

A formação do ensino superior no Brasil como sistema e como campo de investigação¹

La formación de la educación superior en Brasil como sistema y como campo de investigación

The formation of higher education in Brazil as a system and as a field of investigation

AUTOR

Everton Garcia da Costa*

eve.garcia.costa@gmail.com

* Sociólogo.
Professor Adjunto do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil).
Integrante do Grupo de Estudos Sobre Universidade (GEU/ Sociologia).

RESUMO:

Desde as últimas décadas do século XX, o ensino superior no Brasil, como em outros países emergentes, passou por um grande processo de massificação, tanto no que diz respeito às matrículas, quanto às instituições. Paralelamente a esse vasto crescimento, houve também um notável aumento nas publicações e pesquisas voltadas à análise dos mais variados temas e questões relacionados à educação superior, em diferentes áreas das ciências sociais. Hoje, pode-se falar que os estudos sobre ensino superior constituem um verdadeiro campo autônomo de conhecimento científico no país. O objetivo deste artigo, justamente, foi o de caracterizar, de forma crítica e histórica, a formação do ensino superior no Brasil como um sistema de ensino massificado e como campo de investigação.

RESUMEN:

Desde las últimas décadas del siglo XX, la educación superior en Brasil, como en otros países emergentes, ha experimentado un gran proceso de masificación, tanto en términos de matrículas como de instituciones. De forma paralela, también se ha producido un notable incremento de publicaciones e investigaciones destinadas a analizar las más variadas temáticas y problemáticas relacionadas con la educación superior, en diferentes áreas de las ciencias sociales. Hoy se puede decir que los estudios sobre educación superior constituyen un verdadero campo autónomo del conocimiento científico en el país. El objetivo de este artículo es precisamente caracterizar, de manera crítica e histórica, la formación de la educación superior en Brasil como sistema de educación de masas y también como campo de investigación.

ABSTRACT:

Since the last decades of the 20th century, higher education, in Brazil, as in other emerging countries, has undergone a great process of massification and diversification, both in terms of enrollments and in terms of institutions. Parallel to this great growth, there was also a notable increase in publications and research on the most varied themes and issues related to national higher education, in different areas of the social sciences. Today, it can be said that studies in higher education constitute a true autonomous field of knowledge in the country. The objective of this article was precisely to characterize, in a critical and historical way, the formation of higher education in Brazil as a system and as a field of investigation.

1. Introdução

Desde as últimas décadas do século passado, o ensino superior, no Brasil, como em outros países emergentes, passou por profundas transformações. A principal delas, sem dúvidas, foi a massificação. Se no início da década de 1980 o país contava pouco mais de um milhão de matrículas de nível superior, hoje, elas passam de 8,6 milhões. Todo esse vasto crescimento ocorreu num contexto marcado, de um lado, pelos desafios impostos pelos processos de globalização e pela emergência da sociedade do conhecimento; de outro, pelos problemas sociais e estruturais enfrentados pelo país ao longo de sua história, como por exemplo, o baixo índice de escolarização da população, as dívidas intermináveis contraídas com órgãos financeiros internacionais pelos sucessivos governos na tentativa de alcançar patamares de desenvolvimento social mais elevados, a concentração de renda e a desigualdade social, sem falar ainda que o país viveu sob uma ditadura militar por quase 20 anos (entre 1964-1985), passando por um período de redemocratização logo depois. Com efeito, a educação superior brasileira se desenvolveu a duras penas.

Atualmente, o país conta com um sistema de ensino superior massificado e interiorizado, o qual reflete muitas das contradições características de uma nação continental, como é o Brasil. Paralelamente ao seu desenvolvimento, a educação superior brasileira cada vez mais tornou-se objeto de investigação de pesquisadores das diferentes áreas das ciências sociais, como educação, sociologia, ciência política, dentre outras. Hoje, podemos afirmar que os estudos sobre ensino superior no país constituem um verdadeiro campo autônomo e transdisciplinar de conhecimento, o que pode ser observado no vasto número de publicações (artigos, livros, coletâneas, dissertações e teses), grupos de pesquisa e eventos relacionados a essa temática de pesquisa.

Nosso objetivo, neste artigo, foi justamente caracterizar – de maneira histórica e crítica – a formação do ensino superior brasileiro tanto como um sistema de massa, que apresenta uma série de contrastes e contradições, mas também como um campo de investigação que cada vez mais tem se expandido, por meio da abordagem de uma ampla diversidade de temas. Além desta introdução, o texto está organizado em quatro momentos. Primeiramente, tecemos um panorama da formação histórica do ensino superior no Brasil como um sistema de massa. Ressaltamos, nesse sentido, que não foi nosso objetivo reconstruir a história da educação superior nacional, desde o surgimento das primeiras universidades e cursos superiores – algo que já foi feito, de forma muito competente, por outros autores (Neves & Martins, 2016; Sampaio, 1991). Antes disso, analisamos tão somente a passagem do ensino superior brasileiro de um sistema elitizado para um sistema massificado, o que ocorre somente a partir das últimas décadas do século passado. Na sequência, refletimos sobre algumas das principais características do ensino superior nacional, destacando seus contrastes. Após, demonstramos que os estudos sobre educação superior constituem hoje um vasto campo de pesquisas transdisciplinar, que reúne pesquisadores e universidades de todas as regiões do Brasil. Por fim, tecemos algumas breves considerações finais.

Para reconstruir a formação histórica do ensino superior no Brasil, assim como para refletir sobre as características desse sistema, tomamos como base informações disponibilizadas em documentos oficiais, sobretudo os censos realizados anualmente pelo Ministério da Educação. Do mesmo modo, nos valem de dados e análises fornecidos por outros autores que se debruçaram sobre essa temática de investigação e que são referência nessa área, como Helena Sampaio (1991; 2013; 2014), Clarissa E. Baeta Neves (2003; 2012), Carlos B. Martins (2009), Vera L. Chaves (2010) e Elizabeth Balbachevsky (2005). Já para a reflexão sobre o ensino superior como campo um campo autônomo de pesquisas, analisamos os grupos de pesquisa em atuação no país, a partir de informações disponibilizadas nas páginas internet dos respectivos grupos e/ou das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior no Brasil; sistema; campo de investigação.

PALABRAS CLAVE

Educación superior en Brasil; sistema; campo de investigación.

KEYWORDS

Higher Education in Brazil; system; field of investigation.

Recibido:
03/08/2021

Aceptado:
27/06/2023

2. O ensino superior no Brasil: de um sistema de elite a um sistema massificado

É praticamente impossível refletir sobre a formação do ensino superior no Brasil sem se mencionarem as profundas transformações que ocorreram no país ao longo do século XX – sobretudo na sua segunda metade. O primeiro aspecto que precisa ser destacado, nesse sentido, foi o gigantesco salto populacional ocorrido em poucas décadas. Lembremos aqui, por exemplo, dos imortalizados versos da canção “Para Frente Brasil”, escrita pelo compositor Miguel Gustavo para motivar a seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970, no contexto nacionalista e ufanista do regime militar: “noventa milhões em ação, pra frente Brasil, no meu coração”. Os “noventa milhões” ao qual o autor faz referência era a população brasileira àquela época. Duas décadas antes, em 1950, esse número girava em torno de 50 milhões; no ano 2000, já eram 170 milhões; hoje, já somos mais de 207 milhões de brasileiros, como mostra o gráfico 1.

Esse salto populacional, sem dúvida, trouxe uma série de desafios ao funcionamento dos sistemas sociais, especialmente, porque está vinculado a um processo de urbanização tardio e acelerado. É importante lembrar, que até a década de 1950, o Brasil ainda era um país majoritariamente rural, posto que, àquela época, aproximadamente 33 milhões de pessoas (63% da população) viviam no campo e apenas 19 milhões (37%) nas cidades (Déak, 2004). Esse quadro começou a se alterar em meados dos anos 1950, com a política desenvolvimentista adotada pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), que acelerou o processo de industrialização, dando início a um forte êxodo interno, do campo para a cidade. Nas décadas de 1970 e 1980, com a mecanização da produção agrícola, que acabou por desempregar muitas famílias, o êxodo rural se deu de forma ainda mais intensa (IBGE, 2018b).

Tal processo de migração interna redesenhou o cenário urbano nacional. Na década de 1970, pela primeira vez, a população que vivia nas cidades superou a população do campo. Surgem por todo o país novas cidades, que atraíram principalmente os jovens adultos que buscavam novas oportunidades de vida. Com efeito, muito rapidamente o Brasil deixou de ser uma nação rural para se tornar um país urbano. E embora tenham sido criadas milhares de cidades pelo interior do país, a maior parte da população se aglomerou nas metrópoles. Dados do IBGE apontam que em 2010, apenas 12 capitais, somadas a outros 49 municípios com mais de 350 mil habitantes, concentravam 50% da população brasileira. A outra metade estava distribuída por quase 4,3 mil municípios com menos de 25 mil habitantes cada (IBGE, 2014).

Com a explosão populacional, a rápida expansão no número de pessoas aglomeradas nos grandes centros urbanos, e um processo de industrialização acelerado da economia nacional, surgiram novos setores médios na sociedade brasileira. Por consequência, houve um aumento significativo na demanda pelo acesso a todos os níveis de ensino, inclusive o superior. Sampaio (1991) destaca que, inicialmente, a pressão dos setores médios que ascenderam a partir da segunda metade do século passado foi pela ampliação do ensino médio gratuito. Uma vez satisfeita essa necessidade, criou-se automaticamente uma clientela que almejava o ingresso no ensino superior, sobretudo, porque:

O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60 (Sampaio, 1991, p. 14).

Com efeito, na década de 1960, o limitado número de vagas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) já não dava conta de atender à alta demanda. Conforme destaca Ridenti (2005), naquele momento o país viveu o que ficou conhecido como “a crise dos excedentes”, posto que era bastante comum

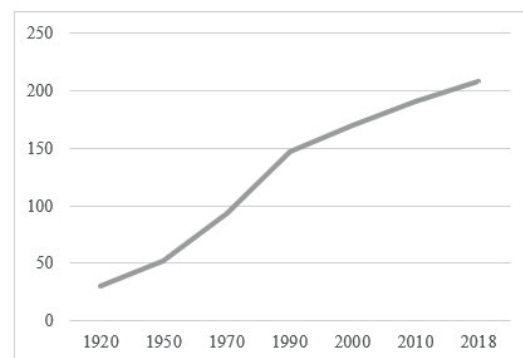


Gráfico 1. Crescimento da população brasileira no período 1920-2018 (em milhões). Fonte: IBGE (2000; 2018a).

muitos estudantes aprovados nos exames vestibulares com média superior a 5 (em 10 pontos possíveis) ficarem de fora das IES, porque as vagas acabavam sendo ocupadas pelos alunos com notas mais elevadas. Segundo o autor, em 1968, por exemplo, foram oferecidas em torno de 89 mil vagas novas no ensino superior brasileiro; o número de excedentes, por sua vez, passou dos 125 mil.

A carência de vagas e a pressão social gerada pelos setores médios pela ampliação do acesso à educação superior levaram à implementação da Reforma Universitária de 1968. Essa reforma – que ocorreu no contexto do golpe militar – envolveu um conjunto de ações autoritárias adotadas pelo governo militar na segunda metade da década de 60 e que alteraram significativamente o cenário do ensino superior no Brasil. Dentre as várias mudanças, estava a adoção de um modelo organizacional para as universidades federais inspirado no modelo norte-americano, que se refletiu, por exemplo, na substituição das tradicionais cátedras pelos departamentos. A Reforma de 68 promoveu a criação de novas universidades federais, mas, principalmente, deu início à alavancada do setor privado. Sobre isso, Martins (2009) argumenta que o modelo adotado pela Reforma de 68 “procurou privilegiar uma estrutura seletiva, acadêmica e socialmente” no âmbito das universidades federais, consequentemente, “o atendimento da crescente demanda por acesso ao ensino superior passou a ser feito pelo ensino privado, que se organizou por meio de empresas educacionais” (Martins, 2009, p. 15).

A partir de então, o ensino superior brasileiro vivenciou a sua primeira onda de expansão massiva. O número de matrículas, que era inferior a 100 mil em 1961, saltou para 1,37 milhão em 1980, um crescimento superior a 1.200%, como pode ser observado no gráfico 2.

Na década de 1980, essa expansão da educação superior foi praticamente interrompida. Caracterizada pela hiperinflação, a “década perdida” foi um momento de estagnação da economia e de redução do poder aquisitivo da população. Além dos elevados índices de inflação, os anos 1980 ficaram marcados também pela retração da indústria, pela redução do PIB e pelo aumento da desigualdade social. Em 1987, a inflação acumulada no Brasil foi de 415%; nos dois anos seguintes, foi de 1.037% e 1.782% respectivamente (Lima, 2014). A luta para tentar controlar o aumento dos preços levou o país a passar por 5 trocas de moeda num intervalo de 9 anos: Cruzado (1986), Cruzado Novo (1989), Cruzeiro (1990), Cruzeiro Real (1993) e, finalmente, o Real (1994).

Neste contexto de grave crise econômica, a matrícula no ensino superior registrou um crescimento de apenas 10%, passando de 1,37 milhão, em 1980, para 1,51 milhão, em 1989. A expansão seria retomada apenas em meados dos anos 1990, a partir da estabilização da economia. Com a criação do Plano Real, em 1994, momento em que a economia brasileira lentamente começou a se estabilizar, as matrículas de nível superior voltaram a crescer (Neves, 2012).

Entre 1990 e 2002, ocorre a segunda onda de expansão do ensino superior brasileiro. Nesse período, a matrícula de graduação no Brasil teve um aumento expressivo de 126%, saltando de 1,54 milhão, para, 3,47 milhões. Como mostra o gráfico 3, logo abaixo, a maior parte do crescimento se deu entre 1998-2002, durante o segundo mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). A respeito disso, Oliveira e Turolla (2003) destacam que durante todo o seu primeiro mandato (1995-1998), FHC teve como grande desafio controlar a inflação. Apenas no seu segundo governo (1999-2002), é que o país retoma o desenvolvimento econômico – em 2001 e 2002, por exemplo, a economia já apresentava taxa de crescimento anual de 1,5%.

Somente a partir de meados dos anos 2000, no entanto, durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-

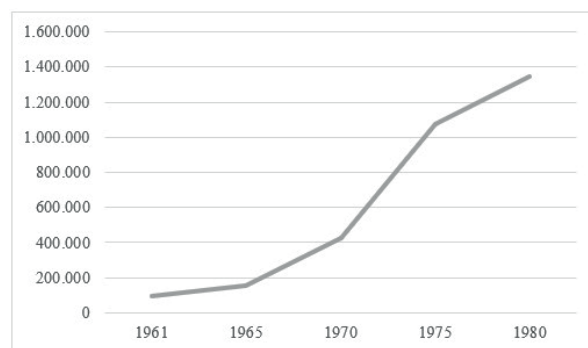


Gráfico 2. Crescimento do número de matrículas no ensino superior brasileiro no período 1961-1980. Fonte: Levy (1986).

2006; 2007-2010) é que a economia brasileira passou a se desenvolver em ritmo acelerado. Curado (2011) aponta que no período entre 2003 e 2008, a taxa de expansão do PIB foi de 4,2% a.a. O autor também destaca que entre 2007 e 2010 (com exceção de 2009, ano marcado pela crise financeira global), as taxas de crescimento do PIB brasileiro foram superiores a 5% a.a. Vale lembrar também que, em 2011, o Brasil chegou a ocupar a 6ª posição no ranking das maiores economias do mundo (no que diz respeito ao tamanho do PIB), estando à frente até mesmo do Reino Unido, o que deixa ainda mais claro o ritmo do crescimento econômico, já que em 2003 o país ocupava apenas a 15ª posição (Redação, 2016).

Neste cenário de desenvolvimento econômico acelerado, milhões de brasileiros vivenciaram um acréscimo expressivo na renda e ascenderam socialmente, engrossando os setores médios da sociedade. Consequentemente, com um número maior de famílias ingressando na classe média, criou-se uma grande demanda por vagas nas IES. É justamente neste contexto que ocorre aquela que pode ser chamada de a “terceira onda” de expansão do ensino superior brasileiro. As matrículas de graduação mais que dobraram: passaram de 3,8 milhões, em 2003, para mais de 8 milhões, em 2015 (MEC/Inep, 2016). De 2015 para cá, o crescimento da matrícula desacelerou, mantendo-se estável na casa dos 8 milhões. É importante destacar, que se considerarmos as três ondas de expansão (1960-1980; 1994-2002; 2003-2015), a educação superior brasileira apresentou um impressionante crescimento de mais de 8 mil % no número de estudantes atendidos. Com esse salto, o Brasil passou a ter um dos maiores sistemas de educação superior do mundo.

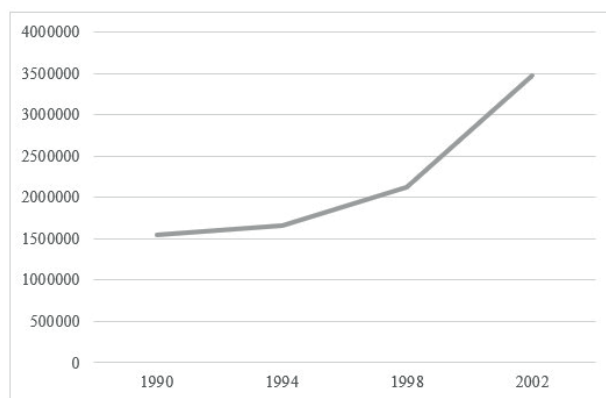


Gráfico 3. Crescimento do número de matrículas na educação superior brasileira no período 1990-2002. Fonte: MEC/Inep (2000; 2009).

3. O Ensino Superior no Brasil: um sistema de contrastes

Como destacam Neves e Martins (2016), o Brasil é um país de contrastes e sua educação superior, como não poderia ser diferente, reflete muitas dessas contradições. Tais contrastes podem ser observados, por exemplo, entre o ensino de graduação e o de pós-graduação (o primeiro, majoritariamente concentrado na rede privada, e o segundo, em universidades públicas), bem como na presença de cursos e IES que são referência internacional, ao passo que outros são de baixíssima qualidade. Enfim, são contradições bastante complexas que, sem dúvida, têm gerado historicamente inúmeros desafios aos atores envolvidos, sobretudo, aqueles responsáveis pelas políticas públicas, inviabilizando assim a construção de um sistema nacional com objetivos claros e consistentes (Neves; Martins, 2014).

Neste subitem, serão analisados os seguintes contrastes/características do ensino superior brasileiro: a) o contraste entre a graduação e a pós-graduação; b) a baixa diversificação da oferta do ensino de graduação; c) a Educação a Distância.

3.1. O contraste entre a graduação e a pós-graduação

Uma das principais tentativas de pavimentar o caminho do ensino superior brasileiro em direção a um sistema consistente e homogêneo foi a já referida Reforma Universitária de 1968. Como destaca Martins (2009), a Reforma de 68 teve como objetivo fundamental modernizar e ampliar as IES públicas do país, especialmente as universidades federais. Neves (2003), por sua vez, argumenta que a Reforma de 68 apontava que a educação superior brasileira deveria superar sua condição de mero aglomerado de IES isoladas, para expandir-se com base no modelo de universidade calcado no princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, formando assim um sistema homogêneo. O resultado, no entanto, foi longe do esperado:

A pretendida homogeneidade do modelo institucional não aconteceu. Bem ao contrário: a expansão do sistema (...) deu-se, no período, pela multiplicação de estabelecimentos isolados, federações de escolas e faculdades mantidas pelas iniciativas privadas, confessional ou comunitária, sem qualquer pretensão ou mesmo qualificação para a pesquisa. No âmbito das iniciativas públicas, igualmente ocorreu a formação de instituições isoladas. Algumas delas, no entanto, à diferença das anteriores, lograram estabelecer programas e linhas de pesquisa importantes (Neves, 2003, p. 26).

A Reforma de 68, portanto, não conseguiu ampliar as universidades públicas (que permaneceram instituições elitizadas) para dar conta de atender satisfatoriamente à enorme demanda por acesso. Essa tarefa, por sua vez, ficou a cargo do setor privado. Com efeito, a educação superior brasileira evoluiu por dois caminhos distintos: de um lado, as universidades federais, que se tornaram centros voltados às atividades de ensino, pesquisa e extensão, concentrando a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); do outro lado, uma imensa maioria de IES privadas isoladas, que ficaram com a tarefa de atender à crescente demanda por acesso ao ensino de graduação.

Em 1970, pela primeira vez o setor privado registrou mais matrículas de graduação do que o setor público. Ao longo da década, esse percentual se manteve crescente, chegando à marca de 63% em 1980. No decorrer das décadas de 1980 e 1990, esse percentual permaneceu estável. A participação do setor privado só teria um novo salto a partir do final dos anos 1990, principalmente, com a publicação do Decreto nº 2.306/97, o qual, em seu art. 1, determinou que as mantenedoras de educação superior brasileiras estavam legalmente autorizadas a assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial. Na prática, esse decreto permitiu às mantenedoras alterar seu estatuto jurídico, optando entre ser uma entidade com ou sem fins lucrativos. Sampaio (2013) salienta que o referido decreto constitui um divisor de águas na história educação superior brasileira, uma vez que até aquele momento não havia no país serviço educacional com finalidade lucrativa, de modo que se atribuía isenção fiscal a todas as mantenedoras de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. O referido decreto, no entanto, obrigou as mantenedoras a optarem por uma das formas legais: ter ou não finalidade lucrativa. As IES sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – passariam a receber um controle maior por parte do Estado; em contrapartida, receberiam isenções fiscais e poderiam lutar para receber recursos públicos. As IES lucrativas, por seu turno, ficariam submetidas tanto às leis do mercado, quanto aos encargos fiscais, para-fiscais e trabalhistas (Sampaio, 2014).

Desde a publicação do Decreto nº 2.306/97, as matrículas de graduação passaram a estar concentradas em IES privadas. O setor, que em 1998 respondia por 62% das inscrições, é responsável hoje por quase 76% (MEC/Inep, 2019). Para Sampaio, o referido decreto “deflagrou uma nova dinâmica de expansão do ensino superior privado: por meio de aquisições e fusões, um número expressivo de IES privadas de pequeno porte passou a integrar grandes grupos educacionais que, por meio dessas transações, ganham capilaridade no país” (Sampaio, 2013, p. 5). Por um lado, tal processo de expansão intensificou a desconcentração regional e a interiorização da educação superior em todo o país. Por outro, promoveu a concentração das matrículas nos grandes grupos educacionais.

É importante destacar, nesse sentido, que nos últimos, as grandes empresas do ramo da educação têm se envolvido em negócios bilionários no Brasil. Em 2011, o grupo Kroton adquiriu a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) pela quantia de R\$ 1,2 bilhão. Três anos depois, em 2014, a Kroton se fundiria com o seu principal rival de mercado, o grupo Anhanguera, em um negócio avaliado em cerca de R\$ 24 bilhões, formando a maior empresa educacional do planeta até então, com mais de 1 milhão de estudantes de nível superior. Em 2017, a Kroton tentou comprar a Universidade Estácio, pela quantia de R\$ 5,5 bilhões, todavia, a negociação não foi aprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). Caso a fusão houvesse se concretizado, a Kroton concentraria 46% do mercado de educação superior a distância e 17% do mercado de educação superior presencial (Reuters e Agência Globo, 2017). Uma matéria publicada recentemente pelo jornal *Estadão* (Toledo, 2006), baseada em informações de uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), revela que apenas 8 grupos educacionais concentram 2,1 milhões de matrículas de nível superior no país, o que representa 27,8% do total de inscrições nesse nível de ensino.

É importante destacar, no entanto, que o grande crescimento desses oligopólios educacionais não ocorreria sem a sustentação do Estado brasileiro, através de programas sociais que oferecem financiamento estudantil e bolsas de estudos, como o FIES² e o Prouni³, respectivamente. Se por um lado tais programas de fato ampliaram o acesso ao ensino superior, por outro, eles geram um enorme custo ao país: as verbas públicas destinadas apenas ao FIES, em 2014, alcançaram a impressionante marca de R\$ 13,7 bilhões de reais (Correio do Estado, 2018); o Prouni, por sua vez, somente em 2016, custou aos cofres públicos R\$ 1,27 bilhão (G1, 2016) em arrecadação de impostos. É bastante questionável o retorno que todo esse investimento tem dado, de fato, ao desenvolvimento econômico e social do país. Especialmente, se considerarmos que a maior parte dos contratos do FIES e das bolsas de estudo do Prouni acabam ficando concentrados em IES privadas com finalidade lucrativa, muitas das quais oferecem uma formação de baixíssima qualidade aos estudantes.

Se o ensino de graduação está majoritariamente concentrado em IES privadas, o cenário na pós-graduação *stricto sensu* é completamente inverso. Atualmente, 84% dos estudantes de mestrado e doutorado do país estão matriculados em IES públicas – 60% na rede federal e 25% na estadual (<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>). A participação da rede privada, além de pequena, ocorre no interior de universidades sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). Os programas de pós-graduação, por sua vez, são periodicamente avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável por regular a pós-graduação *stricto sensu* no país.

Em meados da década de 1970, a CAPES implantou um inovador sistema de avaliação por pares que vinculou a concessão de recursos financeiros à produção acadêmica dos pesquisadores de cada programa. Dessa forma, a distribuição de bolsas de pesquisa a docentes e discentes, bem como a distribuição de recursos para infraestrutura passou a ser definida por critérios qualitativos. Nos anos 90, este sistema foi aprimorado, adotando critérios avaliativos mais rígidos, levando em consideração também parâmetros de qualidade internacional (Balbachevsky, 2005)⁴.

Através de seu sistema de avaliação, o qual associa desempenho acadêmico e fomento à pesquisa, e que se tornou referência internacional, a CAPES conseguiu assegurar, por um lado, o crescimento quantitativo da pós-graduação nacional, mantendo, por outro, a manutenção de padrões mínimos de qualidade. Segundo Balbachevsky, “todo esse processo deu origem a um sistema de pós-graduação dinâmico e em rápida expansão” (Balbachevsky, 2005, p. 284), cujos resultados são motivo de orgulho para o país. Neves e Martins, por sua vez, corroboram com essa visão ao afirmarem que um dos fenômenos mais relevantes no ensino superior brasileiro nas últimas décadas foi a formação de um “vigoroso sistema nacional de pós-graduação” (Neves e Martins, 2014, p. 113) que abrange todas as áreas do conhecimento e que institucionalizou a pesquisa nas universidades, as quais, até a década de 1960, basicamente se restringiam ao ensino. Hoje, o Brasil conta com aproximadamente 291 mil estudantes matriculados na pós-graduação *stricto sensu* – 173 mil no mestrado e 118 mil no doutorado.

O ensino de graduação e o de pós-graduação no Brasil, com efeito, operam praticamente como dois subsistemas isolados que fazem parte de um mesmo sistema social, a educação superior. Enquanto a pós-graduação *stricto sensu* é rigidamente controlada pela CAPES e está concentrada nas universidades públicas, a graduação se expandiu através milhares de IES privadas espalhadas pelo país, quase sem nenhum controle de qualidade por parte do Estado brasileiro. Há um nítido e imenso hiato entre esses dois subsistemas, e reduzir essa distância é um dos principais desafios do ensino superior brasileiro no século XXI.

3.2. Baixa diversificação da oferta do ensino de graduação

Embora o ensino superior brasileiro tenha passado por um grande processo de expansão nos últimos anos, a oferta de ensino, ao menos no que diz respeito à graduação, permanece pouco diversificada. Isso caracteriza um grande problema, sobretudo se considerarmos, de um lado, o fato de que o Brasil é um país continental, e de outro, as demandas colocadas diante do ensino superior pela sociedade do conhecimento e pela globalização na contemporaneidade.

O problema da baixa diversificação da oferta do ensino de graduação vem sendo apontado, há muito, pelos pesquisadores da área. Balachevsky e Sampaio (2017, p. 137), por exemplo, afirmam que “o ensino superior brasileiro continua altamente tradicional em seu projeto”. Martins e Neves (2014), por sua vez, argumentam que a oferta de ensino no país é muito homogênea, tanto nas IES públicas, quanto nas privadas. Já para Chaves (2010), a educação superior brasileira claramente precisa se tornar mais diversificada e flexível.

Quando observamos a distribuição das matrículas de graduação, percebemos que a maior parcela dos estudantes ainda opta pelos tradicionais cursos de bacharelado (com duração entre 4 e 5 anos), os quais concentram 66% das inscrições. O restante das matrículas está dividido entre as também tradicionais licenciaturas (19,7%) e os cursos tecnológicos (14,3%) (MEC/Inep, 2019), cuja procura aumentou nos últimos anos, sobretudo com a popularização da educação a distância (EAD). Esse cenário é resultado da resistência a mudanças, tanto por parte das IES, quanto da sociedade em geral. Balachevsky e Sampaio (2017) apontam, por exemplo, que embora novos graus acadêmicos tenham sido reconhecidos no país desde a década de 1990, essa diversificação foi resistida pelas IES (especialmente as universidades), pelos estudantes e pelas empresas, que continuaram a valorizar o tradicional diploma de bacharelado.

Além de estar concentrado nos tradicionais cursos de bacharelado, o ensino de graduação no Brasil também se encontra centralizado em um número muito limitado de cursos. Os dez maiores cursos, por exemplo, concentram quase metade do total de matrículas do país. Apenas Direito e Pedagogia, os dois cursos mais procurados, respondem por quase 20% das matrículas de graduação, como revela a gráfico 4, abaixo.

Diversificar a oferta de cursos é importante não apenas para atender a uma clientela que se encontra cada vez mais diversificada, mas também para a atender às demandas e aos desafios do século XXI. Como destaca Neves, os estudos do campo da educação superior mostram que “as relações entre os sistemas homogêneos de ensino superior universitário e as sociedades nas quais estão inseridos se desenvolveram em meio a tensões resultantes, sobretudo, das pressões socioeconômicas por atendimento de demandas progressivamente diferenciadas” (Neves, 2003, p. 21). As estatísticas do ensino superior brasileiro, no entanto, revelam que nas últimas décadas, o sistema inflou, mas não se diversificou.

3.3. Educação a distância

A grande mudança ocorrida recentemente na educação superior do Brasil foi o crescimento exponencial da EAD. A escalada dos cursos de graduação a distância teve início em meados dos anos 2000, mais precisamente, a partir de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.622, que regularizou a oferta da EAD no país. É também nesse período que o acesso à internet e aos computadores pessoais começou a se popularizar. Podendo ser adquirido de forma parcelada em diversas prestações, o computador se tornou um item cada vez mais comum nas casas das famílias da classe média a partir dos anos 2000. Tal cenário foi um catalisador para a escalada vertiginosa da EAD. Os dados revelam que o número de estudantes matriculados em cursos de graduação a distância em 2003 era de apenas 49,9 mil; hoje, eles já passam dos 2,45 milhões. Em 2019, a EAD foi responsável por mais de 28% do total de matrículas de graduação e por 44% das novas inscrições (MEC/Inep, 2020). E assim como no ensino presencial, na EAD o setor privado concentra a imensa maioria das matrículas de graduação: mais de 90%.

O crescimento massivo da EAD no Brasil se deve a vários aspectos, um deles, como mencionado acima, foi a ampliação do acesso à internet, e a popularização de ferramentas como o computador e, principalmente, o *smartphone*. No entanto, os motivos da

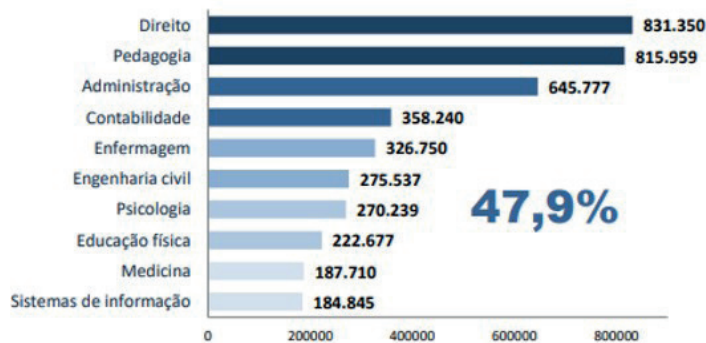


Gráfico 4. Os 10 maiores cursos de graduação no Brasil em nº de matrículas em 2019. Fonte: MEC/Inep (2020, p. 50).

expansão da EAD vão muito além. É preciso considerar que no Brasil ainda há um grande contingente de pessoas que, por diferentes motivos, não concluíram o ensino superior na idade considerada adequada. Entre os jovens brasileiros de 25 a 34 anos, por exemplo, apenas 21% possuem diploma de graduação; entre os adultos de 55 a 64 anos, o percentual é ainda menor: cai para 14% (OCDE, 2021). A título de comparação, a média dos países da OCDE para essas faixas etárias gira em torno de 42% e 27%, respectivamente (MEC/Inep, 2020). Logo, há no Brasil muitos adultos que hoje procuram retomar os estudos e optam pela EAD, sobretudo por uma questão estratégica e de praticidade. Como demonstramos em outro momento (Costa, 2018), o perfil do estudante de EAD no país é de uma pessoa acima de 30 anos, com jornada de trabalho completa, muitas vezes, com filhos para criar. Esse indivíduo não tem condições de dedicar 3 ou 4 horas do seu tempo, diariamente, para comparecer às aulas de uma graduação presencial. Em seu horizonte de expectativas, a EAD surge como o único caminho até o diploma de ensino superior.

Outro aspecto relevante que certamente impulsionou a expansão da EAD no Brasil é o fato de essa modalidade de ensino conseguir levar a educação superior até os locais mais afastados dos centros urbanos, os quais historicamente sempre foram desassistidos pelo ensino presencial. Uma matéria recente publicada pela revista *Época Negócios* chama atenção justamente para este fato:

Na cidade paraense de Oriximiná, no extremo noroeste do Brasil, só se chega de avião ou de barco. Saindo de Manaus, a viagem fluvial dura um dia. De Belém, o trajeto leva três dias e meio. Uma vez por semana, gente da própria cidade e dos municípios vizinhos se encontra para estudar. Boa parte chega à escola de barco, outros tantos se viram de bicicleta ou na caminhada. Tudo para assistir às aulas de um professor que está a 3,5 mil quilômetros de distância, lecionando a partir de um estúdio em Londrina, na outra ponta do Brasil (Salgado, 2012, s/p).

A matéria publicada pela *Época* se refere ao curso de graduação em administração oferecido pela UNOPAR, no polo presencial de Oriximiná, cidade com pouco mais de 70 mil habitantes, localizada no Pará. Assim como Oriximiná, uma enorme parcela dos municípios brasileiros, do extremo norte ao extremo sul, conta com pelo menos um polo presencial de apoio à EAD. Essa capilarização só se tornou possível porque os oligopólios educacionais com finalidade lucrativa, como o grupo Kroton, dono da UNOPAR, adotaram um modelo de atuação que pode ser chamado de “método Avon” de distribuição do ensino.

Criada nos Estados Unidos no final do século XIX, a Avon tornou-se uma das maiores empresas de cosméticos do planeta – no Brasil ela é a maior – ao implantar um sistema de comercialização direta, baseado em promotoras de vendas, as quais levam os produtos até as suas principais consumidoras: as donas de casa. Através desse sistema, a Avon consegue chegar diretamente ao seu público-alvo, a um baixo custo financeiro, uma vez que as revendedoras não são funcionárias contratadas pela empresa, mas antes, recebem uma pequena comissão em cada venda concretizada. A fórmula utilizada pelos grandes grupos educacionais para se expandir rapidamente e levar a EAD até as regiões mais remotas do país é muito semelhante a esse sistema de venda empregado pela Avon.

Os oligopólios educacionais, como Kroton, Laureate e Estácio, têm se expandido à medida que firmam contratos comerciais com parceiros locais – normalmente gestores de escolas secundárias privadas. Para se tornarem parceiros comerciais, os revendedores locais entram no negócio oferecendo o polo de apoio presencial, custeando toda a sua estrutura física, tecnológica (computadores, internet) e de pessoal. Os grupos educacionais, por sua vez, entram com a sua marca e portfólio, oferecendo serviços como assessoria, suporte de marketing e suporte acadêmico. Através de tal método, esses grupos conseguem espalhar sua oferta de cursos por todo o território nacional, do Oiapoque ao Chuí, a um custo extremamente baixos, uma vez que os gastos relacionados à infraestrutura dos polos ficam a cargo dos revendedores locais – os quais recebem uma porcentagem da mensalidade de cada aluno matriculado no polo. Os dois lados acabam lucrando: os proprietários do polo, e, principalmente, as grandes empresas da educação. Além disso, os oligopólios lucram ainda mais em virtude do uso das novas tecnologias de comunicação a distância. A referida matéria publicada pela revista *Época* destaca, por exemplo, que com apenas oito estúdios montados em sua sede localizada em Londrina, a UNOPAR consegue transmitir aulas para 150 mil alunos, de todas as regiões do país.

Assim, se por um lado, a EAD conseguiu interiorizar e ampliar significativamente o acesso ao ensino superior no Brasil, dando uma nova oportunidade àqueles indivíduos que não tiveram condições de cursar uma graduação presencial, por outro lado, ela gera a precarização do trabalho docente, uma vez que substitui a figura do professor por uma equipe de tutores, na maioria das vezes mal remunerados, enquanto os grandes grupos educacionais lucram valores exorbitantes. Vale lembrar, como já mencionado, que a escalada da EAD no Brasil teve início a partir da publicação do decreto Decreto nº 5.622. Dois anos depois, em 2007, empresas como a Kroton abriram seu capital na bolsa de valores, registrando um crescimento gigantesco em valor de mercado.

Além da precarização do trabalho docente, também é bastante questionável a qualidade do ensino ofertado pela enxurrada de cursos de graduação EAD que surgiram nos últimos anos no país. Uma pesquisa realizada em 2019 pela organização Todos pela Educação revela que os futuros professores graduados em cursos à distância apresentam desempenho acadêmico inferior aos formados em cursos presenciais (Todos pela Educação, 2019). O estudo tomou como base os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e do Conceito Preliminar de Curso (CPC), disponibilizados pelo Ministério da Educação. Os resultados mostram que 75% dos professores formados na EAD alcançaram pontuação inferior a 50 (numa escala de 0 a 100) no ENADE; entre os professores formados em cursos presenciais, o percentual foi de 65% – um número ainda assim muito baixo, vale destacar.

A escalada da educação superior a distância, portanto, também apresenta uma série de contradições. De fato, ela promoveu a interiorização do ensino superior mesmo nas regiões mais remotas e criou uma oportunidade àqueles que almejam o diploma de graduação. Todavia, essa expansão, além de promover a precarização do trabalho docente e gerar lucros exorbitantes às grandes empresas educacionais, tem se dado também a través da oferta de um ensino de qualidade bastante questionável.

4. O Ensino Superior no Brasil como um campo de investigação

Por fim, é fundamental destacar que paralelamente à expansão da educação superior brasileira, desenvolveu-se também uma grande diversidade de estudos, grupos de pesquisa, publicações, enfim, que têm como temática central de investigação o ensino superior, e que constituem hoje um amplo campo autônomo de conhecimento científico.

Não se pode perder de vista que o ensino superior como um campo interdisciplinar de pesquisas é um fenômeno relativamente recente – a partir do final do século XX – e de tendência mundial. Sobre esse fenômeno, Santos Filho (1994) argumenta que a demanda por pesquisas específicas nesta área se deve, sobretudo, ao lugar de destaque que as IES passaram a ocupar na sociedade contemporânea, para o desenvolvimento científico e tecnológico dos estados nacionais. Rumbley *et al.* (2014), por sua vez, salientam que quando comparado a outras disciplinas e campos de pesquisa, o estudo do ensino superior é um fenômeno ainda relativamente novo em todo mundo. Para os autores, este campo emergente do conhecimento surge num contexto em que o ensino superior se move das margens para o centro das discussões políticas, de modo que há a necessidade urgente de se compreender o que os governos, as IES e a sociedade em geral esperam da educação superior, em relação ao seu papel para a contribuição com o desenvolvimento econômico e social dos estados nacionais.

Nesse sentido, é preciso destacar que a pesquisa em ensino superior no Brasil teve início a partir do final dos anos 80 e início dos 90. É nesse período em que são criados os primeiros grupos voltados à investigação dessa temática. Alguns desses grupos merecem destaque, pois além de serem pioneiros, abriram as portas para a formação desse campo de estudo no país.

Em 1989, foi criado na Universidade de São Paulo (USP) o Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (NUPES). O NUPES esteve em atividade até o ano de 2005 – quando foi transformado no Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas (NUPPS) – e reuniu um grupo de professores-pesquisadores de diferentes áreas, como

Educação, Ciência Política, Antropologia, Física, Administração e Sociologia. Nesse mesmo ano, foi lançada a série “Documentos de Trabalho”, que reúne quase cem textos⁵ de pesquisas preliminares desenvolvidas pelos membros do NUPPS, publicados entre 1989 e 2005. Nesta série de trabalhos, estão nomes que se tornaram referência no cenário brasileiro e latino-americano na pesquisa sobre ensino superior, como por exemplo, Elisabeth Balbachevsky, Helena Sampaio, Eunice Ribeiro Durham, Simon Schwartzman, dentre outras figuras igualmente relevantes. Os temas abordados são os mais diversos: políticas de acesso e permanência, ações afirmativas, relação entre ensino superior e mercado de trabalho, autonomia universitária, avaliação institucional, privatização do ensino etc.

Também em 1988, preocupada com a distância entre o ensino de graduação e o de pós-graduação, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) decidiu realizar um estudo, o qual ficou a cargo das professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Maria Estela Dal Pai Franco, Maria das Graças Feldens, Marília Morosini e Denise Leite. No decorrer desse estudo, foram incorporadas à equipe as docentes Clarissa Eckert Baeta Neves e Arabela Oliven, ambas do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, também da UFRGS. Ao término dessa investigação, as pesquisadoras decidiram dar continuidade à pesquisa em educação superior e criaram o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). Naquele momento, o GEU era um grupo com uma proposta multidisciplinar, reunindo pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Em 1995, em decorrência do registro no diretório de grupos do CNPq, que até então era disciplinar, o GEU teve de desdobrar-se em dois grupos: GEU/Educação, coordenado pela professora Maria Estela Dal Pai Franco, e GEU/Sociologia, coordenado pela professora Clarissa E. B. Neves. Hoje, o GEU é uma rede nacional consolidada de estudos e pesquisas sobre ensino superior. Além da UFRGS, ele está presente em outras seis universidades do país (UFPEL, UPF, UTFPR, UNEMAT, UNESC e UFSM). Periodicamente, o GEU realiza seminários, nos quais os membros (principalmente estudantes de mestrado e doutorado) apresentam os resultados preliminares de suas pesquisas.

Três anos após a criação do NUPES e do GEU, em 1992, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) criou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GEPES abarcam temas diversos como políticas para educação superior, avaliação institucional, reformas universitárias, currículo, internacionalização, dentre outras questões relacionadas ao ensino superior. A partir de 2008, o GEPES passou a contar com grupos regionais a ele vinculados, sediados em outras universidades do país (UNOESC, UNIOESTE, UNIVALI e UNOFAL), tornando-se um sistema de estudos nacional.

Esses três grupos – NUPES, GEU e GEPES⁶ – são importantes, porque abriram as portas para o estudo da educação superior no Brasil, desenvolvendo pesquisas pioneiras e interdisciplinares, inserido novos referenciais teóricos e metodologias investigativas, mas sobretudo, formando mestres e doutores que, após estarem diplomados e inseridos no corpo docente de outras universidades, expandiram o campo de estudo sobre ensino superior para todas as regiões do país. Hoje, há dezenas de grupos voltados a essa temática pesquisa espalhados nas universidades brasileiras, como demonstra o Quadro 1, a seguir.

Como se pode observar no quadro acima, há uma significativa rede de grupos de pesquisa em educação superior em atuação espalhados por todo o Brasil. Vinculados a esses grupos estão centenas de pesquisadores, como docentes, estudantes de graduação, mestrado e doutorado que investigam os mais variados temas pertinentes ao cenário atual da educação superior nacional e internacional. Isso mostra que a pesquisa sobre ensino superior no país não apenas constitui um campo de investigação autônomo e consolidado, mas que também está em processo de expansão. Todos os anos, os pesquisadores que integram esses grupos organizam eventos acadêmicos específicos sobre o assunto, como seminários, webinários, palestras e congressos. Do mesmo modo, são responsáveis pela publicação de um incontável número publicações, como artigos, dossiês temáticos em periódicos, livros, capítulos de livros e coletâneas. Uma rápida busca na base de dados *Scielo*, por exemplo, revela que entre 2000 e 2020 foram publicados mais de mil artigos que trazem no título os termos “ensino superior” ou “educação superior” em revistas brasileiras. Por sua vez, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a procura por termos como “educação superior/ensino superior” traz milhares de resultados.

Quadro 1. Relação de alguns grupos de pesquisa sobre ensino superior em atuação no Brasil

	GRUPO	IE
Região Sul	GEU - Grupo de Estudos Sobre Universidade INOVAVAL - Grupo de Pesquisa Inovação & Avaliação	UFRGS
	INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior	UNIPAMPA
	REPES - Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior	FURG
	GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior	UPF
	PAGES - Políticas, Avaliação e Gestão no Ensino Superior GPDOC - Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior GPFOPE - Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior Grupo de Estudos e Pesquisas Avaliação no Ensino Superior	UFSM
	TRACES - Trabalho e Conhecimento na Educação Superior	UFSC
	GESFORT - Grupo de Pesquisa Educação Superior, formação e trabalho docente	UNIOESTE
	INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa	UFSC
	GRUPEPU - Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade	UFFS
	CEES - Centro de Estudos em Educação Superior	PUCRS
	Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas no Ensino Superior	UFPR
Região Sudeste	GREPHES - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior	UFES
	MAES - Metodologias Ativas no Ensino Superior	UNIFEI
	GPEMES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática no Ensino Superior	UFOP
	Trabalho na Educação Superior	UERJ
	LAPES - Laboratório de Pesquisa em Educação Superior	UFRJ
	NEPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior	UFF
	GPESURER - Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais	UFRRJ
	GIEPES - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior LEES - Laboratório de Estudos de Educação Superior PES - Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior PES - Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior	UNICAMP
	FPPEEBS - Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior	UNESP
	OBSERVA - Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior	UFSCAR
	GEPHAES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, História e Avaliação da Educação Superior	USP
Centro-Oeste	Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Docência na Educação Básica e Superior	UFU
	GEPAES - Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior	UnB
	PAES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior	UFGD
	GRAFITE - Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior	UNEMAT

	GRUPO	IE
Centro-Oeste	Grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente: educação infantil, fundamental e superior	UFMT
	Grupo de Estudos Universidade sem Fronteiras	
	Estudos sobre a Universidade	
	Metodologias, Práticas Educativas e Tecnologias Educacionais na Universidade	
Região Nordeste	Políticas Públicas e Programas de Reestruturação da Universidade Brasileira	UFBA
	Bases Históricas, Culturais e Conceituais da Universidade	
	NUFORDES - Núcleo de Pesquisa sobre Formação para Docência no Ensino Superior	UFRB
	DUFOP - Docência Universitária e Formação de Professores	UNEB
	NEPPU - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária	UEFS
	GDESB - Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica	UECE
	PRALIT - Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Ensino Superior	UFC
	POLEDUC - Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (curso de mestrado)	
	Laboratório de Pesquisa em Pedagogia Universitária	UVA
	GEPEDES - Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática do Ensino Superior	UEMA
	GEPESS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade	UFPB
	Grupo de Política do Ensino Superior	UFRN
Região Norte	GREPHES - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior	UFS
	GEPESS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior	UFPA
	GEFIN - Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação	
	Evasão e Permanência no Ensino Superior	UNIFESSPA
	Educação e Avaliação no Ensino Superior	
	GEPESS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior	UNIR

Fonte: Dall Igna (2017); páginas de internet das IES.

Esses dados demonstram que o Brasil se tornou uma referência na América Latina, no que diz respeito ao estudo acadêmico e interdisciplinar em educação superior. Santos Filho (2019), no entanto, chama atenção para um fato relevante, isto é, que a maturação científica de um novo campo de conhecimento envolve quatro indicadores fundamentais: 1) surgimento de grupos/centros de pesquisa; 2) abertura de programas de pós-graduação *stricto sensu*; 3) criação de periódicos científicos; 4) criação de associações ou sociedades científicas. Para o autor, o estudo do ensino superior no Brasil já atende aos três primeiros indicadores. O quarto, todavia, permanece em aberto, uma vez ainda não existem associações específicas relacionadas a esse campo de pesquisa. A nosso ver, as bases para esse próximo passo estão assentadas, especialmente, pois já há toda uma rede de investigadores espalhadas pelo país, e que a cada ano se expande mais.

5. Considerações finais

O ensino superior, no Brasil, teve um grande processo de expansão no decorrer das últimas décadas. Permanecendo completamente elitizado até os anos 1960, quando possuía menos de 100 mil estudantes, a educação superior brasileira passou por reformas que a tornaram um dos maiores sistemas de ensino do planeta, atualmente com mais de 8,6 milhões de estudantes matriculados. Como visto no decorrer deste artigo, esse enorme e acelerado crescimento formou um sistema que, assim como o Brasil, apresenta uma

série de contradições: 1) de um lado, apresenta um ensino de graduação concentrado em IES privadas, muitas delas de baixíssima qualidade; do outro, uma pós-graduação *stricto sensu* consolidada, que se desenvolve quase que exclusivamente em universidades públicas; 2) é, ao mesmo tempo, um sistema de ensino massificado, mas pouco diversificado, que concentra a maior parte da matrícula de graduação em uma dezena de tradicionais cursos de bacharelado; 3) possui dois programas sociais de concessão de bolsas e financiamento estudantil (Prouni e FIES) que, se por um lado, foram fundamentais para ampliar o acesso, sobretudo aos estudantes mais pobres, ao ensino superior, por outro, tais programas promoveram a alavancada das grandes empresas de educação; 4) possui um sistema privatizado de EAD que conseguiu ampliar a cobertura e levar o ensino superior até os locais mais distantes do país, mas que ao mesmo tempo oferece um ensino de baixa qualidade, promove a precarização do trabalho docente, enquanto gera lucros exorbitantes aos oligopólios educacionais.

Paralelamente ao processo de formação desse sistema, expandiram-se também as pesquisas em ensino superior, constituindo um novo e vasto campo autônomo de conhecimento científico transdisciplinar. Hoje, como procuramos demonstrar, há muitos grupos e centros de pesquisa que se dedicam especificamente à investigação de temas complexos relacionados ao ensino superior. Tais grupos reúnem uma rede de centenas de pesquisadores de todas as regiões do país, os quais são responsáveis por um número incontável de publicações acadêmicas – o que faz com que o Brasil seja uma referência internacional na pesquisa sobre educação superior.

Dado o papel central que o ensino superior ocupa no que diz respeito ao desenvolvimento social, econômico e tecnológico das nações no atual cenário do mundo globalizado, é fundamental que o campo de pesquisa interdisciplinar em educação superior continue se expandido no Brasil. Trabalhos que investiguem a história do ensino superior, as reformas universitárias, as políticas de acesso e permanência, os métodos de avaliação institucional, a internacionalização, enfim, dentre outras tantas questões igualmente complexas e pertinentes são vitais para que os atores envolvidos conheçam os desafios que se colocam diante do ensino superior hoje, estando preparados para enfrentá-los.

NOTAS

¹ Este artigo é resultado parcial de um artigo mais amplo coordenado pelo autor e que conta com financiamento da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do RS (FAPERGS).

² O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado em 1999, durante o segundo mandato de FHC, substituindo o antigo Programa de Crédito Educativo (PCE) lançado em meados da década de 1970. O objetivo do FIES consiste em financiar cursos de graduação de alunos matriculados em IES privadas. Ao se formar, o aluno possui um período de carência de alguns meses. Após o término desse prazo, deve começar a quitar sua dívida com a União.

³ O Programa Universidade Para Todos (Prouni) foi criado em 2004, no primeiro mandato do governo Lula, com o objetivo de conceder bolsas de estudos (parciais e integrais) a alunos de baixa renda matriculados em cursos de graduação em IES privadas.

⁴ O atual Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação classifica os programas, segundo seu desempenho, em conceitos que variam de 3 a 7. Quanto maior o conceito de um programa, maiores são os recursos por ele recebidos para bolsas de estudo, apoio à pesquisa, à infraestrutura. De um lado, os programas classificados com as notas mais alta – 6 e 7 – são aqueles que apresentam desempenho acadêmico de nível internacional; de outro lado, a nota 3 é o mínimo para que um programa se mantenha em funcionamento.

⁵ A lista com todos os trabalhos pode ser acessada através do link <http://nupps.usp.br/index.php/serie-qdocumentos-de-trabalho-nuppsq-1989-2005> (acesso em 26 de julho de 2021).

⁶ A informações sobre os grupos foram extraídas de suas respectivas páginas de internet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balbachevsky, E. (2005). A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Os desafios da educação no Brasil (pp. 285-314). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Balbachevsky, E., & Sampaio, H. (2017). Brazilian postsecondary education in the twenty first century: A conservative modernization. In P. Altbach, L. Reisberg & H. De Wit (Orgs.). *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (pp. 131-139). Boston College Center for International Higher Education.

Chaves, V. L. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, 111, 481-500.

Correio do Estado (2018, maio 4). Cortes reduzem em 80% número de alunos beneficiados pelo FIES. ABMES. Recuperado em 15 de junho de 2023 de <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2767/cortes-reduzem-em-80-numero-de-alunos-beneficiados-pelo-fies>.

Costa, E. G. (2018). *A avalanche chegou? Uma análise do crescimento da educação superior a distância*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Curado, M. (2011). Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. *Economia e Tecnologia*, Curitiba, ano 7, (esp), 91-103.

Dall Igna, F. R. (2017). *Sobre grupos de pesquisa na educação superior das universidades públicas no Brasil: similitudes, tendências e ausências na produção do conhecimento científico*. Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, Brasil.

Déak, C. (2004). O processo de urbanização no Brasil: falas e façanhas. In C. Déak, & S. Schiffer (Orgs.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo.

G1. (2016, janeiro 24). Prouni deve custar R\$ 1,27 bilhão em 2016, maior valor desde sua criação. G1. Recuperado em 15 de junho de 2023 de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/prouni-deve-custar-r-127-bilhao-em-2016-maior-valor-desde-sua-criacao.html>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2000). *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro.

Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). (2014). País migrou para o interior e urbanização já atinge 80% da população. 2014. Recuperado em 18 de março de 2025, de <http://www.brasil.gov.br/governo/2010/12/ibge-pais-migrou-para-o-interior-e-urbanizacao-ja-atinge-80-da-populacao>

Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). (2018a). Porcentagem de residentes nas zonas urbana e rural (2015). Recuperado em 18 de março de 2025,

de [https:// teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/populacao-rural-e-urbana.html](https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/populacao-rural-e-urbana.html).

Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). (2018b). População do Brasil. Recuperado de [https:// www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/)

Levy, D. (1986). *Higher Education and the State in the Latin Marican. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago; Londres: The University of Chicago Press.

Lima, M. (2014, maio 30). Planos econômicos marcaram as décadas de 80 e 90 no Brasil. *O Dia*. Recuperado em 22 de outubro de 2024 de <https://odia.ig.com.br/vida-e-estilo/2014-05-30/planos-economicos-marcaram-as-decadas-de-80-e-90-no-brasil.html>.

Martins, C. B. (2009). A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106),15-35.

Martins, C. B. e Neves, C. E. B. (2016). Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In T. Dwyer, et al. (Orgs.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP.

Ministério da Educação (MEC) & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2000). *Evolução do ensino superior: Graduação 1980-1998*. Brasília.

Ministério da Educação (MEC) & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2009). *Censo da Educação Superior 2008. Resumo Técnico*. Brasília.

Ministério da Educação (MEC) & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2016). *Censo da Educação Superior 2015. Notas estatísticas*. Brasília.

Ministério da Educação (MEC) & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020). *Censo da Educação Superior 2019. Divulgação dos resultados*. Brasília.

Neves, C. E. B. (2003). Diversificação do Sistema de Educação Terciária: um desafio para o Brasil. *Tempo Social*, 15(1), 21-44.

Neves, C. E. B. (2012). Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. *Congresso LASA*. Recuperado de <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2013/03/1114.pdf>.

OCDE. (2021). *Education at Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Oliveira, G., & Turolla, F. (2003). Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas. *Tempo Social*, 15(2), 195-21.

Redação. (2016, março 4). Brasil cai para a posição de 9ª economia do mundo. *Exame*. Recuperado em 21 de dezembro de 2016 de <http://exame.abril.com.br/economia/pib-em-dolar-cai-25-e-brasil-cai-para-a-posicao-de-9a-economia-do-mundo/>.

Reuters e Agência Globo. (2017, junho 28). Cade rejeita compra da Estácio pela Kroton. *Época Negócios*. Recuperado em 6 de fevereiro de 2018 de [https:// epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2017/06/cade-rejeita-compra-da-estacio-pela-kroton.html](https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2017/06/cade-rejeita-compra-da-estacio-pela-kroton.html).

Ridenti, M. (2005). *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora da Unesp.

Rumbley, L. E., et al. (2014). *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications*. Bonn, Berlin, Nova York: Center for International Higher Education, Boston College, and Lemmens Media.

Salgado, R. (2012, abril 3). A cartilha do lucro da Kroton. *Época Negócios*. Recuperado em 11 de fevereiro de 2018 de <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>.

Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990*. São Paulo: NUPES. Recuperado de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

Sampaio, H. (2013). *Ensino superior no Brasil e os limites para consolidação do sistema de massa*. Recuperado de [http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/ Anexo_46_Artigo%20Publicacao%20Miseal.pdf](http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_46_Artigo%20Publicacao%20Miseal.pdf)

Sampaio, H. (2014). A difusão de regimes de certificação de qualidade no ensino superior latino-americano. In S. Schwartzman (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI* (pp. 89-106). Campinas: Editora da Unicamp.

Santos Filho, J. C. (1994). Ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. *Pro-Posições*, 5(2), 5-15.

Santos Filho, J. C. (2019). Educação superior como área de estudo e pesquisa. *Blog PPEC*. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2019/04/03/edusup/>.

Todos pela Educação. (2019, agosto 15). Com qualidade inferior, número de ingressantes na formação de professores a distância dobra nos últimos sete anos. *Todos pela Educação*. Recuperado em 7 de fevereiro de 2018 de <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/com-qualidade-inferior-numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos/>.

Toledo, L. F. (2006, junho 8). Só 8 grupos concentram 27,8% das matrículas do Ensino Superior. *Estadão*. Recuperado em 7 de fevereiro de 2018 de <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-8-grupos-privados-concentram-27-8-das-matriculas-do-ensino-superior,10000055857>.