escolas de administração. A fim de melhorar a visualização dos elementos listados, optou-se pela elaboração de figuras relacionadas a seguir:

QUADRO 1 – DESAFIOS À COMPETÊNCIA GERENCIAL (DESEMPENHO)

DE GERENTE	A GESTOR
Atuação profissional concentrada	Atuação profissional diversificada
Experiência profissional cumulativa	Experiência profissional ampliada
Conhecimento especializado	Conhecimento multidisciplinar
Competência para reproduzir	Competência para criar
Capacitação técnica e gerencial difusas	Capacitação técnica e gerencial definidas
Conhecimento profundo interno	Conhecimento abrangente dos ambientes externo e interno

FONTE: FISCHER, 1992.

QUADRO 2 – POSTURAS E COMPORTAMENTO

DA OBEDIÊNCIA E DISCIPLINA	A AUTONOMIA EMPREENDEDORA
Obediente a hierarquia	Iniciativa de ação e decisão
Obediente as normas e padrões	Autonomia para criar e mudar
Centraliza controles e informações	Delega controles e informações
Baixa comunicação interpessoal	Alta comunicação interpessoal
Visão focada para o ambiente interno	Visão ampliada dos contextos interno e externo
Alta capacidade de produzir trabalho individual	Alta capacidade de gerar e coordenar trabalho em grupo
Ênfase em técnicas e instrumentos	Ênfase em pessoas e relações
Resistência a mudança e inovação	Flexibilidade para adoção e novas posturas e métodos de trabalho
Passivo para ações e desenvolvimento profissional	Assume auto-desenvolvimento pessoal e profissional
Baixa apetência para atividades interativas e integrativas	Desenvoltura para atuar em parceria

FONTE: FISCHER, 1992.

2.6 QUESTIONAMENTO E CRÍTICAS AOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

A discussão sobre a necessidade de revisão dos cursos de administração não é um fenômeno brasileiro. Como mostra Marcovitch (1991), essa é uma tendência mundial: escolas americanas, européias e asiáticas buscam estratégias para desenvolverem práticas de gestão apropriadas ao contexto econômico, social e tecnológico atual. Dos estudos internacionais que avaliaram a educação em administração, o autor aponta dois principais: o estudo *First Years Out* (FYO – 1989) e o relatório da *American Assembly of Collegiate Schools of Business* (AACSB – 1988). O primeiro tinha como foco o conteúdo dos programas através do levantamento com os formandos de MBA; por outro lado, o segundo tinha por objetivo a reavaliação dos padrões em administração e a definição de diretrizes básicas na formação superior em Administração nos EUA.

A conclusão do trabalho realizado pela AACSB, relatado por Bausch (1991), é de que as escolas devem fornecer uma educação global com ênfase em conceitos e capacitá-los para o entendimento do meio onde estão inseridos. Além disso, foi dada ênfase ao aspecto da comunicação, ou seja, capacidade de o aluno escrever, falar e escutar. Neste sentido, o autor enfatiza o fato de as escolas se preocuparem não só com o desenvolvimento de conhecimentos em assuntos específicos, mas também com o desenvolvimento de habilidades e posturas que serão necessárias para o sucesso na administração.

As habilidades consideradas mais importantes pelas escolas americanas estão listadas na TABELA 7. Como pode ser observado, o item mais valorizado pelas escolas foi comunicação, mencionado por 98% das escolas, vindo em seguida o item de ética profissional com 80%. Além de habilidades e posturas, o autor discorre sobre algumas áreas de conhecimento que deveriam ser inclusas nos currículos: Linguagem (expressão e compreensão de idéias); Belas Artes e Artes Cênicas (criatividade); Ciência e Tecnologia

(diretrizes de nossa era); Identidade e Valores (procura do propósito e significado); Instituições (teia social); Internacional (mundo cada vez mais interdependente).

TABELA 7 – HABILIDADES E POSTURAS – LEVANTAMENTO FEITO PELA AACSB

Habilidades e Posturas	Percentual de Escolas
Comunicação interpessoal	98%
Ética profissional	80%
Competência contextual	75%
Capacidade de adaptação	75%
Motivação para atualização contínua	60%
Vida acadêmica ativa	25%
Competência conceitual	não foi citado o percentual
Capacidade de integração	não foi citado o percentual

FONTE: BAUSCH,1991.

Os resultados do relatório da AACSB estão de acordo com as tendências em termos dos desafios à competência gerencial avaliadas por Fischer, que ratificam a necessidade de as escolas se preocuparem com o desenvolvimento de habilidades pessoais de seus alunos, visando garantir o sucesso em seu futuro profissional.

Desde 1988, a revista *Business Week* faz levantamento entre os formandos de MBA e empresas recrutadoras com o objetivo de criar um “ranking” dos melhores cursos de MBA nos EUA. No ano de 1994, a melhor escola de acordo com a pesquisa, foi a Pensylvania (Wharton) que, segundo seu reitor, tem desenvolvido internamente o princípio da “learning organization”, ou seja, eles estão continuamente mudando e inovando.

Artigo da *Business Week* chama atenção para a tendência de as escolas estarem repensando profundamente a forma de ensinar os futuros executivos. Neste sentido, a maioria das escolas está ensinando administração através de uma visão complexa e não como somatório de áreas funcionais distintas. Além disso, as escolas americanas estão introduzindo

cursos que procurem desenvolver habilidades pessoais como liderança, trabalho em grupo e comunicação bem como dando ênfase a temas como globalização e qualidade.

O artigo ressalta ainda que as escolas estão se tornando mais pragmáticas e menos teóricas através da introdução da realidade organizacional por meio, por exemplo, de projetos de consultoria. Segundo relato à revista *Business Week* feito por Joseph White, da University of Michigan, escolas inovadoras seriam aquelas que estariam colocando os alunos como participantes ativos do processo de aprendizagem, diferentemente do modelo antigo de escola de administração, que seria como um “show da Broadway” onde os alunos sentam e apenas assistem.

No Brasil, encontros nacionais do curso de graduação em administração discutiram a reformulação dos programas oferecidos. Tais encontros foram realizados em 1990, 1991 e 1992. Vale ressaltar que em 06/01/1992 foi concretizada a idéia que surgiu no primeiro destes encontros: formar uma Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) com a finalidade de criar um espaço para propiciar a troca de experiências entre escolas, professores e pesquisadores visando o aperfeiçoamento deste ensino.

No que se refere às principais críticas de administração no Brasil, Lovison (1992) comenta que estas podem ser agrupadas em dois planos: o plano conceitual e o plano de prática pedagógica.

2.6.1 Plano conceitual

O plano conceitual estaria relacionado à utilização de modelo americano de curso de administração, o qual não se adequaria à realidade brasileira. Além disso, o autor comenta que as escolas de administração deveriam se transformar em agentes ativos no processo de mudanças e não em passivos fornecedores da “convencional sabedoria” americana, sendo que

os profissionais formados nas escolas da América Latina, mais do que possuir habilidades na área financeira, mercadológica e organizacional deveriam ser treinados para exercerem liderança em mudanças sociais rápidas e responder eficientemente às responsabilidades sociais impostas a eles tais como pobreza, desigualdade, aumento da incerteza futura e oportunidades econômicas limitadas.

Nesta linha de raciocínio Marcovitch (1991) também ressalta as novas habilidades requeridas para os países em desenvolvimento como o Brasil. Para situações iguais à do Brasil, o administrador deve estar consciente que ele será um dirigente de uma sociedade dual, preparando-se para atuar num ambiente onde o moderno e o estagnado se confundem, no qual predomina a heterogeneidade geo-econômica e onde há necessidade de articulação política, para consolidar a democracia emergente. Segundo Marchovitch:

O sistema de formação de administração e dirigentes tem que reconhecer a profundidade das mudanças ocorridas. A valorização do empreendedor, a globalização dos mercados, a redefinição do papel do Estado, a responsabilidade social e ambiental, e transformações dos currículos vigentes com importantes reflexos nos programas oferecidos (MARCOVITCH, 1991, p. 11)

2.6.2 Plano da prática-pedagógica

O plano da prática-pedagógica estaria relacionado às limitações e carências do tipo de ensino, recursos utilizados pela maioria dos professores da área de administração e infraestrutura existente. Lovison (1992) destaca, por exemplo, a utilização da metodologia diretiva que resulta numa “relação pragmática entre professor e aluno desvinculada de qualquer tipo de transformação, professores mal preparados, problemas de material e de infraestrutura, escassez de recursos materiais e bibliografia predominantemente exógena”.(LOVISON, 1992, p. 20)

Outro trabalho que procura analisar a problemática atual dos cursos de Administração no Brasil é o de Bertucci e Pereira (1993). As autoras ressaltam que as principais críticas aos cursos de Administração têm sua origem na indefinição dos requisitos indispensáveis a estes profissionais a qual se reflete nos currículos propostos pelas escolas. Neste sentido, as autoras reforçam que a reestruturação curricular passa pelo delineamento mais claro do âmbito de atuação dos administradores, dos requisitos de natureza comportamental e técnica necessários ao profissional de administração e, principalmente, pela separação do que pode e deve ser oferecido pelas escolas e o que é adquirido através da vivência nas organizações. As autoras, a partir de revisão da literatura, enfatizam que a dicotomia generalista *versus* especialista foi superada já que hoje existe um consenso de que os currículos devem contemplar “de forma equânime, aspectos teóricos e práticos, visões amplas o suficiente para permitir a compreensão do mundo e da organização, complementada com o domínio das áreas de conhecimento administrativos” (BERTUCCI; PEREIRA, 1993, p. 14)

Desta forma, Bertucci e Pereira (1993) mostram que a operacionalização desta proposta requer uma definição clara do perfil do aluno que uma instituição deseja formar, já que os currículos nada mais são que reflexos de escolhas institucionais. As autoras destacam que na reforma curricular é de grande importância o entendimento do papel da universidade:

A escola não será local da práxis, do “how to do”, onde se privilegia métodos e técnicas de trabalho. Antes, deverá ser reconhecida como o lócus da reflexão, da análise, do desenvolvimento de potencialidades e capacidades que permitirão a recriação da técnica como instrumento e não como um fim em si mesmo. Às organizações caberá o papel de treinar o futuro profissional de acordo com suas especificidades e ao aluno compete ver-se como agente ativo no processo de aquisição de conhecimento, que não se completa e nem se esgota em sua passagem pela universidade. (BERTUCCI E PEREIRA, 1993, p. 19)

A partir da apresentação das tendências mundiais que estão afetando a gestão das empresas bem como das críticas atuais aos programas oferecidos pelas escolas de administração, fica presente a importância da gestão acadêmica como instrumento de superar

as deficiências existentes nas escolas hoje em dia e enfrentar os desafios colocados de forma eficaz e eficiente.

O desafio que se coloca para as escolas de Administração do Brasil é de aproveitar este momento de implementação das Novas Diretrizes Curriculares para uma auto-crítica, buscando a afirmação de suas funções básicas e refletir sobre suas responsabilidades para com os alunos, empresas e sociedade. Neste sentido, é imprescindível que sejam introduzidas estratégias pedagógicas coerentes que estimulem e permitam o desenvolvimento de habilidades e posturas desejadas no administrador formado.

CAPÍTULO 3 – PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADAS

3.1 DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO E DAS IES PESQUISADAS

O Município de Vitória da Conquista está localizado na micro-região do Planalto de Conquista, no Sudoeste da Bahia. Sua sede, situada nas encostas da Serra do Periperi, está a 509 km da capital do Estado. Tem uma área de 3.743 km², distribuída em doze distritos. A população do Município de Vitória da Conquista, em 1º de agosto de 2000, era de 262.585 habitantes – o terceiro município mais populoso do Estado. A densidade demográfica é de 70,15 habitantes por km². Esta população começou a desenvolver-se em maior escala a partir de 1940 com a abertura de BR 116 (Rio-Bahia), o que possibilitou maior conhecimento do município e uma constante migração, acentuada na década de 1970, com a implantação do pólo cafeeiro (Lopes, 2003).

Apesar da crise da economia cafeeira a partir de meados da década de 80, o município mantém o seu crescimento populacional acima da média regional. Isso se deve ao crescimento de segmentos intensivos em mão-de-obra, como os serviços de saúde e educação, principalmente a educação superior. O ensino superior tem experimentado um crescimento expressivo nos últimos anos, com a criação de novos cursos na UESB e a ampliação dos cursos já existentes. Além disso, surgem as faculdades privadas como o Instituto de Ensino Juvêncio Terra (JTS), a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e a Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). Um breve histórico destas instituições pode ser assim descrito:

3.1.1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

A Lei Delegada nº 12 de 30 de dezembro de 1980 criou a Autarquia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia incorporando a ela, inicialmente, as Faculdades de Formação de Professores de Vitória da Conquista e Jequié e, posteriormente, a Faculdade de Administração de Vitória da Conquista. Com a implantação da Universidade, nos anos seguintes, foram criadas as Escolas de Agronomia em Vitória da Conquista, Zootecnia em Itapetinga e Enfermagem em Jequié.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com sua estrutura *multicampi*, está vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Através do Decreto nº 7344 de 27 de maio de 1998, foi concedido, a partir de parecer favorável do Conselho Estadual de Educação, o Credenciamento da UESB mantida pelo Governo do Estado da Bahia com sede em Vitória da Conquista e *campi* nas cidades de Jequié e Itapetinga.

Consciente de sua responsabilidade social em ampliar os limites da fronteira do conhecimento e, principalmente, de ser formadora de quadros altamente qualificados para os desafios do ensino no país, a UESB representa alternativas de desenvolvimento para a Região Sudoeste. O aumento do número de vagas e cursos oferecidos pela UESB reflete bem a sua política de permitir, em escala crescente, o acesso ao ensino superior, público e gratuito, à população da Região Sudoeste, o que a torna uma instituição que, ao longo de sua caminhada, vem ganhando credibilidade da comunidade regional e até de outros Estados da Federação.

Os diversos projetos de extensão, pesquisa, comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a construção do conhecimento, vêm fazendo da UESB um centro de excelência científica, a qual vem se destacando como Instituição fundamental para os municípios, em sua área de atuação (Comissão de Recredenciamento da UESB, 2002).

Um número cada vez maior de candidatos tem se interessado em ingressar na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Nos últimos anos, a procura pelo vestibular da Instituição teve um crescimento superior a 80%, chegando, em 2004, a mais de 19.000 candidatos (COPEVE, 2004). Esta procura crescente pelo Vestibular é creditada, sobretudo, ao fortalecimento da UESB, que vem oferecendo mais opções de cursos para propiciar a escolha de uma profissão relacionada à vocação do candidato.

QUADRO 3 – DEMANDA DO VESTIBULAR, DOS TRÊS *CAMPI*, DE 2002 A 2004

<i>Campus</i>	Número de Inscritos					
	Ano					
	2002	%	2003	%	2004	%
Vitória da Conquista	8.509	55,6	10.467	56,0	11.282	57,6
Jequié	5.281	34,6	6.405	34,2	6.313	32,2
Itapetinga	1.501	9,8	1.831	9,8	1.991	10,2
Total	15.291	100	18.703	100	19.585	100

FONTE: Comissão Permanente do Vestibular – UESB, 2003, p.12

Além do vestibular, a UESB admite o acesso discente por meio de “transferência”, com base das vagas ociosas e mediante processo seletivo já regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. No ano de 2003, foram realizados dois processos seletivos para Transferência Interna e Externa na UESB, com o oferecimento de setecentos e cinqüenta e nove vagas.

QUADRO 4 – TRANSFERÊNCIA 2003

EDITAL	NÚMERO DE VAGAS	VAGAS PREENCHIDAS
011/2003	362	47
044/2003	397	48

FONTE: Relatório Geral da UESB, 2003, p.13

3.1.1.1 Graduação

No cumprimento de sua política de expansão, para atender às expectativas da comunidade regional, a UESB implantou treze novos cursos entre 1998 a 2002, sendo que o curso de Ciências Biológicas foi implantado em Vitória da Conquista e Jequié, e o de Pedagogia nos três *campi*. No primeiro semestre de 2004, foram implantados, no *campus* de Itapetinga, os cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Ambiental, já inclusos no Edital de inscrição do Concurso Vestibular de 2004. Em reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) foram aprovados mais dois novos cursos de graduação – Medicina e Odontologia, com vestibular em Julho de 2004.

QUADRO 5 – EVOLUÇÃO DA QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Nº DE CURSOS	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	17	21	22	23	23	23	24

FONTE: Comissão de Recredenciamento da UESB, 2003, p.13

No conjunto, os cursos de graduação oferecem 1480 vagas, o que representa um crescimento de mais de 200% entre 1998 a 2004. No vestibular 2004, realizado em fevereiro de 2004, foram oferecidas 1.480 vagas, sendo 20 vagas para o Curso de Licenciatura em Química e 30 vagas para o de Engenharia Ambiental no *campus* de Itapetinga.

QUADRO 6 – DEMONSTRATIVO DA SITUAÇÃO JURÍDICA E ACADÊMICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – *CAMPUS* DE ITAPETINGA

<i>CAMPUS</i>	CURSOS	SITUAÇÃO	
		AUTORIZAÇÃO	RECONHECIMENTO
Itapetinga	Zootecnia	Dec. 90.841 DOU 25/01/85	Port. Min. 447 DOU 18/03/91
	Engenharia de Alimentos	Res. CONSEPE nº 49/98 DOE 01/06/99	
	Pedagogia	Res. CEE 084/97 DOE 24/12/97	

FONTE: Comissão de Recredenciamento da UESB, 2002, p.14

QUADRO 7 – DEMONSTRATIVO DA SITUAÇÃO JURÍDICA E ACADÊMICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – *CAMPUS* DE JEQUIÉ

<i>CAMPUS</i>	CURSOS	SITUAÇÃO	
		AUTORIZAÇÃO	RECONHECIMENTO
Jequié	Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas	Res. CONSEPE nº 50/98 DOE 01/06/99	
	Licenciatura Plena em Química	Res. CONSEPE nº 47/98 DOE 01/06/99	
	Enfermagem	Dec. 90.587 DOU 30/11/84	Port. Min. 214 DOU 24/04/89
	Licenciatura em Letras Habilitação Português Literaturas de Língua Portuguesa	Port. Min. 29 DOU 09/01/92	Port. Min. 1320/96 DOU 24/12/96
	Educação Física	Res. CEE 080/96 DOE 11/10/97	Dec. Estadual 8.565 DOE 14 e 15/06/03
	Fisioterapia	Res. CONSEPE nº 17/98 DOE 01/06/99	
	Licenciatura Plena em Matemática com enfoque em Informática	Res. CONSEPE nº 50/00 DOE 05/05/00	
	Pedagogia	Res. CEE 084/97 DOE 24/12/97	Dec. Estadual 8.741 DOE 07/11/02

FONTE: Comissão de Recredenciamento da UESB, 2002, p.14

QUADRO 8 – DEMONSTRATIVO DA SITUAÇÃO JURÍDICA E ACADÊMICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – *CAMPUS* DE VITÓRIA DA CONQUISTA

CAMPUS	CURSOS	SITUAÇÃO	
		AUTORIZAÇÃO	RECONHECIMENTO
Vitória da Conquista	Administração	Decreto nº 85.363 DOU 18/11/80	Port. Min. 139 DOU 11/03/87
	Agronomia	Decreto nº 90.842 DOU 24/01/85	Port. Min. 59 DOU 12/02/90
	Ciência da Computação	Res. CEE 097/97 DOE 24/12/97	
	Ciência Contábeis	Decreto s/n 20/04/92 DOE 22/04/92	Decreto 7.740 DOE 31/12/99
	Comunicação Social	Res. CEE 083/97 DOE 24/12/97	
	Direito	Res. CONSEPE nº 030/99 DOE 20/10/99	Decreto Estadual 8.801 DOE 04/12/03
	Economia	Res. CONSEPE nº 11/98 DOE 01/06/99	
	Física	Res. CONSEPE nº 115/00 DOE 20/12/01	
	Geografia	Dec. 90.589 DOU 30/11/84	Port. Min. 833 DOU 08/06/92
	História	Dec. 90.588 DOU 30/11/84	Port. Min. 1.070 DOU 15/07/92
	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Res. CONSEPE nº 51/98 DOE 01/06/99	
	Licenciatura Plena em Matemática	Res. CONSEPE nº 48/98 DOE 01/06/99	
	Licenciatura Letras Habilitação Português Literaturas de Língua Portuguesa	Dec. 85.362 DOU 18/11/80	Port. Min. 372 DOU 10/05/85
	Licenciatura Letras Habilitação Port/Inglês com respectivas Literaturas	Dec. 90.973 DOU 25/02/85	Port. Min. 834 DOU 08/06/92
Pedagogia	Res. CEE 084/97 DOE 24/12/97		

FONTE: Comissão de Recredenciamento da UESB, 2002, p.15

O *campus* de Vitória da Conquista oferece catorze cursos, dos quais são reconhecidos: Administração; Agronomia; Ciências Contábeis; Geografia; Direito; História; Letras com as habilitações em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, e em Inglês com respectivas Literaturas. Estão em processo de reconhecimento os sete cursos criados a partir de 1998: Comunicação Social, aguardando parecer final da Comissão Verificadora; Ciências Biológicas; Matemática; Pedagogia; Ciência da Computação e Economia, com processos

encaminhados ao CEE e Licenciatura em Física, em fase de elaboração do projeto. O curso de administração é oferecido somente no *campus* de Vitória da Conquista.

O *campus* de Jequié oferece nove cursos. Destes, são reconhecidos: Enfermagem; Letras; Educação Física e Pedagogia. A situação dos cursos criados a partir de 1998 é a seguinte: Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) estão em fase de elaboração do projeto. Química, Fisioterapia e Matemática com enfoque em Informática já encaminharam o projeto ao CEE.

O *campus* de Itapetinga oferece cinco cursos. Destes, só o de Zootecnia é reconhecido. Os de Pedagogia e Engenharia de Alimentos, criados a partir de 1998, estão em fase de Reconhecimento, com os processos já encaminhados ao CEE, e em 2004 foram implantados os cursos de Engenharia Ambiental e Química.

QUADRO 9 – TOTAL DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO MATRICULADOS NOS TRÊS CAMPI (1998 A 2003)

Ano	1998/1	1998/2	1999/1	1999/2	2000/1	2000/2	2001/1	2001/2	2002/1	2002/2	2003/1
Alunos	2403	2701	3402	3605	4229	4494	4915	5077	5564	5886	6020

FONTE: Pró-Reitoria de Graduação - Prograd, 2003, p.17

3.1.1.2 Pós-Graduação

A pós-graduação na UESB passa por um momento de crescimento real, tanto do ponto vista quantitativo como qualitativo. De maio de 2002 a setembro de 2003, a UESB implantou dois programas de pós-graduação *Stricto sensu*, ambos recomendados pela CAPES. Em setembro de 2003, submeteu mais uma proposta à CAPES e as perspectivas são de elaboração e envio de outras duas propostas até maio de 2004. A perspectiva é de que, até 2005, a UESB tenha implantado, pelo menos cinco programas em nível de mestrado.

Quanto à pós-graduação *Lato sensu*, no período de setembro de 2002 a setembro de 2003, foram oferecidos 14 (quatorze) cursos em nível de especialização nas diversas áreas do conhecimento, alguns dos quais inteiramente gratuitos para a comunidade.

Quanto à capacitação docente e técnica, a UESB logrou êxito, junto à CAPES, no financiamento de três propostas de PQI - Programa de Qualificação Institucional, beneficiando docentes dos três *campi*, na forma de bolsas de estudos e recursos para deslocamento para missões de estudo e trabalho, num montante de recursos altamente significativo. Além do apoio da CAPES, a UESB lançou, em 2003, dois editais voltados para apoio financeiro aos docentes e técnicos que ingressaram em cursos de mestrado e doutorado, bem como estabeleceu importante parceria com a FAPESB Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, resultando em convênio de cotas de bolsas nas modalidades mestrado e doutorado. Vale ressaltar os esforços na capacitação docente por meio da elaboração de projetos na modalidade MINTER mestrados interinstitucionais, para as demandas de áreas com baixo percentual de titulação *Stricto sensu*.

A UESB oferece atualmente, dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado, em Ciências Agrárias, sendo um em Agronomia, área de concentração em Fitotecnia, e outro em Zootecnia, área de concentração em Produção de Ruminantes, cujas coordenações estão localizadas nos campi de Vitória da Conquista e Itapetinga, respectivamente.

Atualmente, 31 alunos encontram-se regularmente matriculados nos mestrados. A UESB apóia os programas por meio de auxílio ao desenvolvimento dos projetos de dissertação e ajuda de custos para alguns dos discentes regularmente matriculados. Além da UESB, convênios com a CAPES e a FAPESB, têm sido mecanismos importantes de manutenção dos programas.

A UESB ofereceu, no período de setembro/02 a setembro/03, 14 cursos em nível de especialização, com os objetivos de atender às demandas de profissionais das diversas áreas do conhecimento, muitos dos quais alunos egressos da própria UESB, bem como de acumular experiências em orientação acadêmica, na perspectiva de implantação de novos mestrados próprios.

É importante destacar que vários cursos já concluídos e/ou em andamento foram financiados com recursos externos, a exemplo do convênio com a Superintendência de Recursos Hídricos SRH-BA, e com recursos de dotação orçamentária da UESB, garantindo o acesso inteiramente gratuito à comunidade.

Novos projetos já foram aprovados pelas instâncias superiores da UESB e serão implantados em 2004, a saber:

- Metodologia do Ensino Superior – *Campus* de Jequié
- Psicopedagogia – *Campus* de Jequié
- Pedagogias Diferenciadas, Trabalho e Cultura: Práticas Sócio-Educativas – *Campus* de Itapetinga.

QUADRO 10 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* – 2002/2003

Gerontologia
Genética
Comunicação e Semiótica: Linguagens e Leituras
Literatura e Ensino de Literatura
Metodologia de Ensino Superior
Políticas Públicas e Educação
História Social do Trabalho
A Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências
Ciências Ambientais
Gestão de Recursos Hídricos
Metodologia de Ensino a Educação Física e Atividades Físicas para Populações Especiais
Leitura e Literatura Infante-Juvenil
Gestão Educacional e Planejamento
Ensino de Química

FONTE: Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, 2004, p.46

3.1.2 Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC

A Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia S/C – SOMESB, pessoa jurídica de direito privado, é uma associação civil, com fins lucrativos, criada em 13 de agosto de 1999, mantenedora da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, tem, com este instrumento, a pretensão de orientar todas as suas decisões relativas ao desempenho de suas unidades, bem como, de estabelecer diretrizes quanto aos horizontes a serem alcançados em Vitória da Conquista.

Criada em agosto de 1999, a Faculdade de Tecnologia e Ciências em Vitória da Conquista iniciou suas atividades com a criação dos cursos de Administração, bacharelado, com habilitações em Recursos Humanos, Agronegócios, Marketing e Gestão de Negócios, pela Portaria Ministerial nº 1.310, de 03 de setembro de 1999, autorizando seu funcionamento. Estabelecida originalmente com a razão social de Instituto de Educação Superior Unyahna de Vitória da Conquista – IESUVIC.

A expansão dos cursos de Graduação da unidade de Vitória da Conquista deu-se quando foram autorizados a funcionar o curso de Turismo, pela Portaria Ministerial nº 213, de 08 de fevereiro de 2001 e o curso de Sistema da Informação, através da Portaria Ministerial nº 873, de 22 de março de 2002 e, mais recentemente, foram autorizados os cursos de: Psicologia, através da Portaria Ministerial nº 3947, de 30/12/2002, Enfermagem, mediante Portaria Ministerial nº 3960, de 30/12/2002 e Direito, através da Portaria Ministerial nº 3.690 de 09/12/2003.

A FTC tem unidades nas cidades de Salvador, Feira de Santana, Jequié, Vitória da Conquista, Itabuna e Porto Velho. A FTC em Vitória da Conquista ocupa uma área de 18.245 metros quadrados com instalações apropriadas especificamente para os cursos (salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório etc) que atende aos padrões de qualidade estabelecidos pelo

MEC, em busca da formação/capacitação de profissionais qualificados para atuarem no mundo do trabalho, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania.

QUADRO 11 – TITULAÇÃO DOS DOCENTES

Titulação	Qtde.	%
Graduação	00	0,0
Especialização	72	60,0
Mestrado	46	38,3
Doutorado	02	1,7
Total	120	100

FONTE: Relatório Geral FTC, 2004

O Corpo Docente é composto por 120 professores. O regime de trabalho é de 20, 40 horas e horistas. Atualmente, encontram-se cursando Mestrado 10 professores e 05 estão cursando Doutorado (FTC, 2004, p.15).

QUADRO 12 – GRADUAÇÃO

Cursos	Matutino	Vespertino	Noturno	Total	%
Administração em Agronegócios	00	00	78	78	4,67
Administração em Gestão de Negócios	27	00	237	264	15,80
Administração em Marketing	00	41	208	249	14,90
Administração em Recursos Humanos	00	38	160	198	11,85
Direito	49	00	49	98	5,86
Enfermagem	50	196	00	246	14,72
Psicologia	101	61	137	299	17,89
Sistema de Informação	00	00	119	119	7,13
Turismo	25	00	95	120	7,18
Total				1.671	100

FONTE: Secretaria Acadêmica da FTC/VC

Os cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Tecnologia e Ciências têm como objetivos principais à formação e o aprimoramento de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento, através do exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento. Em 2002, a FTC começou a desenvolver sua política de pós-graduação fazendo o lançamento de cinco cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em

Exercícios Físicos; Gestão Empresarial; Gestão Contemporânea; Comunicação, Imagem e Realidade e Direito Processual Civil. Destes, o único a formar uma turma foi o de Direito Processual Civil com 29 alunos.

De 2002 a 2004, como somente um curso conseguiu formar turma, houve uma parada na oferta de cursos de Pós-Graduação, sendo retomada no início de 2004 com a oferta dos Cursos de Pós-Graduação em Construção Civil; Planejamento e Gestão Ambiental; Informática; Gestão Empresarial; Psicologia do Desenvolvimento Infantil; Enfermagem Clínica e Cirúrgica; Metodologia e Prática de Ensino e Gestão Estratégica da Comunicação, até o momento da pesquisa os únicos cursos que conseguiram formar turma foram os de Construção Civil (com 39 alunos matriculados) e Gestão Estratégica da Comunicação (com 27 alunos matriculados).

3.1.3 Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR

A Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR é o resultado do compromisso de trabalho assumido por um grupo de educadores de Vitória da Conquista, desde a década de 80. Iniciando suas atividades com a criação do curso pré-vestibular OPÇÃO, este grupo foi solidificando-se, e a cada ano o conceito do trabalho educacional era reconhecido perante a comunidade conquistense, chegando em pouco tempo a conquistar a credibilidade dos municípios circunvizinhos. À medida que este projeto inicial foi evoluindo, foram introduzidos o ensino de 1º grau e logo em seguida o de 2º grau, hoje ensino fundamental e médio.

Posteriormente, a equipe passa a contar com novos parceiros, dispostos como os demais a buscar e conquistar novos desafios na área educativa. Nesta busca, surge a Faculdade Independente do Nordeste, como um estabelecimento isolado de ensino superior,

autorizado a funcionar através da Portaria nº 1.393 de 04 de julho de 2001 e publicada no Diário Oficial da União no dia 09 de julho de 2001. A FAINOR tem como entidade Mantenedora a Sociedade Educacional da Bahia S/C Ltda, CNPJ nº 032624770001-33, com sede na Av. Luís Eduardo Magalhães, nº 1305, Candeias – Vitória da Conquista.

A FAINOR inicia suas atividades com o compromisso de formar profissionais e especialistas do ensino superior, como também de engajar-se na prestação de serviços especializados à comunidade, estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade, contribuindo assim para o fortalecimento da sociedade humana, estimulando o conhecimento dos problemas através do cultivo dos valores educacionais, culturais, morais e cívicos.

O ano acadêmico da FAINOR iniciou-se em setembro de 2001, com três cursos de graduação: Administração com habilitação em Agroindústria – Portaria nº 1.399, autorizado a oferecer 100 vagas semestrais, sendo 50 no turno matutino e 50 no noturno; Ciências Contábeis – Portaria nº 1.393, autorizado a oferecer 100 vagas semestrais, sendo 50 matutino e 50 noturno e Engenharia da Computação – Portaria nº 1.400, sendo 80 vagas semestrais distribuídas em duas turmas em horário integral (matutino e vespertino). Todas as Portarias foram datadas de 04 de julho de 2001 e publicadas no Diário Oficial da União de 09 de julho de 2001. Hoje, esta instituição de ensino superior oferece, além dos referidos cursos, o de Direito, autorizado pela Portaria nº 3.355 a oferecer 100 vagas por semestre, sendo 50 matutino e 50 noturno (Relatório Geral da FAINOR, 2004).

3.1.4 Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra

O Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra representa uma continuidade do trabalho educacional que o Educandário Juvêncio Terra oferece à comunidade do Sudoeste da Bahia desde 1946. Há mais de meio século, a professora Rosália Figueira Silveira, antiga

professora primária, iniciou suas atividades profissionais, lecionando para filhos das famílias conquistenses, numa pequena casa alugada. Com a demanda pela ampliação da oferta de serviços educacionais, considerados de alta qualidade, a professora Rosália Figueira optou por abrir uma sociedade com professoras de reconhecida competência na comunidade de Vitória da Conquista e passou a oferecer o ensino fundamental e ensino médio. Hoje, a educação básica é oferecida pelo Educandário Juvêncio Terra a mais de mil alunos.

Em 1992, a direção do Educandário Juvêncio Terra decidiu-se pela criação da Associação Juvêncio Terra Pró-Ensino Superior, com o objetivo de pleitear junto ao MEC o credenciamento do JTS e a autorização dos cursos, cujos processos já estavam em fase de elaboração.

Criaram-se, assim, a partir de uma história de competência, profissionalismo e credibilidade construída pelo Juvêncio Terra, a Associação Juvêncio Terra Pró-Ensino Superior, hoje, após reformulação estatutária, denominada Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra Ltda, entidade mantenedora e o Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra que, após ter sido credenciado, obteve autorização para funcionamento dos cursos de Administração e Secretariado Executivo Trilíngue.

3.1.4.1 Graduação

Pode-se, assim, descrever a realidade vivida pelo JTS:

- a) Administração - São oferecidas 100 vagas, anualmente, sendo 50 vespertino e 50 noturno. Atualmente encontram-se matriculados 251 alunos, sendo 67 no vespertino e 184 noturno;
- b) Secretariado Executivo Trilíngue - São oferecidas 80 vagas, anualmente, sendo 40 vespertino e 40 noturno. Atualmente encontram-se matriculados 52 alunos no turno noturno.

Há um total de 303 alunos da graduação nos dois cursos. Segundo informações da Diretoria Acadêmica, está em processo de autorização o curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas, o curso será oferecido no turno noturno, com 100 vagas

anuais, sendo 50 a cada semestre. Estão também em processo de autorização os cursos de Psicologia e Ciência da Informação (Relatório da Secretaria Acadêmica – JTS, 2004).

3.1.4.2 Pós-Graduação

A Faculdade Juvêncio Terra já ofereceu os seguintes cursos de Pós-Graduação: Psicopedagogia, Controladoria, Gestão Pública, Marketing, Direito do Estado e Responsabilidade Fiscal e Gestão de Pessoas.

QUADRO 13 – CURSOS EM ANDAMENTO

CURSOS	Nº ALUNOS	%
Psicologia da Educação	20	20,83
Controladoria	19	19,79
Gestão de Pessoas	22	22,92
Gestão Empresarial	35	36,46
TOTAL	96	100

FONTE: Secretaria Acadêmica – JTS, 2004

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Assim como em outras regiões do país, em Vitória da Conquista, o número de Instituições de Ensino Superior sofreu um aumento inesperado, tanto na percepção da comunidade acadêmica quanto da sociedade. Segundo Lopes (2003), o crescimento do setor comercial e dos serviços (principalmente os serviços de educação e saúde), na década de 90, contribuiu para manter a estabilidade econômica do município. Embora Vitória da Conquista seja o terceiro município mais populoso do Estado, o terceiro maior em salários pagos pelo governo estadual, com uma participação de 2,53%; e o terceiro em benefícios pagos pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) na Bahia, com uma participação de 3,38%, aparece nas estatísticas oficiais como o 9º em desenvolvimento econômico e o 6º município em desenvolvimento social (SEI, 2002).

No Estado da Bahia, considerando dados da população em relação ao ensino superior, percebe-se um desequilíbrio na distribuição, haja vista que a região metropolitana de Salvador concentra quase a totalidade das IES e mais de 2/3 do número de docentes e alunos. A TABELA 8 mostra que Vitória da Conquista, na Região Sudoeste da Bahia, é privilegiada em relação aos demais municípios do Estado. Contudo, quando se faz essa análise considerando a Região Sudoeste da Bahia, área de atuação da UESB (única instituição de ensino superior pública), nota-se que a região apresenta indicadores do ensino superior em relação ao Estado da Bahia proporcionalmente inferiores em relação a sua participação relativa na população do Estado, uma vez que a sua população gira em torno de 10% da população do Estado da Bahia.

TABELA 8 – BAHIA/VITÓRIA DA CONQUISTA: DADOS DA POPULAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR – 2001

Estado/ Município	Pop.1 (1000)	%	Nº de Instituições 2	%	Docentes 2	%	Docentes 2 Doutores	%	Alunos 2	%
Bahia	13.214	100	63	100	9.041	100	1.245	100	100.067	100
Vitória da Conquista*	273	2,1	4	6,4	396	4,4	34	2,7	3.663	3,7

FONTES: LOPES, 2003

NOTAS: 1 – IBGE: Estimativa e projeções da população – 2001.

2 – MEC/INEP – Censo do Ensino Superior 2001.

3 – Os dados do ensino superior relativos a Vitória da Conquista foram obtidos nas IES do município.

A partir dos anos 90, a oferta de serviços de educação vem se ampliando e diversificando tanto na área pública quanto na área privada. Isso pode ser observado no ensino médio e profissional, com o surgimento de novas escolas, cursos pré-vestibulares e a multiplicação de cursos de informática e de idiomas. Da mesma forma, o ensino superior tem experimentado um crescimento expressivo nos últimos anos, com a criação de novos cursos na UESB e a ampliação dos cursos já existentes. Além disso, surgem as faculdades privadas como o Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra (JTS), a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e a Faculdade Independente do Nordeste (Fainor).

QUADRO 14 – IES LOCALIZADAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA QUE OFERECEM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, NÚMERO DE VAGAS E TURNOS – ANO BASE – 2004

Instituição	Cursos	Vagas Anuais	Turnos
UESB	Administração Geral	80	V/N
JTS	Administração Geral	100	V/N
FAINOR	Administração em Agroindústria	200	M/N
FTC	Administração em Gestão de Negócios	100	M/N
	Administração em Recursos Humanos	100	V/N
	Administração em Marketing	100	V/N
	Administração em Agronegócios	100	M/N
TOTAL DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO – 7 CURSOS			
TOTAL DE VAGAS A PARTIR DESSA COMPILAÇÃO – 780 VAGAS			

FONTE: UESB, JTS, FAINOR, FTC.

NOTA: M= matutino; V= vespertino; N=noturno

Vitória da Conquista possui, atualmente, quatro instituições de ensino superior, sendo três faculdades privadas e uma universidade pública (dados 2004). Destas instituições, todas oferecem cursos de graduação em Administração, conforme QUADRO 14 a seguir, juntas, essas IES oferecem atualmente 7 (sete) modalidades de Cursos de Administração Geral e suas diversas habilitações, alcançando nos vestibulares para o ano de 2003 algo em torno de 780 vagas.

QUADRO 15 – ANO DE IMPLANTAÇÃO DAS IES’S, NÚMERO DE CURSOS OFERECIDOS EM 2004

Instituição	Dependência Administrativa	Ano de Implantação das IES	Qtde. de Cursos 2004	%
UESB	Pública	1980	24*	62,0
FTC	Privada	2000	09	23,0
FAINOR	Privada	2001	04	10,0
JTS	Privada	2000	02	5,0
TOTAL			39	100

FONTE: UESB, JTS, FAINOR, FTC.

NOTA: Total de cursos nos três *campi* – Vitória da Conquista; Jequié e Itapetinga.

O crescimento no ensino superior em VCA começa a partir do ano de 1999, com a implantação das IES privadas, como pode ser observado no (QUADRO 15), hoje as IES privadas são responsáveis por um total de 15 cursos (38%).

A expansão do ensino superior privado em Vitória da Conquista ainda não atraiu investidores de fora do Estado, das três instituições privadas, somente a FTC possui mantenedores que são de Salvador, enquanto que a Fainor e o JTS possuem empreendedores da cidade, que já atuavam nos ensinos fundamental e médio, e cursinhos pré-vestibulares que decidiram atuar no ensino superior.

4.1. O CURRÍCULO E PERFIL DO EGRESSO

Analisando informações publicadas nas páginas institucionais das IES que oferecem os cursos de Administração e baseando-se nos materiais de divulgação dos cursos, nota-se que as IES cumprem as exigências legais para funcionamento do curso, ao apresentar seus projetos pedagógicos e perfis de seus cursos e procuram enfatizar possíveis diferenciais que venham servir de atrativos para os clientes no momento de decidirem para quais estabelecimentos prestarão vestibular ou, após obterem aprovação em mais de um exame de ingresso, que instituição escolherão para estudar.

Faz-se interessante analisar os currículos e as descrições do perfil do profissional apresentado pelas instituições que se pretende formar:

QUADRO 16 - CURRÍCULOS DAS IES

UESB	FTC	JTS	FAINOR
I SEMESTRE			
Sociologia Apl. Adm	Sociologia Apl. Adm	Sociologia	Sociologia
Introdução a filosofia	Português	Português	IDPP
Adm. Contábil I	Contabilidade Geral	Matemática I	Português
TGA I	TGA I	TGA I	Teoria da Administração I
Introdução a Economia	Psicologia	Psicologia	Matemática Básica
Informática	Matemática I	Contabilidade	
II SEMESTRE			
IDPP	Economia	Economia	Economia
Matemática Aplicada	Metodologia Pesquisa Científica	Métodos e Técnicas de Pesquisa	Psicologia Aplicada
Adm. Contábil II	TGAII	TGA II	Contabilidade Geral
TGA II	Informática	Informática	Direito Empresarial
Estatística Apl. Adm.	Matemática II	Matemática II	Filosofia e Ética
Português			Teoria da Administração II
III SEMESTRE			
Psicologia	IDPP	Filosofia e Ética	Informática I
Matemática Financeira	Filosofia e Ética	IDPP	Estatística
Adm. Financeira I	Economia de Empresas	Contabilidade Gerencial	Métodos e Técnicas de Pesquisa
Adm. Brasileira	Adm. Custos	Estatística	Matemática Financeira
Metodologia da Pesquisa Científica	Estatística Aplicada	Economia de Empresas	Economia e Desenvolvimento Agrícola
Comunicação das Organizações	Adm. Recursos Humanos I		Organização Sistemas e Métodos
IV – SEMESTRE			
Direito Tributário	Matemática Financeira	Adm. Recursos Humanos I	Análise de Custos Rurais
Legislação Social e	Adm. Recursos Humanos	Matemática Financeira	Adm. Recursos Materiais e

Direito do Trabalho	II		Patrimoniais I
Adm. Financeira II	Adm. da Produção I	Psicologia das Organizações	Adm. Recursos Humanos I
Organização Sistemas e Métodos	Organização Sistemas e Métodos	Organização Sistemas e Métodos	Adm. Agroindustrial
Métodos e Técnicas de Pesquisa	Adm. Materiais I	Adm. da Produção I	Adm. Sistemas de Informação
Adm. Materiais I			Tópicos de Agroindústria I
V – SEMESTRE			
Direito Comercial	Adm. Financeira I	Adm. da Produção II	Adm. de Recursos Humanos II
Adm. Sistemas Humanos I	Adm. Mercadológica I	Adm. Mercadológica I	Adm. Mercadológica I
Adm. da Produção I	Adm. Produção II	Adm. Financeira e Orçamentária I	Adm. Financeira e Orçamentária I
Adm. Mercadológica I	Sistemática de Comércio Exterior	Adm. de Recursos Humanos II	Associativismo e Cooperativismo Rural
Adm. Recursos Materiais Patrimoniais II	Adm. Recursos Materiais Patrimoniais II	Adm. Recursos Materiais e Patrimoniais I	Tópicos de Agroindústria II
Teoria Econômica			
VI - SEMESTRE			
Sistemas de Informações Gerenciais	Gestão da Qualidade	Adm. Recursos Materiais Patrimoniais II	Adm. da Produção
Adm. Sistemas Humanos II	Adm. Financeira II	Adm. Financeira e Orçamentária II	Adm. Mercadológica II
Adm. da Produção II	Direito Empresarial	Recursos Computacionais Aplicados	Empreendedorismo
Adm. Mercadológica II	Adm. Mercadológica II	Adm. Sistemas de Informação	Gestão de Pequenas Empresas
Elaboração e Análise de Projetos	Adm. Sistemas de Informação	Seminário Avançado	Adm. Financeira e Orçamentária II
Análise Quantitativa e Processo Decisório			Tópicos de Agroindústria III
VII - SEMESTRE			
Estágio Supervisionado I	Monografia I	Monografia I	Orçamento Empresarial
Adm. de Políticas Públicas	Fusões e Incorporações	Legislação Social	Gestão da Qualidade
Planejamento e Controle da Produção	Orçamento e Controle	Comportamento Organizacional	Sistemática de Comércio Exterior
Pesquisa Mercadológica	Elaboração e Análise de Projetos	Seminário Avançado II	Comercialização de Produtos Agrícolas
Adm. da Qualidade Total	Planejamento Estratégico e Política de Negócios	Planejamento Estratégico	Gestão Ambiental
Adm. de Sistemas de Informação			Tópicos de Agroindústria IV
VIII - SEMESTRE			
Estágio Supervisionado II	Monografia II	Monografia II	Elaboração, Análise e Avaliação de Projetos
Gestão de Recursos Hídricos e Meio Ambiente	Seminário Avançado	Seminário Avançado III	Planejamento Estratégico
Seminário de Atualização	Economia Internacional	Métodos e Técnicas de Avaliação de Desempenho	Processamento de Produtos Agropecuários
Relações de Negócios. Poder e Ética nas Organizações	Marketing Internacional		Marketing Agroindustrial
Adm. Estratégica			Tópicos de Agroindústria V
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado
TCC - Monografia	TCC - Monografia	TCC - Monografia	TCC - Relatório
Carga Horária – 3.030	Carga Horária – 3.252	Carga Horária – 3.180	Carga Horária – 3.072

FONTE: UESB, JTS, FAINOR, FTC.

A Resolução 2/93 do Conselho Federal de Administração fixa os mínimos de conteúdo do curso de Administração, entendendo que a formação profissional tem dentre outras, Teorias da Administração como um dos eixos e, como formação básica, Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Sociologia e Informática. Uma inovação que as IES vêm desenvolvendo é a inclusão de temas contemporâneos através das disciplinas Seminários ou de Tópicos Especiais. Como pode ser observado no QUADRO 16, quatro currículos já contemplam essas disciplinas. Após a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Administração em 2003, as IES pesquisadas confirmaram que estão rediscutindo o currículo do curso, em um contexto de transformação por que passa o ensino superior no Brasil.

Através de entrevistas nas IES, percebe-se o mercado de educação cada vez mais competitivo. Quando se analisam perfis profissiográficos e currículos dos cursos de Administração nas diversas IES, observa-se uma similaridade bastante significativa, ocorrendo muitas vezes apenas mudança na terminologia, como no caso de currículos onde se encontram exemplos como a disciplina “Gestão Ambiental” que pode aparecer em outro currículo como “Gestão de Recursos Hídricos e Meio Ambiente”.

QUADRO 17 – PERFIL DO EGRESSO

IES	PERFIL
FTC	Ser um administrador de marketing é exercitar diariamente a criatividade e a agilidade na solução de problemas. Este profissional, no final do curso, está habilitado para assumir cargos de gerência de produtos, pesquisa, direção e gerência de vendas, executivo da área publicitária, especialista em preços e promotor de vendas com a função de criar e dirigir negócios. É o profissional responsável por analisar, planejar, implementar e controlar programas destinados a desenvolver e manter a relação entre a organização e o mercado. É uma profissão que oferece desafios constantes e a oportunidade de trabalhar com pessoas de diferentes áreas.
	O curso de agronegócio envolve a capacitação em mercados, administração, economia, turismo rural, gestão ambiental e práticas modernas de gerenciamento e controle deste importante segmento. Forma profissional capacitado para atuar em toda a cadeia agroindustrial, habilitando-o a desenvolver trabalhos como gestor de empresas, analista de mercados agroindustriais, consultor em comércio exterior, especialista em agronegócio eletrônico (internet), marketing e turismo rural, ensino e pesquisa, dentre outros, podendo atuar tanto no campo como na cidade.
	O curso de Administração em Gestão de Negócios prepara o profissional para atuar no campo das finanças das empresas, no planejamento financeiro, no controle, na contabilidade, no trabalho com orçamentos, na análise e gestão de custos, bem como na análise de riscos em um mercado competitivo e com fortes tendências às fusões e incorporações.
	O curso de Administração com ênfase em Recursos Humanos oferece ao egresso da FTC uma sólida base de todos os ramos do conhecimento da Administração. O profissional de Recursos Humanos estará habilitado a exercer o papel de especialista e consultor, podendo atuar nas diversas áreas de recursos humanos, exercendo atividades de treinamento, seleção e recrutamento de pessoal para empresas.
JTS	O egresso do curso de Administração será capaz de criar, implementar e gerenciar planos, projetos e programas visando à satisfação dos objetivos das pessoas e organizações, desenvolvendo indivíduos capacitados para atuarem no âmbito do mercado como assessores/consultores em todos os seus segmentos.
FAINOR	O papel do profissional egresso deste curso consiste em estimular habilidades e experiências de cada indivíduo de uma organização, tendo em vista tornar cada vez mais produtiva a participação de todos. Hoje as empresas procuram cada vez mais o especialista com habilidades em negociação e desenvolvimento de relações interpessoais consistentes e duráveis. Este profissional está habilitado para exercer o papel de especialista e consultor, podendo atuar como prestador de serviços nas diversas áreas de recursos humanos, exercendo atividades de treinamento, seleção e recrutamento de pessoal para empresas.
UESB	O egresso do Curso de Administração terá conhecimentos da Ciência da Administração para a formação de um ser crítico e capaz de contribuir para a evolução da sociedade nos campos científico, técnico, econômico e cultural.

FONTE: UESB, JTS, FAINOR, FTC.

Os perfis são bastante semelhantes e, torna-se uma tarefa difícil para o potencial aluno julgar qual o curso irá atender as suas expectativas. Num mercado onde as opções são muitas, mas os cursos pouco diferem uns dos outros e os perfis e conteúdos curriculares dos cursos de Administração não são suficientemente esclarecedores para determinar a escolha já que, mesmo contando com suas particularidades, parecem seguir linhas bastante semelhantes.

4.2 MENSALIDADES

O setor privado de educação em qualquer nível tem no pagamento das mensalidades a sua principal fonte de recursos para se manter funcionando. Além do crédito educativo, praticamente inexistente qualquer tipo de financiamento pelo poder público ao sistema particular. Sampaio (2000) coloca que ao contrário das IES públicas, os estabelecimentos de ensino superior privado possuem custos menores por aluno. Como pode ser observado no QUADRO 18, o custo por mês de um aluno na UESB é de R\$ 612,42. Entretanto, deve-se salientar que as instituições públicas são as que mais investem em atividades de pesquisa e extensão, o que possibilita uma melhor formação do aluno.

Um fator a ser levado em consideração, é o preço das mensalidades que geralmente exercem um aspecto decisivo no momento de optar por esta ou aquela instituição após aprovação em mais de um vestibular. Entretanto, em Vitória da Conquista as variações nas mensalidades não são tão discrepantes como pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 18– VALOR DAS MENSALIDADES PARA OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO ANO 2004

Instituição	Valor da Mensalidade em R\$
UESB	612,42 ⁵ *
FTC	470,00
JTS	460,00
FAINOR	450,00

FONTE: UESB, JTS, FAINOR, FTC.

*Custo total por aluno na UESB por mês.

Uma alternativa que os jovens estão buscando são os programas de financiamento estudantil, o governo FHC substituiu o falido Crédito Educativo (CREDUC) pelo FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior, mas este é ainda insuficiente, não cobrindo nem um quarto da presente solicitação total de financiamento (ALMEIDA, 2002).

⁵ A base de cálculo para efeito do custo por aluno na rede pública do ensino superior da UESB foi estimada através da divisão do montante do orçamento do Tesouro do Estado da Bahia, destinado a esta instituição de ensino referente o ano de 2004 (R\$ 49.930.000,00) pelo total de alunos matriculados na graduação e pós-graduação (6.794 alunos), tendo assim, o custo médio anual de R\$ 7.349,13, o equivalente a um custo médio mensal de R\$ 612,42 por aluno.

Além do FIES, das IES pesquisadas a única que disponibiliza o Programa FAZ Universitário do Governo Estadual é a FTC. No estado da Bahia, a ação que mais se aproxima da idéia de complementar o FIES é o Faz Universitário – Programa Estadual de Incentivo à Formação Universitária. Este programa é desenvolvido pelas secretarias estaduais da Fazenda e da Educação, com apoio da Fundação Luís Eduardo Magalhães. Seu objetivo é preparar estudantes oriundos de escolas públicas para o ingresso em universidades públicas ou privadas e mantê-los em instituições privadas, quando for o caso. Para isso, concede bolsas-auxílio (custeio da manutenção) ou bolsas integrais (manutenção ou mensalidades).

O Faz Universitário não é um fundo de crédito educativo, mas apenas um programa de bolsas ligado às campanhas da Secretaria da Fazenda, de estímulo ao aumento da arrecadação fiscal, ele se articula, de fato, ao PET – Programa de Educação Tributária.

Thomas Wood Jr. (2001) em artigo a revista Carta Capital coloca que o ensino de Administração se tornou um grande negócio, muitas instituições já oscilam entre uma lógica imobiliária pautada pela ampliação das instalações físicas e uma lógica hoteleira focada na plena ocupação das salas de aula, independentemente da qualidade dos hóspedes, ou seja, a mercantilização do ensino. Dentro desse novo sistema, os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas platéias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Afinal, as aulas precisam ser animadas e divertidas! Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com foco na maximização dos ganhos pessoais. De forma sintomática, o ensino segue forte processo de “macdonaldização”.

Surge como modelo à universidade mercantil, com faculdades que estudam dinheiro, atraem dinheiro e ganham dinheiro. Na origem do fenômeno está a redução das verbas públicas e a necessidade de aproximação entre escolas e empresas, criando um novo modelo de cooperação. O sistema tem inegáveis méritos: traz recursos, ajuda a equipar laboratórios e

a melhorar as condições pedagógicas. Porém, existe um preço a mais a pagar. Muitos pesquisadores, respaldados pelo peso de suas instituições e discretamente financiados por empresas privadas, produzem material pretensamente científico, que favorece seus patrocinadores.

No Brasil, pelo menos um visionário pensador da sociedade e da vida acadêmica antecipou o fenômeno da mercantilização do ensino. No final dos anos 70, Maurício Tragtenberg já denunciava o que chamava de delinquência acadêmica. Como afirma a pesquisadora Ana Paula Paes de Paula (2004), da Unicamp, Tragtenberg criticava seus colegas que exibiam pouca preocupação com as finalidades sociais do conhecimento. Monopolistas de um saber pretensamente hegemônico, eles garantiam status e posições participando de “panelas” acadêmicas. Nesse ambiente, a produção de artigos era o metro para medir o sucesso universitário, e os congressos, mercados humanos propícios para contatos comerciais. Para Tragtenberg, o tecnicismo estava superando o humanismo e as universidades corriam o risco de se transformar em “multiversidades”, ou multinacionais da educação, que ao mercadorizarem o ensino se afastavam do seu papel social.

Sampaio (2000) faz uma análise de determinadas características sociais, econômicas e educacionais dos estudantes do setor privado. O conjunto de informações utilizado pela autora possibilita o questionamento de representações recorrentes a respeito dos estudantes do ensino privado, formuladas e difundidas seja pela mídia, seja pelos próprios acadêmicos, seja pelos responsáveis pela formulação da política educacional para a área. Entre essas representações destaca-se a que tende a descrevê-los como jovens pobres e trabalhadores. Ao contrário dessa caricatura, a autora mostra que os dois setores, privado e público, absorvem estudantes de diferentes origens e estratos sociais, destacando que as diferenças socioeconômicas de um e de outro setor estão mais relacionadas às suas carreiras acadêmicas do que à circunstância de

estarem inseridos no segmento público ou privado. Essas características destacadas pela autora são observadas no setor privado de Vitória da Conquista.

4.3 O ENC – PROVÃO E OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Nos últimos 20 anos, a questão da avaliação de cursos, de instituições de educação superior e do sistema de educação superior como um todo tem mobilizado governos, instituições de cooperação internacional, instituições educacionais, acadêmicos, órgãos de classe e as diferentes mídias (SOUZA, 1999; TRIGUEIRO, 1999). As primeiras experiências brasileiras envolvendo sistemas de avaliação institucional de universidades datam de 1977, com a implantação dos programas de avaliação de cursos de pós-graduação, concebidos e adotados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (GATTI, 1999).

É curioso observar que o conteúdo do discurso favorável às práticas avaliatórias dos cursos e das instituições de educação superior está fortemente ancorado à idéia de qualidade (TRIGUEIRO, 2000), dando a entender que a busca da qualidade, nas instituições educacionais, é algo recente, desconsiderando que o compromisso com o ensino e a pesquisa de qualidade figura como uma postura acadêmica inata.

A área de Administração vem se notabilizando, nos últimos anos, pelo aumento da oferta de cursos e da população acadêmica a ela vinculada, tanto de professores como de estudantes. Assim é que, no âmbito dos cursos avaliados pelo Exame Nacional de Cursos de 1999, pode-se constatar a expressividade dos cursos de Administração em relação aos 13 cursos avaliados⁶, por corresponderem a um quinto dos 2.151 cursos participantes e a cerca de um quarto dos 160.018 graduandos presentes.

⁶ Participaram do ENC de 1999 os seguintes cursos: Administração, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina Veterinária, Odontologia, Engenharia Elétrica, Jornalismo, Letras, Matemática, Economia, Engenharia Mecânica e Medicina.

De fato, a quantidade de cursos e o número de estudantes avaliados, em 1999, concentram-se em quatro cursos: Administração, Direito, Letras e Matemática como mostram as TABELAS 9 e 10, a seguir. Essas áreas responderam por 62,6% dos cursos participantes e 69,8 dos presentes, sendo que apenas os cursos de Administração e Direito representaram 30,6% da participação total dos cursos e 51,4 dos presentes.

TABELA 9 – CONCENTRAÇÃO DE CURSOS POR ÁREA ENC DE 1999

Cursos	Número de Cursos	Participação no Total	Participação Acumulada
Administração	431	20,0%	20,0%
Letras	382	17,8%	37,8%
Matemática	305	14,2%	52,0%
Direito	229	10,6%	62,6%
Outros	804	37,4%	100,0%
Cursos Participantes do ENC	2.151		

FONTE: ANDRADE; LIMA; TORDINO, 2001, p. 25

TABELA 10 – CONCENTRAÇÃO DE PRESENTES POR ÁREA ENC DE 1999

Cursos	Número de Presentes	Participação no Total	Participação Acumulada
Direito	42.878	26,8%	26,8%
Administração	39.312	24,6%	51,4%
Letras	19.332	12,1%	63,5%
Matemática	10.102	6,3%	69,8%
Outros	48.394	30,2%	100,0%
Presentes ao ENC	160.018		

FONTE: ANDRADE; LIMA; TORDINO, 2001, p. 26

A expressividade da área de Administração, no entanto, é variável por dependência administrativa, como indica a Tabela 11. Assim, as instituições federais, que ofereceram 20,6% dos cursos submetidos ao ENC de 1999, foram responsáveis por 8,8% dos cursos de Administração, enquanto as instituições privadas, ofertantes de 57,7% dos cursos avaliados, patrocinaram 73% dos cursos dessa área. Aliás, em nenhuma outra área a participação das instituições privadas foi maior: os cursos de Administração representaram 25,3% dos cursos privados participantes do ENC.

TABELA 11 – CURSOS PARTICIPANTES DO ENC DE 1999 POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Dependência Administrativa - DA	Cursos Participantes		Cursos de Administração		
	Número	Participação por DA	Número	Participação por DA	Administração/ Participantes
Federal	443	20,6%	39	9,0%	8,8%
Estadual	312	14,5%	39	9,0%	12,5%
Municipal	155	7,2%	39	9,0%	25,2%
Privada	1.241	57,7%	314	73,0%	25,3%
Total	2.151	100,0%	431	100,0%	20,0%

FONTE: ANDRADE; LIMA; TORDINO, 2001, p. 26

Analisando o tipo de instituição; a dependência administrativa da instituição; as regiões geográficas onde as instituições estão localizadas; as áreas do conhecimento e o perfil sócio-econômico dos concluintes do ano de 2003 é possível destacar a distribuição de conceitos conforme mostrado pela TABELA 12 a seguir:

TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DE CONCEITOS RELATIVOS POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

TIPO DE IES	A + B	D+E
Universidades	32,6%	25,9%
Centros Universitários	21,8%	24,4%
Faculdades Integradas	14,4%	41,0%
Faculdades, Escolas e Institutos	18,3%	38,2%
Centros Tecnológicos	44,4%	22,2%

FONTE: DEAES/INEP/MEC – ENC 2003

Os dados evidenciam que a maior concentração de conceitos *A* e *B* (44,4%) se localiza nos Centros Tecnológicos e Universidades (32,6%), enquanto que as maiores concentrações de conceitos *D* e *E* encontram-se nas Faculdades Integradas (41,0%) e Faculdades, Escolas e Institutos (38,2%).

TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DE CONCEITOS RELATIVOS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	A+B	D+E
Federais	52,5%	17,3%
Estaduais	34,4%	33,6%
Municipais	19,0%	40,3%
Privadas	19,3%	30,9%

FONTE: DEAES/INEP/MEC – ENC 2003

Observa-se na TABELA 13 a maior preponderância de conceitos *A* e *B* nas Universidades Federais (52,5%) e Estaduais (34,4%). Por outro lado, as Instituições Municipais concentram o maior percentual de cursos com conceitos *D* e *E* (40,3%), seguidas pelas Instituições Estaduais (33,6%) e as Privadas (30,90%).

TABELA 14 – DISTRIBUIÇÃO DE CONCEITOS RELATIVOS POR REGIÃO

REGIÃO	A+B	D+E
Norte	11,8%	45,0%
Nordeste	25,1%	39,1%
Sudeste	27,9%	26,6%
Sul	35,3%	20,4%
Centro-Oeste	20,3%	35,5%

FONTE: DEAES/INEP/MEC – ENC 2003

De acordo com os dados, da TABELA 14, há maior concentração de conceitos *A* e *B* na Região Sul do país (35,3%), enquanto que a Região Norte apresentou o maior percentual de conceitos *D* e *E* (45,0%).

Na área da educação superior, uma das iniciativas bem-sucedidas, apesar de todas as críticas, foi o Exame Nacional de Cursos⁷, conhecido como Provão, que desde 1996 mede o grau de preparo dos alunos em seu último ano de faculdade. Em reportagem especial intitulada “As Notas no Provão dos 260 Melhores Cursos Superiores” publicada pela revista VEJA em março de 2004, trouxe a público os *rankings* com as notas médias obtidas pelos alunos dos cursos avaliados. Talvez o MEC, para não acirrar mais os ânimos, recusava-se a divulgar as notas obtidas pelos cursos, através das quais se poderia, em última análise, fazer uma lista das melhores faculdades do país. O MEC preferia tornar públicos apenas os conceitos A a E. A VEJA teve acesso às médias das notas de 0 a 100 obtidas pelos universitários que fizeram o Provão em 2003. Com elas foi possível fazer um *ranking* de desempenho com os dez melhores cursos universitários do país em 26 carreiras. As notas dão

⁷ O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

uma visão muito mais clara da diferença de preparo dos alunos e da qualidade das faculdades que os formaram. Pelos resultados pode-se ver, por exemplo, que muitas vezes uma faculdade que recebeu o conceito A teve uma nota numérica medíocre, como mero 50 pontos.

Ainda assim, o Provão rendeu mais benefícios do que todas as políticas nacionais para o ensino superior aplicadas nos últimos 196 anos, desde que foi aberta a primeira faculdade no Brasil, a de Medicina, em Salvador. Pela primeira vez, um critério objetivo foi colocado em prática para separar as universidades em níveis distintos de qualidade acadêmica. A prova destacou as faculdades que estavam no caminho certo e jogou holofotes sobre as instituições sem nenhum compromisso com o bom ensino. O resultado pode ser quantificado. Nos últimos cinco anos, os cursos que alcançaram conceitos “A” ou “B” viram a procura por seus vestibulares aumentar 20%. Na mão inversa, os estudantes vêm fugindo dos cursos com conceitos “D” e “E”, que tiveram uma queda nas inscrições para o vestibular da ordem de 50%. Para recuperar mercado, muitas faculdades empreenderam uma corrida para incrementar a sua qualidade. Depois do Provão, o número de professores da rede privada com mestrado ou doutorado no currículo saltou de 28% para 50%. Muitas medidas foram tomadas para reverter os inúmeros problemas por que vêm passando as IESs. Cláudio de Moura Castro em entrevista avalia: “Essas faculdades investiram em mudanças por instinto de sobrevivência. Se não melhorassem, poderiam sumir do mapa” (CASTRO, 2004, p. 86.) Quase meio milhão de universitários fizeram o Provão no ano passado conforme dados divulgados pelo Inep em 2003. E a taxa de boicote, que em 1996 chegou a 12%, não passou de 2%. A pior estatística foi a do curso de jornalismo: 17% dos estudantes entregaram a prova em branco. Isso teve reflexo no *ranking* dessa carreira. Ficaram de fora centros de referência na área, como a USP e a UnB, que boicotaram o exame, e entraram em seu lugar cursos de nenhuma projeção. Ao de jornalismo, seguiram-se física, com 13% de boicote, e psicologia, com 8%.

De acordo com o QUADRO 19, das IES pesquisadas somente a UESB participou de todos os exames, obtendo o conceito B, de 2000 a 2003. As duas instituições privadas participaram somente em 2003, FTC e JTS obtiveram o conceito C, e a Fainor que não foi avaliada pelo ENC, pois foi implantada em 2001.

Uma das críticas feitas às instituições de ensino superior quando da época de realização do ENC é que, preocupadas com os resultados do provão, muitas instituições de ensino superior vinham adotando medidas as mais “acorrentadas”, incluindo aulas de recuperação às vésperas do evento, pautando seu ensino pelas respostas às questões dos provões anteriores, treinando os alunos para as respostas corretas.

QUADRO 19 – CONCEITO DO EXAME NACIONAL DE CURSOS PARA OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Instituição	2000	2001	2002	2003
UESB	B	B	B	B
FTC	*	*	*	C
JTS	*	*	*	C
FAINOR	*	*	*	*

FONTE: Elaborado a partir dos dados MEC/INEP.

NOTA: (*) Não participaram do ENC.

Com o fim do Provão, foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Sinaes é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avaliará todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Em 03 de junho de 2004, o Ministério da Educação definiu a relação dos cursos que participarão da primeira edição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade que substituiu o Provão. A prova será aplicada em novembro de 2004 para os estudantes do

primeiro e do último ano das áreas de Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia (Grupo 1). Os cursos que não fazem parte dessa relação não serão avaliados em 2004 e ainda não se tem certeza, mas no próximo ano provavelmente serão incluídos os cursos de Administração, Pedagogia e Letras, que serão definidos pelo MEC a partir das recomendações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

As faculdades que possuem os cursos pertencentes ao grupo de avaliação desse ano deverão efetuar a inscrição de todos os alunos matriculados nos primeiros e últimos anos dos referidos cursos, via *internet*. Com essa relação, o Inep constituirá a amostra de participantes habilitados a fazer a prova, composta de questões elaboradas com base nos conteúdos programáticos, habilidades e competências dos cursos definidos nas diretrizes curriculares. Em entrevista, o Ministro Tarso Genro disse que os grupos de cursos participarão do exame a cada três anos. A cada ano será avaliado um grupo e as 13 áreas deste ano (Grupo 1) voltam a fazer prova apenas em 2007, conforme dados extraídos da Veja (VEJA, 2004, p.87).

Os 13 integrantes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), responsável por estabelecer os parâmetros gerais e as diretrizes para a operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), foram designados através de decreto presidencial publicado no D.O U. de 31/05. Caberá também a todas as instituições, mesmo as que não irão participar da avaliação desse ano, compor a Comissão Permanente de Avaliação – CPA, de acordo com a Lei nº 10.861, de 14/4/2004.

Conforme opinião do ex-ministro Paulo Renato Souza o novo sistema de avaliação desfigurará o Provão. Os cursos deixarão de ser avaliados todo ano e passarão a ser testados a cada três anos. A prova não será aplicada a todos os alunos. O exame será realizado por amostragem, definida por sorteio. Farão o teste estudantes do primeiro e do último ano do

curso. O objetivo é medir o quanto a faculdade “adicionou” de conhecimento ao longo dos estudos. Para definir o conceito final a ser conferido ao curso, será somada também a avaliação do corpo docente, da infra-estrutura da escola e do currículo. O novo modelo já recebe críticas. “O exame por amostragem feito a cada três anos enfraquece os efeitos do Provão. A engrenagem que leva à melhoria do sistema ficará mais lenta”.

“O mercado perde um termômetro que todo ano avisava: Essa universidade é um lixo, fuja dela” afirma Cláudio de Moura Castro. Sobre a amostragem feita por meio de sorteio, recai uma desconfiança generalizada. Se serão as universidades a enviar a lista de alunos ao MEC, como evitar que elas resistam à tentação de retirar os maus alunos delas?

4.4 CONCORRÊNCIA

A TABELA 15 mostra variação muito grande no número de candidatos. A FAINOR, por exemplo, que no vestibular de 2002 tinha 687 candidatos para 200 vagas, no ano seguinte teve apenas 543 para as mesmas 200 vagas: uma redução de 79%. Outro dado que chama a atenção é que o número de candidatos por vaga das IES privadas gira em torno de 0,57 a 3,4. A relação candidato-vaga tem atingido nos últimos três anos níveis muito baixos, chegando, em alguns casos, atingir a marca de menos de um candidato por vaga. A exceção da UESB, que no vestibular de 2002 teve quase 11 candidatos por vaga para o curso de Administração e em 2003, 15 candidatos por vaga. A UESB foi a pioneira na oferta do curso de Administração, é a única instituição pública, o que também explica a maior concorrência no vestibular. A expansão do setor privado é uma realidade, porém a oferta de vagas para os cursos de Administração é muito grande. Conforme dados demonstrados na TABELA 15, são as universidades públicas que ainda atraem o maior número de candidatos para os cursos de Administração.

TABELA 15 – NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS *VERSUS* CANDIDATOS PARA OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Instituição	2001			2002			2003		
	vagas	inscr.	c por v	vagas	inscr	c por v	vagas	inscr	c por v
UESB	80	646	8,07	80	870	10,87	80	1209	15,11
FTC	400	231	0,57	400	368	0,92	400	732	1,83
JTS	100	130	1,30	100	180	1,80	100	211	2,11
FAINOR	200	288	1,44	200	687	3,43	200	543	2,71
Total	780	1295		780	2105		780	2695	

FONTE: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelas IES

Analisando a concorrência dessas IES verifica-se que os cursos noturnos são mais concorridos do que os oferecidos nos turnos matutino e vespertino, o que também caracteriza que boa parte, cerca de 65%, dos alunos do setor privado de ensino superior já estão no mercado de trabalho ou buscam colocação através de estágios remunerados a partir do 1º ano do curso como alternativa para continuarem na faculdade.

4.5 CORPO DOCENTE

QUADRO 20 – TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE EM 2004 NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Instituição	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores	Total
UESB	04	16	17	01	38
FTC	00	35	27	02	64
FAINOR	00	23	18	04	45
JTS	00	15	11	00	26
Total acumulado	04	89	73	7	173

FONTE: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelas IES

Evidencia-se no QUADRO 20, em termos de qualificação, que 51,44% são especialistas, 42,19% são mestres, 4,04% são doutores, e 2,31% com o título de graduação apenas, em termos gerais, têm-se uma boa qualificação dos docentes do ensino superior, em Vitória da Conquista, expressando o resultado de exigências de níveis elevados de titulação por parte do MEC. Com a expansão do ensino superior privado em Vitória da Conquista, tem-

se criado uma demanda cada vez mais crescente por professores qualificados, principalmente por que são dois os itens que são avaliados pelo MEC: titulação e regime de trabalho do corpo docente segundo os Padrões de Qualidade do MEC, para o estabelecimento alcançar conceito máximo, ou seja, um “A”, no quesito titulação, é necessário que ele possua nos seus quadros um mínimo de 15% de doutores, 40% de mestres e 30% de especialistas. O conceito B contempla, nenhum doutor, 30% de mestres e 30% de especialistas. Com o crescimento das instituições particulares, houve não só um aumento no número de cursos como também do corpo docente. Segundo dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES, em 1999, 53,41% dos docentes do País lecionavam em instituições privadas; em 2001, 58,65%. Além do crescimento numérico, o sistema privado cresceu em qualificação do corpo docente. Em 1999, dos 145.950 docentes com pós-graduação, 77.763 (53,28%) lecionavam em instituições privadas, sendo que 26.618 (34,23%) com mestrado e 9.577 (12,32%) com doutorado. Em 2001, dos 187.266 com pós-graduação, 109.412 (58,43%) lecionavam em instituições privadas, sendo 45.532 (41,62%) mestrado e 15.278 (13,96%) com doutorado.

Apesar de se ter um número reduzido de mestres e doutores em Vitória da Conquista, isso significa que, num curto período de tempo, seja por meio de contratação de muitos aposentados das instituições públicas ou de novos doutores, seja mediante maior investimento na formação e na capacitação de seus docentes, pressionados por novas medidas federais de avaliação, credenciamento e reconhecimento de instituições e cursos superiores, o quadro da titulação em instituições privadas tem-se modificado consideravelmente. Analisando informações das IESs em relação à titulação do corpo docente que ministra nos cursos de Administração, pôde-se constatar que o principal fornecedor de mestres e doutores para o ensino privado são as instituições públicas como a UESB, UEFS, UESC, UFBA e outras. Diante da escassez de professores com titulação, apurou-se que muitas escolas já contam com

uma grande quantidade de mestrados em Administração exercendo a docência. Em relação aos salários, um especialista em média recebe por 20 horas semanais R\$ 1.350,00, para quem tem mestrado R\$1.651,00 e um doutor R\$ 2.251,00. Os que possuem somente a graduação recebem uma remuneração de R\$ 980,00. Todas as IESs afirmaram dispor de plano de carreira docente e valorização salarial por titulação.

Quanto ao indicador “regime de trabalho”, a instituição recebe conceito A se contar com pelo menos 30% dos seus professores trabalhando em tempo integral. Quando comparamos tempo integral e tempo parcial para as instituições públicas com as privadas, temos a seguinte situação: enquanto os estabelecimentos públicos apresentam 74,15% de docentes em tempo integral, as instituições privadas contam com 86,21% do seu quadro docente em tempo parcial (TRIGUEIRO, 2000). Assim, a imensa maioria dos seus professores tem uma relação de trabalho restrita, em termos de tempo e dedicação à instituição, o que pode comprometer certas ações ligadas às outras atividades que não o ensino, como a pesquisa, por exemplo. Sabe-se que a condição de horistas para a maior parte dos docentes das instituições privadas é uma das características mais marcantes dos recursos humanos deste tipo de instituição de ensino superior. Tal situação requer atenção especial neste momento em que se discutem novos caminhos para a iniciativa privada, no campo do ensino superior.

Analisando as informações fornecidas pelas IESs, em Vitória da Conquista não é diferente, como pode ser observado na TABELA 16: 49,7% dos docentes são horistas, 22,5% têm carga horária de 20 horas semanais, 23,6% são 40 horas e 4% são dedicação exclusiva. Docentes com dedicação exclusiva (ou seja, além de trabalhar 40 horas semanais, têm contrato de exclusividade para a respectiva universidade em termos de exercício profissional). A maioria dos docentes trabalha em tempo parcial e em mais de uma instituição, na época da pesquisa havia professores que trabalhavam em até quatro instituições.

TABELA 16 – REGIME DE TRABALHO DO CORPO DOCENTE DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO (ANO 2004)

Regime de Trabalho	UESB	FTC	FAINOR	JTS	Total acumulado	%
Horista	---	15	45	26	86	49,7
20 horas	03	36	---	---	39	22,5
40 horas	28	13	---	---	41	23,6
Dedicação exclusiva	07	---	---	---	07	4,0
Total	38	64	45	26	173	100,0

FONTE: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelas IES.

Trigueiro (2000) traz um panorama do regime de trabalho dos docentes por região. No confronto com as regiões, sem distinguir os tipos de instituições se universidades, faculdades integradas ou estabelecimentos isolados, apenas observando a dependência administrativa (pública ou privada), contata-se que a região Norte apresenta a maior percentagem de professores com tempo integral (82,23%), no conjunto dos docentes que atuam em instituições públicas nessa mesma região, comparativamente a estes percentuais nas demais regiões; e é também a região Norte que concentra a maior percentagem de docentes com tempo parcial (94,26%), em estabelecimentos particulares. Nas instituições públicas, a região Sul apresenta a menor percentagem de docentes em tempo integral (66,76%), no conjunto de professores em exercício nas instituições, comparativamente a este indicador nas outras regiões. A região Sudeste vem em seguida, com 73,46% de docentes em tempo integral, nos estabelecimentos públicos, superada pela região Centro-Oeste e pela Nordeste, em ordem crescente.

Entre os estabelecimentos privados, a maior percentagem de docentes em tempo integral localiza-se na região Nordeste, com 16,20% do total de professores em exercício nesses estabelecimentos, seguida pela região Centro-Oeste (16,00%), a região Sul (15,24%) e a região Norte (5,74%). Entre as instituições particulares, o grande predomínio, em todas as regiões, ainda que com diferença entre elas, é de docentes em tempo parcial, invertendo-se

este quadro no caso das instituições públicas, embora a região Norte evidencie dado importante, com mais de 80% de seu quadro, nessas últimas instituições, em tempo integral.

Ao se examinar o tipo de instituição, verifica-se que, no grupo das universidades, as particulares apresentam percentuais de tempo integral um pouco superiores às percentagens constantes do quadro global (com exceção da região Nordeste), sugerindo esta constatação geral que esse grupo eleva os percentuais referentes ao tempo de dedicação dos docentes, no conjunto das instituições particulares de ensino superior do País. Conclui-se que são as universidades que “puxam” as médias para cima, no que concerne aos percentuais de tempo integral nas instituições particulares; o que é bem razoável, considerando-se as exigências legais recentes, em especial as constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a respeito do tempo de dedicação à instituição. De acordo com o inciso III do artigo 52 da Lei nº 9.394 de 1996, a LDB, é exigido das universidades 1/3 de seu quadro docente em regime de tempo integral.

4.6 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

No que concerne à estrutura organizacional e ao funcionamento interno, as instituições privadas em geral são mais ágeis e flexíveis que as IESs públicas. São menos burocratizadas, com menos colegiados e mais simples do ponto de vista da complexidade e da diferenciação interna; ou seja, há menos setores, departamentos e instâncias administrativas e acadêmicas, bem como níveis hierárquicos e decisórios, comparativamente às públicas.

Verifica-se, de um modo geral, maior centralização e concentração do poder nas IESs privadas que em suas congêneres do setor público. Nestas últimas, constata-se certa ambigüidade na distribuição interna de poder, ora se concentrando em determinados setores, em uma pró-reitoria ou unidade administrativa, segundo o assunto ou área de interesse, ora se

diluindo e dispersando em multiplicidade de esferas decisórias, colegiados e grupos de interesses. O mesmo processo não se constata nas IES privadas, onde as principais decisões estão nas mãos de poucos indivíduos.

Se, por um lado, a maior concentração e centralização do poder nas IESs privadas, comparativamente às públicas, possibilita maior agilidade e flexibilidade às primeiras, por outro lado, este fato tende a diminuir o comprometimento institucional no grupo das particulares. Isso significa que, em geral, a participação nas decisões e o envolvimento, sobretudo de docentes, nas IESs privadas, são limitados, repercutindo na comunicação entre a administração superior e as bases acadêmicas.

As IES privadas distinguem-se das públicas por outra característica da estrutura organizacional, a dispersão espacial que é um indicador do grau de afastamento geográfico das unidades acadêmicas e administrativas na área física da instituição. As IES privadas apresentam, via de regra, menor dispersão espacial que as IES públicas, com maior concentração de instalações e unidades por área; fato, este, que tende a acelerar o ritmo de processos administrativos e a favorecer a integração entre os vários segmentos que compõem a comunidade de professores, alunos e funcionários. Nas IES públicas, distintamente, constata-se, de modo geral, grande dispersão espacial, com conseqüências importantes no cotidiano acadêmico e administrativo dessas instituições.

Outro aspecto distintivo entre os dois grupos de instituições refere-se às hierarquias. Nas públicas, tem-se número acentuado de hierarquias, muitas delas se superpondo, à titulação, à visibilidade e ao prestígio no campo científico, entre os pares docentes/cientistas, aos cargos formais, todos esses níveis hierárquicos tornam extremamente complexos os processos decisórios e a comunicação nas instituições públicas; por sua vez, as IES privadas possuem poucos níveis hierárquicos, favorecendo a articulação entre diferentes setores e indivíduos, o que se reflete em menor possibilidade de resistências a mudanças e a inovações.

Os conselhos superiores nas IES privadas, embora tenha se verificado a sua existência, em todas as instituições pesquisadas, não têm o mesmo peso nem importância que nas IESs públicas. Nas particulares, a dinâmica e a atuação dos conselhos é bem diferente: é muito comum encontrarmos o comentário, entre os membros e dirigentes das IES privadas, de que os conselhos são meramente instâncias formais, com pouco poder para alterar as iniciativas do diretor ou da administração superior da instituição, basicamente os conselhos superiores nestas IESs são um espaço de confirmação e de consagração de toda uma orientação estratégica e prática oriunda dos diretores e mantenedores da organização.

Outra característica importante das IES privadas é a forte influência dos mantenedores da instituição, muitas vezes acumulando, ou revezando, com os sócios, a condição de diretor com a de presidente da mantenedora. É muito grande a influência da mantenedora, não apenas nos assuntos administrativos e financeiros, o que parece até razoável, mas, sobretudo, em decisões acadêmicas. A autonomia acadêmica e pedagógica passa a ser secundarizada pela vontade da mantenedora da faculdade. Esse fato tem trazido alguns conflitos, lado a lado, duas lógicas distintas e nem sempre conciliáveis, a do lucro e do mercado e a pedagógica e acadêmica.

Nas IES privadas, verifica-se o grande predomínio de um padrão de gestão familiar. Assim, antigos proprietários de escolas secundárias, que passaram a ampliar seus negócios para o ramo do ensino superior, tendo seus filhos e outros familiares envolvidos nessa nova atividade empresarial e, muitas vezes, prosseguem com as mesmas estratégias, práticas e visões trazidas de suas experiências anteriores, centralizando as decisões e dando um caráter, possivelmente, muito tradicional às gestões das faculdades. E, em muitos casos, constata-se que o modo familiar de gerenciar negócios tem se confrontado com práticas calcadas em procedimentos mais racionais e formais, fundadas na impessoalidade, na transparência orçamentária, na atribuição de funções segundo critérios de competência técnica, na definição

de direitos e responsabilidades de cada cargo e nas ações administrativas baseadas em regulamentos, ou seja, no funcionamento burocrático moderno. Em Vitória da Conquista, as três instituições privadas têm esta característica de gestão familiar, os proprietários do JTS e da Fainor já atuavam no ramo do ensino fundamental e médio e passaram a atuar no ensino superior, a exceção dos mantenedores da FTC que vieram do ramo de segurança e decidiram também atuar no ramo da educação, mas a gestão também é familiar.

São duas orientações de conduta que passam a se defrontar no campo das IES privadas, a familiar e a gestão racional-formal, implicando tensões internas consideráveis, especialmente no momento atual, em que pressões competitivas crescentes levam a muitas instituições privadas a procurarem aprimorar o seu processo decisório, os mecanismos de avaliação e de planejamento, vistos como instrumentos de gestão e de correção de rumos, e a estrutura e o funcionamento geral da organização. Contudo, a marca pessoal do proprietário das IES privadas, em geral indivíduos realizadores e com grande influência carismática, e de sua família ainda é muito evidente, implicando, em muitas situações, dificuldades para se avançar em determinadas mudanças, percebidas por diversos membros da instituição como necessárias, especialmente as que dizem respeito à administração dos recursos humanos e à formulação de planos estratégicos mais abrangentes.

4.7 PESQUISA E EXTENSÃO

No que concerne à pesquisa, também, se podem constatar idéias importantes entre as IES particulares. É claro que estas se situam em patamar muito aquém do potencial científico e tecnológico registrado entre as IES públicas; aliás, este é o diferencial mais importante em favor destas últimas instituições, tanto em termos de qualidade de pesquisas geradas quanto em linhas de estudos consolidadas e número de cientistas. Das IES particulares pesquisadas, nenhuma tem linhas ou grupos de pesquisa definidos. Contudo, é no grupo das particulares

que se percebe, mais nitidamente, a preocupação com a aplicação do conhecimento e com resultados mais voltados às necessidades da sociedade; o que é um valor e uma demanda relevante nos tempos atuais, quando se cobra inserção mais efetiva das faculdades e universidades na comunidade.

É importante destacar um aspecto central em relação ao problema da pesquisa e extensão nas IES particulares, no que diz respeito ao regime de trabalho do docente empregado nestas instituições. Em geral, os professores horistas compõem parcela significativa do quadro docente das particulares. Esses professores têm uma vinculação muito parcial e limitada com as IES: comparecem apenas para dar suas aulas e corrigir provas ou trabalhos dos alunos e não desenvolvem outra atividade acadêmica relevante alguma. Nesse sentido, a pesquisa e a extensão saem prejudicadas e esvaziadas em suas potencialidades, uma vez que os docentes horistas não dispõem de tempo adicional contratado para se envolverem em projetos dessa natureza. As Faculdades integradas e Institutos ou escolas superiores podem ou não fazer pesquisa, diferentemente das universidades e dos centros universitários que se caracterizam por autonomia didática, administrativa e financeira, e por desenvolverem ensino, pesquisa e extensão.

O momento, porém, é não só de mudanças e reformulações, mas de consolidação de princípios gerais e de valores mais elevados, que possam dar sustentação e fundamento às mudanças, evitando jogar as instituições na linha do “salve-se quem puder” no campo do ensino superior brasileiro. Enfim, é hora de discussão, de reformulação de atitudes e comportamentos e de defesa de princípios considerados importantes para a educação superior, livrando-a de suas graves ameaças e colocando-a em novo patamar de qualidade e desempenho acadêmico e institucional.

A atividade de extensão é, via de regra, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, algo considerado menor. Contudo, nas instituições particulares de Vitória da Conquista começam a se desenvolver algumas experiências na comunidade externa. São atividades de extensão para grupos de Terceira Idade; iniciativas no campo da enfermagem; da educação à distância; enfim, as instituições vêm se fazendo presente, participando, conjuntamente com movimentos e organizações da sociedade, na identificação de novas demandas e necessidades de conhecimento e realizando algumas ações, envolvendo professores, alunos e técnicos.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a grande oferta de cursos de Administração em Vitória da Conquista, tomando como base a expansão do ensino superior no Brasil e também a grande expansão da oferta dos cursos de Administração por toda a região e o país.

Respondendo à questão principal, em linhas gerais, as políticas de fomento à expansão têm contribuído para a grande explosão dos cursos de Administração. Para autorização, abertura e funcionamento de cursos são poucas as exigências e baixos os investimentos para a implantação dos Cursos de Administração, uma vez que se trata de um curso “barato” e que funciona à base de “saliva e giz”. Estes estão entre os fatores que têm contribuído para a expansão dos cursos de Administração em Vitória da Conquista.

5.1 CURRÍCULO E PERFIL DO EGRESSO

Na corrida pelo diploma de nível superior, como fator de inserção no mercado de trabalho, cursos como o de Administração, principalmente após a sua fragmentação em diversas habilitações, passaram a ter um forte apelo comercial, sendo abundantemente oferecidos pelo setor privado. Constatou-se que o objetivo das instituições que oferecem esses cursos é atrair a clientela jovem, já que estes acenam para ocupações de futuro no mercado de trabalho do século XXI e do ponto de vista das instituições privadas são cursos com retorno do investimento garantido, já que cursos como o de Administração não requerem altos investimentos em laboratórios, equipamentos especiais ou professores que estejam com os alunos em tempo integral. Entretanto, ao contrário de cursos tradicionais como Direito, Medicina, Odontologia e as Engenharias, Administração não desfruta da tradição de prestígio social, porém tem uma capacidade de exercer forte apelo do mercado.

A explosão do ensino superior em todo o país fez também explodir cursos de Administração e o que se constata com os resultados deste trabalho é que as três instituições privadas pesquisadas iniciaram suas atividades com a implantação de cursos de Administração, cursos que pouco ou quase nada se diferenciam. Como os cursos são praticamente os mesmos e por falta de professores qualificados, muitos docentes que ministram aulas em duas ou mais IES chegam a repetir aulas, conteúdos para grupos que apresentam certas particularidades.

A quantidade de cursos oferecidos atualmente em Vitória da Conquista, soma-se um total de 7 cursos de Administração, fragmentados em 6 habilitações, quando se analisou detalhadamente os seus projetos pedagógicos e perfis foi possível detectar que tanto os currículos quanto os perfis dos cursos de Administração de Vitória da Conquista, em pouco se diferem, gerando uma certa dificuldade para o candidato decidir-se por esta ou aquela instituição.

5.2 CONCORRÊNCIA

Outro fator que também tem trazido muitas preocupações são alguns sinais de saturação do mercado em relação ao curso de Administração, com a concorrência alcançando menos de um candidato por vaga, muitos cursos de Administração são oferecidos, mas não têm funcionado por falta de um número mínimo de matriculados. Quando se analisa as faculdades isoladas em Vitória da Conquista que lançaram no mercado uma grande quantidade de cursos de Administração, o panorama da concorrência impressiona. Mesmo admitindo que um único candidato possa se inscrever em mais de um vestibular, pode-se concluir que o acesso a um curso de Administração de nível superior nunca esteve tão ao alcance dos estudantes que podem ingressar no ensino pago como nos últimos anos. A

concorrência para os cursos noturnos é, em média, maior que aqueles oferecidos nos turnos matutino ou vespertino, demonstrando que cada vez mais a maioria dos alunos que compõem o setor privado de ensino superior do país já estão no mercado de trabalho.

5.3 CAPACIDADE DE PAGAMENTO

Um ponto importante em relação ao setor privado, diz respeito ao poder de pagamento das mensalidades por parte do aluno. O estudo mostrou que, embora diante de uma grande oferta de cursos de graduação em Administração em Vitória da Conquista, o preço médio dos cursos é muito parecido. Dados mostram que o preço de qualquer curso de Administração nas IES da região varia entre R\$ 450 e R\$ 470 reais. Não são cursos acessíveis para a população empobrecida da região, como indicam os dados do IBGE, onde 40% da população do Nordeste vive abaixo da linha de pobreza.

Levando-se em consideração que a mensalidade de um curso de Administração está na faixa de R\$ 450, 00, pôde-se facilmente constatar junto as IES que a inadimplência têm crescido nos últimos anos, o que tem feito com que muitos alunos venham a recorrer ao Crédito Educativo, ou até mesmo ao abandono do curso por falta de condições de pagamento.

5.4 CORPO DOCENTE

A nova LDB estabeleceu que nas universidades, um terço de seu corpo docente deve ter o título de mestre ou doutor e determinou ainda que um terço do quadro docente dessas instituições seja contratado pelo regime integral de 40 horas semanais. Sabe-se que no setor privado, em especial as escolas isoladas, não se segue tal exigência. Mesmo com todo aparato avaliativo do governo, pode-se afirmar que a tendência no setor é de continuar como sempre

aconteceu: a maioria dos professores trabalhando em regime parcial. Diante da grande oferta de cursos de Administração em Vitória da Conquista, tem surgido um enorme campo de trabalho para professores nas mais diversas disciplinas. Em depoimentos de coordenadores de cursos, em média os professores de Administração do setor privado de Vitória da Conquista trabalham 10 horas/aula e, normalmente, em mais de uma instituição. E as IES, embora concorrentes diretas no mercado de ensino, se vêem forçadas a compartilhar os mesmos profissionais.

Identificou-se também uma outra forte tendência é a inserção pelo setor privado de uma quantidade significativa de professores de Administração aposentados, principalmente do setor público, prestando serviços na docência ou ligados a diversas faculdades isoladas como coordenadores de cursos ou diretores dessas instituições.

5.5 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

No que concerne à estrutura organizacional e ao funcionamento interno, as IES privadas são mais flexíveis do que a IES pública. As IES privadas são menos burocratizadas, com menos colegiados e mais simples do ponto de vista da complexidade e da diferenciação interna; ou seja, há menos setores, a estrutura não é departamentalizada, o que favorece os processos de tomada de decisão. Outro aspecto a ser considerado entre os dois grupos de instituições refere-se às hierarquias. Na pública, tem-se um número acentuado de hierarquias, o que tornam extremamente complexos os processos decisórios e a comunicação, por sua vez, as IES privadas possuem poucos níveis hierárquicos, favorecendo uma melhor articulação e agilidade por parte dos diversos setores da organização.

5.6 PESQUISA E EXTENSÃO

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelas instituições do setor privado os resultados deste trabalho mostram que: há uma grande deficiência dos alunos ingressantes, o desenvolvimento da pesquisa nas IES privadas inexistente, assim como as atividades de monitoria, iniciação científica e extensão.

Com a proliferação de cursos de Administração em instituições isoladas que, pela própria natureza administrativa, não são obrigadas a trabalhar com pesquisa, é possível que a formação do estudante poderá (não que necessariamente irá) seguir uma linha de reprodução de conhecimento, sem se dar à atenção necessária à prática da pesquisa, ou seja, de se fazer descobertas próprias, gerar conhecimento. Um aluno que apenas é ouvinte da exposição do professor não chega a reelaborar o conhecimento, não chega a apropriar-se da aprendizagem, usa-a de forma mecânica e pouco criativa, torna-se apenas um mero propagador do conhecimento, pois o conhecimento lhe foi transplantado e não construído. De outro lado, o estudo aponta para a limitação da prática de pesquisa nas IES pesquisadas, refletindo não apenas o pouco potencial para atuarem nessa atividade acadêmica, mesmo considerando que todas as instituições afirmaram dispor de Trabalho de Conclusão de Curso, sendo 75% monografia e 25% relatório final centrado em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas ao curso, o que é um bom indicador de formação acadêmica relacionada a pesquisa, mas, é uma área problemática que precisa ser mais bem discutida.

Algumas das possíveis contribuições do estudo estão apresentadas de acordo com os públicos que deles podem se beneficiar. Assim, ao corpo gestor das Faculdades, aos professores e egressos do curso da Administração. Trata-se de elementos que podem auxiliar

no reexame de aspectos estratégicos e de posicionamento institucional das IES pesquisadas em relação ao processo de expansão do ensino superior em Administração em VCA e no país.

A pesquisa também oferece elementos para que professores reanalisem metodologias e ênfases em cada área dos cursos, além de poderem inserir as matérias com mais objetividade no panorama mais amplo das perspectivas do profissional que estão ajudando a formar.

Aos estudantes de ensino médio, em fase de decisão quanto à escolha da carreira, a pesquisa permitirá que se lhes comunique, com maior precisão, as possibilidades de carreira, com base em dados da realidade. Informações vinculadas pelas mídias de massa, pouco sistemáticas e nem sempre confiáveis podem passar a ser consideradas em um segundo plano. Há grandes chances, nesse aspecto, de aumento da atratividade do curso, o que pode representar um aumento no número de candidatos qualificados e, conseqüentemente, de elevação do nível acadêmico dos ingressantes, o que pode ser benéfico para as Faculdades. Aos pesquisadores que vêm se dedicando aos estudos da expansão do ensino superior em Administração.

Tudo indica que há pelo menos duas condições a serem cumpridas para que se obtenha como resultado do esforço de uma instituição de ensino profissionais diferenciados em termos de qualidade de trabalho potencial que podem produzir. Em primeiro lugar, atrair ingressantes com capacidade de aprendizagem e aptidão para o curso pretendido; em segundo lugar, procurar oferecer cursos de qualidade, compatíveis com as exigências do mercado de trabalho, bem como as pessoais, e simultaneamente, consoantes com as grandes missões que cabem a instituições dessa natureza.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. Reforma Estatutária da Universidade de São Paulo. In: **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – 1946/1981**. São Paulo: FEA/USP, 1984, p. 113-122.
- ALMEIDA, Paulo Henrique. **A expansão recente do ensino superior privado no Brasil e na Bahia**. BAHIA ANÁLISE & DADOS. Salvador, v.12, n.3, p. 143-157, dez 2002 .
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes; LIMA, Manolita Correia;TORDINO, Cláudio Antônio. **O Que Podemos Aprender com os Cursos 5A**.São Paulo: Makron Books, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Lei 5.540 de dezembro de 1968** – Reforma Universitária. Brasília, 1968.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes; AMBONI, Nério. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.
- BAUSCH, T. O Significado de Mudanças Curriculares nas Faculdades de Administração da América Latina. In: **II Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**. São Paulo: USP, agosto, 1991, p. 16-29.
- BERTUCCI, J; PEREIRA, D. Reestruturação Curricular: O Desafio de Formar Administradores para o Século XXI. In: **IV Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**, Anais... Rio de Janeiro, 1993, p. 11-21.
- BRAGA, Ryon. O Ensino Superior no Brasil: Presente e Futuro. In: **Estudos e Debates: Educação Superior Brasileira**. Brasília, 1979, p. 12-37.
- BRASIL. Resolução nº 1 de 02 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, Bacharelado. Diário Oficial da União, Brasília. nº 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB
- BUARQUE, C. Na Fronteira do Futuro. In: DAHAL, T *et al.* **Desafios da Administração Universitária** Florianópolis: UFSC, 1989, p.317-333.
- CANABRAVA, A. As Condições Sociais, Econômicas e Política da Fundação in: **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – 1946/1981**, São Paulo: FEA/USP, 1984, p. 07-38.

CAVALCANTI FERREIRA, P. Qual política de desenvolvimento? In: **Encontro Nacional de Economia**, Anais... Campinas, 2000, p.20-27

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional – Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. Brasília, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração**. Brasília, 1991.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. **A pesquisa que o Brasil precisa RAE executivo**. v.2, n.1, Fev/Abr 2003.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DURHAM, Eunice. **Uma Política para o Ensino Superior Brasileiro: Diagnóstico e Proposta**. São Paulo: NUPES/USP, Documento de trabalho, nº 1/98, 1998.

DURHAM, Eunice; SCHWARTZMAN, Simon (Org). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP, 1992.

FAINOR – Faculdade Independente do Nordeste – **Relatório Geral**, 2004.

FISCHER, Tânia. A Organização Curricular dos Cursos de Mestrado em Administração: Problemas de Estrutura e de Estratégia de Ensino. In: **VI Encontro Anual da ANPAD**. Anais. Salvador, 1992, p.166-174

FISCHER, Tânia. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil. **Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/10**. In: **Revista de Administração Contemporânea ANPAD**. Edição Especial, v.5, 2001.

FISCHER, Tânia. Alice através do Espelho ou Macunaíma em Campus de Papagalli? **Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil**. In: **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 10, nº 28, p. 47-62, 2003.

FRIGA, Paul N, BETTIS, Richard e SULLIVAN, Robert. Mudanças no Ensino em Administração: Novas Estratégias para o Século XXI. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v.44, nº1, jan/mar 2004

FTC- Faculdade de Tecnologia e Ciências – **Relatório Geral**, 2004.

GODOY, A **O Aluno Universitário: Preferências em Relação ao Ambiente de Ensino**, USP, 1990, datilografado.

GOLDEMBERG, J; DURHAM, E. O Repensar da Educação no Brasil. In: **Estudos Avançados, Instituto de Estudos Avançados**. São Paulo, USP, 1993.

GOLDEMBERG, José. **As cotas nas universidades públicas**, In: Universiabrasil.net. São Paulo: 2004. Disponível em www.universiabrasil.net/materia. Acesso em 28 de julho de 2004, p.12.

LIMA, José Fernandes. **Sobre a Reforma Universitária**, In: Universiabrasil.net. São Paulo: 2004. Disponível em www.universiabrasil.net/materia. Acesso em 01 de agosto de 2004, p.10.

LOVISON, A. Preparando Administradores para o Século XXI – Um Desafio Original. In: **IV Encontro Anual da ANPAD**, Anais... Salvador, 1992, p. 19-33.

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade Pública e Desenvolvimento Local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2003.

LOPES, Roberto Paulo Machado. A Importância da UESB para a Economia de Vitória da Conquista. **Conjuntura & Planejamento**. Salvador: SEI, nº 93, p.36-44, fev.2002.

MARCOVITCH, Jacques. **Dirigentes para uma Sociedade Dual**. São Paulo: Institutos de Estudos Avançados, USP, 1991.

MARTINS, G. M. Credencialismo, Corporativismo e Avaliação da Universidade. In: Durham, E. ; SCHWARTZMAN, S (Org.). **Avaliação do Ensino Superior**, EDUSP, 1992, p. 167-196.

MARTINS, Carlos B. Reformar é preciso; porém...em que direção? In: **Reforma Universitária. Brasília: Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de Brasília** – Brasília: NESUB, 2004, p.13

MEC/INEP. **Evolução do Ensino Superior – Graduação – 1980-1988**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. 71p.

MEC/INEP – Censo do Ensino Superior, 2001

PAULA, Ana Paula Paes. Repensando os Estudos Críticos em Administração. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**. v.44, n.2, abr/jun, 2004.

PINHO, D. O Departamento de Ciências Econômicas. In: **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – 1946/1981**. São Paulo: FEA/USP, 1984, p. 37-59.

RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, H. (Org) **Universidade em Ruínas: Na República dos Professores**. Rio Grande do Sul: Vozes, 1999. p.201-210.

SAES, F. O Estado, a Sociedade e a Universidade. In: **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – 1946/1981**. São Paulo: FEA/USP, 1984, p. 87-111.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior no Brasil: 1808 a 1990**. São Paulo: NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, USP, 1989.

SAMPAIO, Helena. **O Ensino Superior no Brasil: O Setor Privado**. São Paulo: Editora Hucitec – FAPESP, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. O Contexto Institucional e Político da Avaliação. In: DURHAM, Eunice; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP, 1992, p. 13-26.

_____, Simon. **O Ensino Superior no Brasil – 1998**. Centro de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro: 1999, não publicado. Disponível em www.10minutos.com.br/simon. Acesso em 08 de janeiro de 2004. 24p.

_____, Simon. **Estagnação e Expansão do Ensino Superior Brasileiro**. NUPES-USP, São Paulo: 1990, não publicado. Disponível em www.10minutos.com.br/simon. Acesso em 08 de janeiro de 2004. 24p.

SENTA, T. Perspectivas da Educação Superior para o Ano 2000. In: Dahal, T *et al.* **Desafios da Administração Universitária**. Florianópolis: UFSC, 1989, p.294-310.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. **Administração – há vagas: expansão do ensino superior privado na Região Metropolitana de Salvador (1994-2000)**. 2001. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola de Administração da UFBA, Salvador.

TOLEDO, G e TREVISAN, G. O Departamento de Administração. In: CANABRAVA, A (Org), **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – 1946/1981**, FEA/USP, 1984, p. 67-84.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. **O Ensino Privado no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2000.127p.

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – **Relatório de Recredenciamento da UESB**, 2002.

WEINBERG, Mônica. Recorde Histórico – Proliferam as novas faculdades e o número de universitários nunca foi tão grande. **VEJA**, 20 de dez. 2000. São Paulo: Editora Abril. p.98-99.

WEINBERG, Mônica. As Notas no Provão dos 260 Melhores Cursos Superiores. **VEJA**, 31 de mar. 2004. São Paulo: Editora Abril. p.84-94.

WOOD, Thomas, Jr. **Delinquência Acadêmica**. CARTA CAPITAL, Vol. 145. São Paulo: 25.04.2001. Disponível em www.terra.com.br/cartacapital/145/index.htm. Acesso em 03 abr. 2004.

