

**ELOISA BITTENCOURT FERNANDES**

**EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA EM  
MATO GROSSO DO SUL - 1979 - 2001**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE**

**2003**

**ELOISA BITTENCOURT FERNANDES**

**EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA EM  
MATO GROSSO DO SUL - 1979 - 2001**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação Escolar e Formação de Professores.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE**

**2003**

**EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA EM  
MATO GROSSO DO SUL - 1979 - 2001**

**ELOISA BITTENCOURT FERNANDES**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Mariluce Bittar

---

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi

---

Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho aos meus filhos Daniel, Raphael e Matheus, que com firmeza, maturidade e amor souberam “encarar”, junto comigo, o desafio da distância e da ausência, para que esse sonho pudesse ser concretizado.

Sou quem falhei ser.  
Somos todos quem nos supusemos.  
A nossa realidade é o que não conseguimos nunca.  
Fernando Pessoa  
(Pecado Original)

## **AGRADECIMENTOS**

A Ana, minha amiga especial, que participou desta empreitada, desde o processo de seleção ao Programa de Mestrado e durante todo o seu decorrer, incentivando-me e apoiando-me em todos os momentos, principalmente os mais críticos. Meu muito obrigado, meu carinho e meu reconhecimento.

Aos meus pais, por terem me ensinado a valorizar a educação e o conhecimento, “heranças” que valem a pena conquistar e legar.

A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dra. Mariluce Bittar, que me apresentou o caminho solitário, mas extremamente prazeroso do pesquisador na construção do conhecimento.

As minhas amigas e parceiras do Mestrado em Educação, Cecília e Tânia, com quem passei meus momentos de alegria, de “desespero”, de “angústia”, enfim, dividi todas as emoções que não foram poucas, mas que já deixam saudades.

Aos meus pacientes, que “pacientemente” vibraram e me apoiaram nesta caminhada.

A todas as minhas amigas, aqui representadas por Beth, Laura, Kati, Roz e Carol, que em diversos momentos me “socorreram” e não me deixaram desistir.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a construir e consolidar mais esta etapa da minha vida, o meu muito obrigado.

FERNANDES, Eloisa Bittencourt. **Expansão universitária em Mato Grosso do Sul - 1979 - 2001**. Campo Grande, 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

## RESUMO

A pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo verificar e analisar o processo de expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul, nas quatro universidades existentes no estado: duas públicas, UFMS e UEMS, e duas privadas, UCDB e UNIDERP. Como procedimento metodológico, utilizou-se a análise documental e fontes estatísticas do INEP/MEC e do IBGE. Os dados recolhidos foram sistematizados e analisados de acordo com quatro características principais: a comparação entre as universidades públicas e as privadas; o processo de interiorização dos cursos de graduação; o crescimento dos cursos noturnos e as áreas de conhecimento nas quais existe maior concentração de matrículas. Os resultados da pesquisa revelaram que em 1979 foram oferecidas 1888 vagas, aumentando para 9925 vagas em 2001, o que significou uma taxa de crescimento de 425,7%. O processo de interiorização dos cursos de graduação e o aumento da oferta de cursos noturnos contribuíram sobremaneira para a expansão da educação superior no estado: de 1979 até 2001 as universidades de MS tiveram um crescimento expressivo na abertura de *campi* no interior; além disso todas elas apresentaram matrículas nos cursos noturnos com índice de crescimento significativo, especialmente a partir da década de 1990. Em 1999 as universidades públicas tiveram 47,65% das matrículas efetuadas no turno da noite; já as privadas apresentaram um índice de 52,35%. No ano de 2000 o resultado foi de 53,15% de matrículas nos cursos noturnos nas universidades públicas, e 46,85% nas universidades privadas. Em 2001 verificamos que a taxa nas universidades públicas foi de 51,39% e nas privadas de 48,61%. Por fim ao analisarmos a expansão pela ótica das áreas de conhecimento verificamos que no estado a área que mantém um crescimento mais acentuado é a área de Ciências Humanas e Sociais, que em sua grande maioria são cursos de menor investimento financeiro. Face aos resultados acima expostos consideramos que a expansão, em MS, possuiu características próprias, respeitando a regionalidade sem, entretanto, deixar de acompanhar o movimento e as tendências da expansão ocorrida no Brasil, em decorrência da Reforma do Estado, especialmente a partir da década de 1990. A reforma incentivou o crescimento da educação superior privada como forma de atender as exigências do Consenso de Washington, descentralizando as ações do Estado e repassando para a iniciativa privada os serviços considerados não-exclusivos, como as universidades, hospitais, centros de ensino e outros.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Universidade, Processo de Expansão

FERNANDES, Eloisa Bittencourt. **Educação superior em Mato Grosso do Sul: análise do processo de expansão ocorrido nos últimos vinte anos**. Campo Grande, 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

## ABSTRACT

The aim of this research was to verify and analyse the higher education expansions process in Mato Grosso do Sul, in the state's four universities: two public ones, UFMS and UEMS and two private ones, UCDB and UNIDERP. As a methodological procedure we used INEP/MEC and IBGE document analyses and statistics source. The collected data was systematized and analysed accordingly to four main characteristics: the comparison among public universities and private ones; the graduation courses process of going to the countryside; evening courses growth and the knowledge areas where the enrols level is higher. The researches showed that in 1979 were offered 1888 vacancies, raising in the evening courses offered helped the higher education expansion in our state: from 1979 to 2001 the MS universities had an expressive growth with the opening of *campi* in the countryside. Moreover all of them presented significant growth enrols for the evening courses especially from the 1990 decade. In 1999 the public universities had 47.65% of their enrols done for the evening courses, and the private ones had 52,35%. In 2000 the result was 53,15% in public universities and 46,85% in the private ones. In 2001 we noticed that the toll in the public ones was 51,39% and in the private ones was 48,61%. In the end when we analysed through the knowledge areas optics we noticed that the area in the state that keeps a high level of growth is the Humanistic and Social Science that in its major part are cheaper courses than others. According to the results showed above we considered that the expansion in the state has its own characteristics, respecting the regional aspects without nevertheless forgetting to following the movement and trend expansion occurred in Brazil, in consequence of the State amendment from the 1990 decade which encouraged the private higher education growth in order to fit the "Consenso de Washington" exigencies which decentralized the state actions giving the private institutions the service considered non-exclusive including here the universities, hospitals education centres and others.

**Key-words:** Higher Education, University, Expansion process

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Demonstrativo dos principais acontecimentos históricos do Império à República - 1822-1925.....	14
Quadro 2. Matrículas em 31/03/1999 por região brasileira, população e relação curso superior/população .....	48
Quadro 3. Número de matrículas (1999) e concluintes (1998) em curso superior por unidade da federação, categoria administrativa e localização (capital e interior).....	49
Quadro 4. Evolução do ensino superior no Brasil: vagas oferecidas, candidatos inscritos e relação candidato/vaga- 1979 - 2000.....	52
Quadro 5. Comparativo do número de cursos por área de conhecimento, de vagas, de inscritos e de matrículas por instituição em MS - 1979.....	70
Quadro 6. Número de cursos por turno de funcionamento - 1996.....	71
Quadro 7. Matrículas por área de conhecimento na região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul e relação de expansão - 1994.....	74
Quadro 8. Número de <i>campus</i> universitários no estado de Mato Grosso do Sul - 2003 ..	80
Quadro 9. Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UFMS - 1988/1999/2000/ 2001 .....	93
Quadro 10. Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na - UFMS - <i>Campus</i> Aquidauana - 1988/1999/2000/2001 .....	94
Quadro 11. Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UFMS - <i>Campus</i> Corumbá - 1988/1999/2000/2001.....	95



Quadro 12. Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UFMS - <i>Campus</i> Dourados - 1988/1999/2000/2001 .....	96
Quadro 13. Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na Universidade UFMS - <i>Campus</i> Três Lagoas - 1988/1999/2000/2001.....	98
Quadro 14. Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UCDB - 1988/1999/2000 .....	101
Quadro 15. Vagas, inscritos e matrículas na UNIDERP - 1988/1998/1999/2000/2001.....	104
Quadro 16. Distribuição do número de candidatos e vagas por ano e por curso no Estado de Mato Grosso do Sul - 1996/1997/1998/1999/2000/2001 .....	108
Quadro 17. Número total de matrículas no vestibular na UEMS - 2003.....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Matrículas em curso superior no Brasil por dependência administrativa: taxa de evolução e participação - 1999.....	42
Tabela 2.	Número de matrículas em curso superior - Brasil - 2000 .....	51
Tabela 3.	Matrícula no turno noturno em 30/04/2000, por dependência administrativa	72
Tabela 4.	Expansão da educação superior no Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul, por número de vagas, inscrições e matrículas - percentual de crescimento 1996-2000 .....	75
Tabela 5.	Expansão das universidades de MS por número de candidatos, número de vagas, de inscrições, de ingressos por vestibular, de matrículas e de concluintes no ano de 1999 .....	115
Tabela 6.	Expansão das universidades de MS por número de candidatos, número de vagas, de inscrições, de ingressos por vestibular, de matrículas e de concluintes no ano de 2000 .....	116
Tabela 7.	Expansão das universidades de MS por número de candidatos, número de vagas, de inscrições, de ingressos por vestibular, de matrículas e de concluintes no ano de 2001 .....	117
Tabela 8.	Expansão das universidades de MS por número de matrículas, concluintes e turno - 1999.....	118
Tabela 9.	Expansão das universidades de MS por número de matrículas, concluintes e turno - 2000.....	121
Tabela 10.	Expansão das universidades de MS por número de matrículas, concluintes e turno - 2001.....	124

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Mudanças e previsões de alterações na forma de propriedade e de administração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.....	33
Figura 2.	Mapa da Região Centro - Oeste Pós-Separação.....	60
Figura 3.	Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul - 2001 .....	64
Figura 4.	Mapa do Estado de Mato Grosso .....	67
Figura 5.	Mato Grosso do Sul - Divisão Político-Administrativa e Microrregional (1998).....	79
Figura 6.	Divisão política do desenvolvimento regional de Mato Grosso do Sul.....	81
Figura 7.	Região do Alto Pantanal .....	82
Figura 8.	Região Sudoeste .....	83
Figura 9.	Região Norte .....	84
Figura 10.	Região Central.....	85
Figura 11.	Região do Bolsão .....	86
Figura 12.	Região da Grande Dourados .....	87
Figura 13.	Região Leste.....	88
Figura 14.	Região Sul Fronteira .....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População do Brasil .....	36
Gráfico 2. População do Brasil por grau de escolaridade .....	37
Gráfico 3. Número de estudantes x população total.....	39
Gráfico 4. Comparativo de alunos matriculados por população estadual.....	40
Gráfico 5. Comparativo dos cursos no Brasil e na região Centro-Oeste, com maior número de vagas oferecidas no vestibular - 1998.....	53
Gráfico 6. Comparativo dos cursos com o maior número de inscrições - demanda no vestibular Brasil e Região Centro-Oeste - 1998 .....	54
Gráfico 7. Comparativo do número de unidades escolares por população entre o sul e o norte de Mato Grosso .....	59
Gráfico 8. Expansão do ensino superior no Brasil e na Região Centro-Oeste - 1991-1999.....	73
Gráfico 9. Comparativo do número de matrículas nos turnos diurno e noturno nas universidades de MS - 1999.....	120
Gráfico 10. Expansão do número de matrículas por turno e por dependência administrativa nas universidades - Brasil - 1999.....	121
Gráfico 11. Comparativo do número de matrículas nos turnos diurno e noturno nas universidades de MS - 2000.....	123
Gráfico 12. Expansão do número de matrículas por turno e por dependência administrativa nas universidades - Brasil - 2000.....	124
Gráfico 13. Demonstrativo do número de alunos por turno nas universidades de MS - 2001..	126
Gráfico 14. Expansão do número de matrículas por turno e por dependência administrativa nas universidades - Brasil - 2001 .....	127

## LISTA DE SIGLAS

AIB	- Ação Integralista Brasileira
ANC	- Assembléia Nacional Constituinte
ANL	- Aliança Nacional Libertadora
BIRD	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	- Conselho Federal de Educação
CESUP	- Centro de Ensino Superior “Prof. Plínio Mendes dos Santos”
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DASP	- Departamento Administrativo do Serviço Público
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ESG	- Escola Superior de Guerra
FADAFI	- Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras
FINEP	- Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GED	- Gratificação de Estímulo à Docência
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
MESP	- Ministério da Educação e Saúde Pública

MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso
NUPES	- Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior
ONG's	- Organizações Não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB	- Produto Interno Bruto
PNDU	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PrND	- Programa Nacional de Desburocratização
SEES	- Sinopse Estatística do Ensino Superior
SEMOR	- Secretaria de Modernização
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UEMS	- Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UNIDERP	- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
USAID	- United States Agency for International Development
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E REFORMA DO ESTADO</b> .....	8
<b>1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS CARACTERÍSTICAS DA REFORMA DO ESTADO NOS ANOS 1990</b> .....	8
<b>2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	36
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL</b> .....	57
<b>1 PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO DE MATO GROSSO E AS IDÉIAS SEPARATISTAS</b> .....	57
1.1 Mato Grosso do Sul e a educação superior.....	61
<b>2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL: TRAJETÓRIA DA EXPANSÃO NO ESTADO E NA REGIÃO CENTRO-OESTE</b> .....	66
2.1 As universidades de Mato Grosso do Sul: as características da expansão .....	76
2.2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS .....	91
2.3 Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.....	99
2.4 Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP .....	103
2.5 Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul - UEMS .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem (ALVES, R., 1999, p.24-25).

Iniciamos com a epígrafe de Rubem Alves (1999) que a nosso ver tão bem simboliza o processo de pesquisa, no qual existem muitas idéias que devem ser organizadas pelo pesquisador de maneira paciente, selecionando e sistematizando esse processo a fim de que novos conhecimentos possam ser construídos.

Sob esse argumento é que essa pesquisa procurou analisar como ocorreu o processo de expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul a partir da divisão do estado em 1979. Procuramos compreender esse processo tomando como base de estudos empíricos as universidades de Mato Grosso do Sul pelo fato de oferecerem maior número de cursos e de matrículas, além de permitirem a análise do movimento histórico da criação de Mato Grosso do Sul, ou seja, a origem e o crescimento de cada uma das quatro universidades aqui analisadas estão vinculados ao próprio processo histórico do crescimento do estado. Levamos em conta a natureza administrativa pública e privada e procuramos compreender o movimento da expansão nas diversas áreas de conhecimento e por turno de funcionamento (diurno e noturno).

Nosso envolvimento com o tema escolhido ocorreu posteriormente ao nosso ingresso no Mestrado em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Nossa



formação em psicologia e a experiência acumulada como supervisora em psicologia organizacional e clínica, além do trabalho em treinamento e desenvolvimento nos aguçou a curiosidade em conhecer o processo da educação “formal”. Na verdade nossa experiência vinha demonstrando empiricamente que a experiência profissional trazia um aprendizado mais consistente que aquele adquirido nos bancos universitários. Desse modo nos interessamos em compreender o processo de formação profissional na educação superior até para que pudéssemos validar ou não essa premissa, fruto da observação de muitos anos de prática. Porém, com o desenvolvimento das disciplinas do Programa de Mestrado e do processo de orientação fomos nos interessando em discutir e compreender, com mais profundidade, as políticas públicas e suas vinculações com a expansão da educação superior no Brasil, especificamente no estado de Mato Grosso do Sul.

Com base nas leituras da bibliografia sobre a temática fomos estreitando o caminho do tema eleito e fechando nosso foco no objeto de pesquisa, no sentido de compatibilizarmos o tempo que dispúnhamos com o desejo que a pesquisa contribuísse para os estudos nessa área do conhecimento. O trabalho nos empolgava a cada dia e fomos construindo suas etapas adotando a metodologia da análise documental, na perspectiva qualitativa. Assim no primeiro momento, reunimos todo o material disponível, organizando-o e classificando-o em partes que posteriormente comporiam os capítulos. A partir daí procuramos identificar as tendências significativas percorrendo o caminho proposto por M. Lüdke e M. André quando afirmam que:

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre as áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.45)

As autoras lembram ainda que é importante, no processo de desenvolvimento da pesquisa, levar em consideração os valores e o referencial do pesquisador, pois é claro que este fato está intimamente ligado ao modo como ele estabelece o desenvolvimento da sua pesquisa, como escolhe os caminhos e as variáveis, já que “o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

Conosco não foi diferente. Nosso ponto de partida foi a compreensão da história da educação superior no país aliada à análise do desenvolvimento das políticas públicas educacionais para este nível de ensino. Em seguida buscamos leituras mais específicas sobre alguns temas que emergiram como aspectos relevantes: a legislação sobre educação superior; a reforma administrativa do Estado; o público e o privado; mercantilização da educação superior, enfim temas que foram identificados nas leituras iniciais e que se constituíram em categorias, algumas delas, fundamentais de nosso objeto de pesquisa.

Das leituras passamos à coleta de dados; para tal fizemos um planejamento que incluía a investigação de documentos e informações que nos trouxessem respostas sobre “por quê” e “como” se deu o fenômeno de expansão da educação superior nesse estado, a partir da década de 1970. Apesar de em alguns momentos ficarmos “tentadas” a definir uma hipótese prévia que norteasse nosso caminho, achamos por bem desenvolver o estudo no sentido de delimitá-lo melhor, já que “[...] no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13). Assim a obtenção dos dados por meio da análise documental ou de contato direto evidenciaria o processo do “como” e do “porque” de forma mais clara e objetiva.

Esclarecemos que dada a abrangência do tema escolhido tivemos a necessidade de estreitar nosso foco de análise, determinando em que instituições de educação superior realizaríamos nossa pesquisa<sup>1</sup>. Nossa escolha recaiu então, sobre as quatro universidades existentes no estado, porque a nosso ver seriam as instituições que melhor revelariam a história do desenvolvimento e da conseqüente expansão da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul. São elas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP.

Ao verificarmos as informações nos documentos históricos vimos que das quatro universidades a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS existia desde

---

<sup>1</sup> O estado de Mato Grosso do Sul possui 40 IES assim distribuídas: 10% são universidades; 2,5% são centros universitários; 12,5% são instituto de educação; e 75% são faculdades isoladas. Quanto à natureza jurídica elas se dividem da seguinte forma: 2,5% federal; 2,5% estadual; 2,5% privada confessional e 92,5% privada empresarial.

a criação do estado. Era a antiga Universidade do Estado de Mato Grosso que foi federalizada em 1981, fazendo parte, portanto, da expansão da educação superior no novo estado desde sua criação. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, apesar de criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela Constituição de 1989 só foi instituída pela lei nº 1461 de 20 de dezembro de 1993, com sede na cidade de Dourados; esta Universidade surgiu com a proposta de “resolução das necessidades regionais” (Histórico UEMS, 2002), fato que nos chamou a atenção exatamente por trazer uma proposta diferenciada. A Universidade Católica Dom Bosco – UCDB também faz parte da expansão da educação superior mesmo antes da divisão do estado, como Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FADAFI, que fazia parte do primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, transformado em universidade em 27/10/1993. A trajetória desta Universidade nos revelou a iniciativa dos padres salesianos interferindo significativamente no desenvolvimento da educação superior no estado, desde sua criação. E, por fim, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, que funciona desde 1974, como Centro de Ensino Superior Prof<sup>o</sup> Plínio Mendes dos Santos – CESUP, sendo reconhecida como Universidade em 18/12/1996 com a proposta de “ocupar-se das temáticas brasileiras regionais que são Meio Ambiente (Pantanal), Planejamento e Gestão Administrativos, Ecoturismo, Integração Regional, Programas de Desenvolvimento e Implantação de Serviços, Programas de Saneamento e Saúde Pública e Programas de Educação” (Histórico UNIDERP, 2002).

Uma vez delimitado nosso “espaço e tempo” demos início às visitas a essas instituições a fim de obtermos os dados que comporiam nossa pesquisa. Esclarecemos que a UEMS não foi por nós visitada em sua sede na cidade de Dourados, entretanto buscamos as informações via site, jornais, e-mail e telefone. Interessante notar que apesar do instrumento de pesquisa entrevista não ter sido escolhido oficialmente por nós, muitas conversas informais com professores das instituições escolhidas nos trouxeram informações que foram registradas e analisadas posteriormente<sup>2</sup>. Nestas visitas recolhemos dados numéricos sobre cursos, vagas, inscrições e matrículas que foram analisados

---

<sup>2</sup> Foi o caso da Prof<sup>a</sup>. Gladis da Silva da Rosa, da UFMS, que esteve presente em alguns momentos importantes do processo de desenvolvimento da educação superior no estado, sendo “memória viva” da época. Através dela conseguimos o material Perfil das Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul, 1989-1995, elaborado pela Delegacia do MEC em MS.

posteriormente para elaboração das tabelas<sup>3</sup> e gráficos. Em relação ao número de matrículas não obtivemos os dados de todas as universidades e nem de todos os anos, desse modo, trabalhamos com esse dado apenas no que foi possível para compreensão de sua evolução. Recolhemos também informações sobre o histórico de cada universidade bem como sobre seu desenvolvimento em termos de áreas de conhecimento e propostas de expansão, dados utilizados na composição do cenário e na análise das tabelas e gráficos.

Outra fonte de dados foi o jornal Correio do Estado (único jornal do estado que existia antes da divisão continuando ativo até hoje), examinamos os exemplares que estão arquivados na Coordenação do Programa de *Mestrado* em Educação da UCDB, fonte de informações sócio-econômico-político-educacional local, e que foram por nós separadas por décadas e analisadas no sentido de compreender o panorama que constituiu cada etapa do processo de expansão.

Utilizamos também da pesquisa virtual pela internet, buscando os seguintes sites: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, onde encontramos dados numéricos e analíticos sobre o tema expansão da educação superior no Brasil, nas Regiões e nos estados. Os dados foram recolhidos e posteriormente tratados configurando tabelas e gráficos, além de subsidiarem a elaboração do texto como um todo; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do qual selecionamos os dados sobre população, espaço territorial, crescimento urbano e rural. Da mesma forma os dados passaram por uma análise minuciosa posteriormente, sendo aproveitados apenas aqueles que realmente contribuíram para elucidar o assunto. Outros sites foram visitados através de “busca” para que complementássemos, de forma mais atual, a pesquisa sobre as reformas administrativa e universitária; os dados relevantes encontrados integraram o corpo do texto.

Finda a etapa de coleta de dados passamos então a análise documental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39) os documentos constituem uma fonte estável e rica, ratificam afirmações e análises do pesquisador, possuem um custo baixo, sendo necessário apenas que se faça um investimento de tempo e atenção para que se selecione e analise aquilo que realmente é relevante. O cuidado com a utilização desta técnica provém da necessidade em se eleger fontes fidedignas. Optamos em nosso estudo pela utilização de fontes oficiais como as sinopses estatísticas do Inep, dados do censo geográfico do IBGE,

---

<sup>3</sup> As tabelas apresentam informações tratadas estatisticamente e, estão demonstradas conforme a NBR 14724, agosto, 2002.

livros, decretos e leis, dentre outros. Os jornais também foram alvo de nossa análise, já que as matérias jornalísticas retratam certos momentos conjunturais importantes da educação. A elaboração das tabelas e gráficos foi feita a partir do resultado da análise dos documentos encontrados. Procuramos definir de forma clara os critérios utilizados para construção dos esquemas gráficos, de forma que se pudesse, “ao olhar”, ter a noção precisa do que estamos tentando demonstrar.

Desse modo, desenvolvemos esta dissertação que está constituída em dois capítulos.

No primeiro analisamos:

- as principais idéias que constituem o Plano Diretor da Reforma do Estado, procurando compreender sua concepção e propostas. Examinaremos os reflexos da reforma do Estado na educação superior contextualizando a reforma universitária;

- os indicadores de expansão da educação superior no Brasil, analisando a questão da interiorização e privatização do público e a tendência de expansão do privado.

No segundo capítulo apresentamos:

- o contexto histórico-político da divisão do estado de Mato Grosso, analisando o movimento separatista, a marcha para o oeste e as propostas do governo militar, apresentando mapas ilustrativos da região Centro-Oeste, do estado de Mato Grosso e do estado de Mato Grosso do Sul;

- a análise das características da expansão da educação superior, a partir dos seguintes critérios: população, vagas, inscrições, matrículas, concentração de cursos por área de conhecimento, e o turno – diurno ou noturno – nas instituições pesquisadas. Este item está dividido em duas partes: a primeira apresenta a retrospectiva histórica que nos ajudou a compreensão das características que mais influenciaram a divisão de Mato Grosso, são apresentados também, algumas tabelas e gráficos que analisam o movimento de expansão da educação superior no Brasil, na Região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul – MS;

- os resultados da investigação sobre “como” ocorreu o processo de expansão da educação superior nas quatro universidades do novo estado. Encontramos aqui os históricos de criação de cada universidade, suas características fundamentais, as áreas de conhecimento com maior crescimento. Procuramos compreender, por meio dos dados

estatísticos trabalhados, as questões que envolveram o crescimento e a atual tendência de expansão e interiorização da educação superior em MS.

Nas considerações finais procuramos sintetizar as principais características do processo de expansão da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul no contexto da expansão ocorrida no Brasil.

# **CAPÍTULO I**

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E REFORMA DO ESTADO**

### **1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS CARACTERÍSTICAS DA REFORMA DO ESTADO NOS ANOS 1990**

Historicamente a educação superior no Brasil sempre teve seu papel principal comprometido em decorrência da forma como foi instituído o então “ensino superior” exclusivamente para formação de profissionais que pudessem atender ao interesse da sociedade portuguesa que se mudava para o Brasil.

Esse modelo de educação superior atendia aos interesses do grupo social dominante e tem sido objeto de análise das mais diversas correntes teóricas, que buscam compreender a questão “para que e a quem a universidade vem servindo? Que perspectivas se colocam para o ensino superior, no contexto da nova ordem mundial?” (MAZZILLI, 1980, p.22).

Na visão de Hélió Trindade, é “complexa” e “problemática” a relação entre “universidade, sociedade, conhecimento e poder”. Segundo o autor, o homem assistiu a contínuas transformações do conhecimento e da sociedade sempre submetida ao desenvolvimento dos poderes econômico e político; enfim: “Tanto mudaram os paradigmas científicos como suas relações com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares” (TRINDADE, 1999, p.18). Reiterando seu pensamento quanto ao intrincado nó da problematização, universidade e poder, Trindade alerta para a dependência que sofre o conhecimento em relação aos regimes políticos no

poder, rememorando que “na França revolucionária, após a fase em que os ‘aristocratas do saber’ são perseguidos durante o Terror, e a Academia de Ciências e a própria universidade são fechadas, a ciência é reabilitada” (TRINDADE, 1999, p.19). E conclui, a respeito do tratamento dispensado à ciência, que “tanto nas sociedades industriais avançadas, quanto na universidade, a ciência e sua organização tornou-se um problema eminentemente político, não sendo desenvolvida de forma autônoma (Ibidem)”.

Analisando a questão da universidade e a estrutura de poder Fávero comenta que,

A educação, como prática social, está profundamente comprometida com a realidade do país onde se desenvolve: realiza-se através de instituições subordinadas ao sistema ideológico que legitima e justifica a sociedade como um todo. [...] A relação fundamental com o Estado ou a estrutura de poder é considerada condição histórica das universidades naturalmente conflitivas. Nesse sentido entendemos por que em alguns momentos as instituições universitárias podem viver forte tensão entre a necessidade de autonomia e o controle exercido pelo aparelho estatal ou por diferentes grupos ligados à estrutura de poder (1980, p. 22).

Fávero toma por base para suas análises o conceito de estrutura de poder que ora pode ser usado “em relação ao conjunto de posições e funções, segundo as quais as classes dominantes exercem sua dominação sobre as demais”; ora como indicativo da “ordenação sócio-política institucionalizada num aparato jurídico-administrativo (governo), tendo como função precípua manter o *status quo*” (FÁVERO, 1980, p.22).

Do mesmo modo, veremos que numa conceituação relativa à estrutura de poder, ou seja, ao Estado, a sociedade deve ser compreendida como parte intrínseca do próprio Estado: “Estado é = sociedade política + sociedade civil” (GRAMSCI, 1975, II, p. 763-764), sendo a primeira o “Estado” (em sentido restrito), que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, e a sociedade civil, “o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, o Estado é “hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1975, II, p. 764).

O estabelecimento, pelo aparelho do Estado, de políticas públicas de caráter econômico, social e cultural interessa sobremaneira a este estudo, uma vez que são essas políticas que vêm influenciando as reformas na legislação educacional brasileira. De acordo com Mazzilli (1996, p.69),



as reformas na legislação educacional no Brasil têm sido marcadas de ambigüidades. Ao mesmo tempo em que são usadas como instrumento que veicula os interesses dos setores dominantes, têm também incorporado teses dos movimentos renovadores que são, na prática, inviabilizadas na perspectiva política em que foram formuladas, através de outros dispositivos ou da ausência de indicativos e condições para sua realização.

A esse respeito Dermeval Saviani (1999, p. 1-2), chama a atenção sobre o fato de que a Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), apesar de suas diferentes motivações, tiveram origem em projetos oriundos do Poder Executivo alterados através das emendas do Poder Legislativo. O autor comenta que o Congresso Nacional exercia seu poder por meio de emendas; interferindo no projeto do executivo, o legislativo tornava o texto legal em uma obra “efetivamente” sua, o que nos demonstra a minimização das forças da sociedade civil sobre a sociedade política. Ainda segundo Saviani, através das emendas do Poder Legislativo, pode-se compreender o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, e a conseqüente correlação de forças entre os desejos da sociedade civil e as “determinações” da sociedade política.

De acordo com o estudo de Mazzilli, o ensino superior no Brasil recebeu influências diretas no seu surgimento do modelo francês, napoleônico, em que a universidade estava submetida ao Estado sendo “responsável pela construção e legitimação da unidade do pensamento nacional” e na verdade se caracterizava por um aglomerado de cursos. Posteriormente “acolheu” as idéias originadas na Alemanha, especificamente na universidade de Berlim, e que trazia um novo paradigma no qual a pesquisa científica era vista como função da universidade tanto quanto a transmissão de conhecimentos. Esta era a contraposição alemã aos modelos francês e inglês dominados na época pelo desenvolvimento industrial. O modelo alemão de Humboldt partia da reflexão filosófica para orientar a pesquisa científica na universidade, é a primeira tentativa de integração entre a pesquisa e o ensino.

Outro movimento que trouxe repercussões significativas para a América Latina (e até para o mundo) foi o Movimento de Córdoba que “fundamentava-se na luta por reformas de base que visavam a sociedade como um todo”, estando alicerçado em forças sociais que extrapolaram os muros das universidades possuindo um significado político

que demarcava um novo paradigma: “a universidade é patrimônio da sociedade como um todo e não apenas da parcela desta sociedade que a frequenta” (MAZZILLI, 1996, p.33).

Para compreendermos como se desenvolveu e se consolidou esse nível de educação no Brasil, é preciso lembrar a história da educação superior e sua vinculação com o contexto de cada época. Em 1555, os jesuítas fundaram, na Bahia, o primeiro curso superior sem finalidade exclusiva de formar sacerdotes. Ao todo, foram dezessete as instituições criadas por eles; no entanto, “o ensino superior brasileiro não é descendente do ensino jesuíta e, sim, da expansão numérica e da diversidade das instituições surgidas, no início do século XIX, isto é, no fim da colônia” (CUNHA, 2000, p.153).

O período que se iniciou em 1807, marcado pela saída de D. João VI do cenário colonial e pela entrada do príncipe regente, assistiu à reprodução das instituições da metrópole portuguesa com o objetivo de formar profissionais de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro e de Engenharia funcionando inserida na Academia Militar do Rio de Janeiro. A proibição relativa às universidades, durante o período colonial, tinha como causa “o receio de que as mesmas operassem como impulso às idéias de independência”, principalmente, “a partir do séc. XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo se fez sentir em vários pontos da América” (CUNHA, 2000, p.152).

No ano seguinte à vinda do poder metropolitano português para o Brasil, 1809, instalou-se no Rio de Janeiro, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (que mais tarde, em 1813, foram reunidas, originando as academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, até hoje existentes). O ensino superior, subordinado ao governo central naqueles tempos da colônia e do Império, foi introduzido através de estabelecimentos isolados, pois não existiam, ainda, universidades, no sentido atual da denominação (CAVALCANTE, 2000, p.7).

Observamos que, já no Primeiro Império, evidenciava-se a presença da educação na ação parlamentar estritamente relacionada ao poder executivo. Havia uma preocupação do legislativo com o desenvolvimento da educação, entretanto, tivemos aí muito de preocupação, mas pouco de ação. Como ilustra a citação de Xavier,

Proclamada a independência, já ao inaugurar a Assembléia Constituinte e Legislativa, em 3 de maio de 1823, D. Pedro I chamou a atenção para a necessidade de uma legislação específica sobre a instrução.

Abertos os trabalhos e eleita um Comissão de Instrução Pública, ao longo dos seis meses de funcionamento da Assembléia Constituinte, vieram à luz dois projetos

relativos à instrução pública: projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e projeto de Criação de Universidades (XAVIER, 1980, p. 22).

Dos dois projetos propostos, o primeiro denominado Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira ficou “adiado” para que fosse feita uma nova redação. Entretanto, o projeto foi esquecido não voltando mais ao plenário da Assembléia Constituinte e Legislativa dissolvida por Dom Pedro I em 12 de novembro de 1823.

Quanto ao segundo, projeto de Criação de Universidades, foi apresentado a Assembléia pela Comissão de Instrução em 19 de agosto de 1823 (SAVIANI, 1999, p.25) e solicitado caráter de urgência para atender à questão da criação dos cursos de direito em São Paulo e Olinda.

Maria de Lourdes Fávero salienta que além de servirem aos propósitos de “formação das elites e da mentalidade política do império”, foram também

[...] centros de irradiação de novas idéias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, esses cursos tornaram-se provedores de quadro para as assembleias, assim como para o governo das províncias e governo central (FÁVERO, 1980, p. 34).

De acordo com Fávero as primeiras instituições de ensino superior foram aprovadas pela Assembléia Constituinte, a fim de suprir a necessidade objetiva da administração política do país que se tornara independente.

Entretanto Saviani nos coloca um outro aspecto, afirmando que a partir da proclamação da independência havia uma preocupação por parte dos parlamentares que consideravam emergencial a criação de dois cursos jurídicos. Esses parlamentares, em sua maioria, eram “bacharéis representantes dos senhores de terra” (SAVIANI, 1999, p.25) e que na verdade desconsideravam a importância real da instrução popular. Estavam motivados pelo fato de que jovens da elite brasileira que se encontravam estudando em Coimbra pudessem ser (ou estivessem sendo) vítimas de perseguição e opressão. Assim, tornava-se imprescindível que completassem seus estudos no Brasil. Foram então imediatamente criados os dois cursos jurídicos: um em São Paulo e outro em Olinda, o que fez com que o país passasse a “reino dos bacharéis”, a partir de 1827, quando o imperador Dom Pedro I, inaugurou as Academias de Ciências Jurídicas em São Paulo e em Olinda. Completava-se a “tríade dos cursos profissionais superiores” que por tanto tempo

dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 2000, p.154).

Independentemente da motivação que levou à criação, de fato, dos dois cursos jurídicos podemos considerar que foi um momento de “expansão” do ensino superior no Brasil. Até a proclamação da República (1889), havia cinco faculdades no Brasil, assim distribuídas: direito, em São Paulo e Recife; medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro; e engenharia, no Rio de Janeiro. No ano de 1890, começaram a surgir outras, em diversos estados, mas as primeiras continuaram a ser procuradas, pois traziam a marca da tradição. O panorama da educação que, até então, tinha a capital do Império responsável pelo ensino superior e as províncias pelo ensino primário e secundário, sofreu alterações pela Constituição de 1891, Art.34 que “outorgava ao Congresso Nacional a competência de, privativamente, legislar sobre o ensino superior na capital” e aos Estados dava “[...] autonomia no que se refere ao ensino secundário e superior” (CAVALCANTE, 2000, p.7).

Fávero (1980, p. 34) lembra que,

É em virtude da autorização outorgada pela Reforma Benjamin Constant, que surgem várias escolas superiores, de iniciativa particular como: as faculdades de Direito da Bahia, do Rio e de Minas Gerais; as Escolas de Engenharia do Recife e do Mackenzie (São Paulo); as Politécnicas de São Paulo e da Bahia; e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre.

A Reforma Benjamin Constant, decreto nº 1232, de 02 de Janeiro, de 1891, conhecida como reforma do ensino secundário e normal “deu ao ensino propedêutico e ao de formação profissional do professor um caráter mais enciclopédico do que científico” (AZEVEDO, 1996, p.615). Ainda sobre essa reforma Azevedo elucida que era um sistema de idéias sob a influência positivista trazendo para o país um “conteúdo filosófico mais ou menos definido” (AZEVEDO, 1996, p. 619-620), sendo, entretanto bastante radical e distanciada do meio a que se propunha. Apesar de sua pretensão de caráter científico, não passou de um ensino enciclopédico, já que também não existia no Brasil uma tradição científica nem no tronco preponderante das letras nem no de predomínio das ciências. Assim mesmo consolida-se como um norteador para “expansão” do ensino superior pós-império, autorizando o funcionamento de escolas superiores de iniciativa particular.

No quadro<sup>4</sup> a seguir apresentamos dados da evolução da educação superior no período compreendido entre 1822, ano da proclamação da Independência e 1925 quando foi ratificada a primeira universidade brasileira instituída por decreto em 1920. Ao analisarmos os dados podemos compreender a intrínseca ligação entre educação superior e força política.

Quadro 1  
Demonstrativo dos principais acontecimentos históricos  
do Império à República – 1822-1925

Ano	Fato Histórico /Ato Legal	Observação
1822	Proclamação da Independência 07 de setembro de 1822	Existiam no Brasil escolas especiais, para formação profissional, criadas pela Coroa de Portugal. Abolia os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio de liberdade do ensino sem restrições.
1823	Assembléia Constituinte Lei de 20/10/1823	
1827	Criação de dois cursos de ciências jurídicas e sociais 11/08/1827	Convento de São Francisco – São Paulo 01/03/1828 Mosteiro de São Bento – Olinda 15/05/1828
1891	Reforma Benjamin Constant Decreto nº1270 de 10/01/1891 “Movimento Renovador”	Autorizam as Escolas Superiores de iniciativa particular <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faculdade de Direito (Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais);</li> <li>▪ Escolas de Engenharia (Recife e Mackenzie/São Paulo);</li> <li>▪ Escolas Politécnicas (Bahia e São Paulo);</li> <li>▪ Escola de Medicina (Porto Alegre).</li> </ul>
1908	Em cumprimento às recomendações do II Congresso Católico de 1901, são criadas as primeiras “universidades” católicas.	1ª Faculdade de Filosofia do Brasil (agregada à universidade de Louvain); 1ª tentativa de Universidade Católica Seminário Arquidiocesano de São Paulo recebe da Santa Sé o título de Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras. Funcionou por seis anos até a 1ª Guerra Mundial.
1909	1ª tentativa de criação de instituição universitária da República denominada “Universidade” de Manaus	Instituição livre teve curta duração. Existiu “de fato”, não sendo considerada por alguns autores por não ter sido instituída por decreto.
1910	Governo federal cria a primeira Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, Decreto nº 2.319, outubro de 1910.	Entra em funcionamento em 1913; Fechada em 1915, por falta de verba orçamentária para sua manutenção.
1912	2ª tentativa de criação de instituição universitária da República denominada “Universidade do Paraná”	Instituição livre, teve curta duração. Existiu “de fato”, não sendo considerada por alguns autores por não ter sido instituída por decreto.

<sup>4</sup> Os quadros apresentados nesta dissertação foram elaborados segundo a NBR 14724, agosto, 2002.

Ano	Fato Histórico /Ato Legal	Observação
1920	Governo Federal “cria” a Universidade do Rio de Janeiro Decreto nº14343 07 de setembro de 1920	Sua criação suscita o debate em torno do problema universitário brasileiro, pois na verdade não foi senão a superposição de uma reitoria a três escolas superiores existentes.
1925	Reforma Rocha Vaz Decreto nº16782-A, Artigo 259/260	Mantém a Universidade do Rio de Janeiro e incorpora as faculdades de farmácia e odontologia. Autoriza a criação de outras universidades nos estados: Pernambuco; Bahia; São Paulo; Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Todas deveriam seguir o modelo do Rio de Janeiro: possuir patrimônio próprio e após acordo com o governo central negociar títulos da dívida pública para manutenção, dispensando a subvenção da União.

Fonte: Dados retirados de FÁVERO, 1980, p.34-36, e AZEVEDO, 1996, p.554/555/593.

O Estado Republicano constituído com a proclamação da República em 15 de novembro de 1888 passou por inúmeras rupturas políticas. Destacamos aqui algumas ocorridas a partir de 1930, por julgarmos de significativa importância para expansão de educação superior no Brasil, tais como:

a revolução de 1930; a rebelião paulista de 1932; a ditadura 1937-1945; a tentativa frustrada de implantação de uma democracia liberal; o suicídio do Presidente Getúlio Vargas; a renúncia do Presidente da República Jânio Quadros; a rápida experiência do regime parlamentarista, fruto de uma conspiração militar mal sucedida; e o golpe militar de 1964, implantando uma nova ditadura, agora comandada diretamente pelos militares. A dimensão do impasse político atravessado pela sociedade daquela época comprova a existência de tensões nas diferentes esferas de poder (SALLES, 2001, p.32).

Segundo Ghiraldelli, os anos 1930 marcaram um período de radicalização política com reflexos inquestionáveis na educação. Podiam ser identificados quatro focos de força com pensamentos distintos sobre a educação brasileira. Identificamos os liberais que eram os intelectuais que expressavam o desejo de construir um país com bases urbano-industriais democráticas e que endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova, conhecidos como profissionais da educação e que publicaram, em 1932, “o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, no qual propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional” (GHIRALDELLI, 2000, p.39). Estabeleceram um projeto para a educação nacional defendendo a criação de um sistema completo de ensino, que trazia em sua essência,

uma nova política para a reconstrução educacional do país, recomendando, para o ensino superior, a criação de universidades que fossem capazes de elaborar ciência, de transmiti-la e vulgarizá-la, e que por meio de seus institutos estivessem voltadas para a investigação científica, para a elaboração da cultura, para a formação de professores nos diferentes níveis e de profissionais em todas as profissões de base científica (FÁVERO, 1980, p.37-38).

O Manifesto dos Pioneiros tinha como ponto central a questão da construção de um sistema nacional de educação. Contemplava também a necessidade da criação de universidades que pudessem oferecer educação e ensino, produzir ciência e cultura, enfim, que desenvolvessem a sociedade brasileira em suas bases culturais e educacionais.

Em oposição aos liberais encontravam-se os católicos que defendiam a pedagogia tradicional, aproximando-se das teses conservadoras que subsidiavam a Ação Integralista Brasileira – AIB, entidade que se espelhava nos movimentos do nazismo e fascismo europeus. Os católicos fundaram a Liga Eleitoral Católica, próximo a Constituinte de 1934 objetivando eleger parlamentares simpáticos a sua causa e que pudessem representar os interesses católicos na elaboração da Carta Magna (GHIRALDELLI, 2000, p. 40).

A terceira força era representada pelo próprio governo que aparentava posição de neutralidade. Nessa época ocupava o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP, Francisco Campos que tanto circulava entre os católicos como entre os liberais, propondo a conciliação das idéias de ambas as facções. Entretanto acabou desenvolvendo uma política educacional própria que carecia de princípios democráticos.

Por fim apontamos a Aliança Nacional Libertadora – ANL como a quarta força, de caráter social e que concentrava boa parte das classes populares composta pelos trabalhadores e camadas médias. Esse grupo tinha como meta à formação de uma frente antiimperialista e antifascista, e pensava a educação “recuperando” as idéias propostas pelo Movimento Operário da Primeira República, que buscavam a democratização da educação. O Partido Comunista Brasileiro que acabava de nascer apoiava essas idéias.

A Assembléia Nacional Constituinte de 1934 procurou mediar as idéias de política educacional das forças emergentes da época, principalmente de católicos e liberais. Para GhiraldeLLi a Carta Constitucional resultante foi, em matéria de educação, um dos documentos com maior expressão progressista. Reunia e refletia “o rico clima de debates

das elites dos anos 20 e 30” (GHIRALDELLI, 2000, p.45). A Carta de 1934 determinava que a União fixasse o Plano Nacional de Educação compreendendo o ensino em todos os graus, comuns ou especializados; propunha também que coordenasse e fiscalizasse a execução do plano em todo o território nacional. Oficializou o ensino primário gratuito e obrigatório e “instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior”. Segundo o autor a “União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação e os Estados 20%” (2000, p. 45).

As medidas progressistas tiveram em contrapartida outras de caráter conservador. O ensino religioso foi introduzido nas escolas públicas perecendo a idéia de laicidade do ensino; os estabelecimentos de ensino particular foram reconhecidos, o que abriu um precedente quanto ao aspecto de gratuidade do ensino para “todos”; a família foi reconhecida em seu papel educativo, contra a proposta dos pensadores liberais que anunciavam novos métodos pedagógicos nos quais a criança tinha mais liberdade para aprender. Entretanto, segundo GhiraldeLLi, o prejuízo poderia ter sido muito maior já que a Liga Eleitoral Católica possuía a maioria dos deputados da Assembléia Nacional Constituinte – ANC. Não fosse a atuação da Associação Brasileira de Educação preparando um anteprojeto elaborado por técnicos, deputados e administradores de educação que exerciam cargos públicos na época, a discussão seria apenas sobre o anteprojeto do governo o que daria um “ganho” maior ao conservadorismo, o que a seu ver não ocorreu (GHIRALDELLI, 2000, p.45).

Antecedendo as discussões da ANC, Francisco Campos assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP (1931) e promoveu uma reforma de ensino imposta em nível federal. Criou o Conselho Nacional de Educação; elaborou metas para o ensino superior; e reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, entre outras ações.

Schwartzman analisa a questão proposta por Francisco Campos sobre a autonomia do ensino universitário

A idéia de que as universidades, pelo menos, pudessem ter a autonomia, era aceita, em princípio, desde a legislação de 1931, por Francisco Campos, mas desde então, também, cerceada pela noção, hoje tão conhecida, de que elas ‘ainda não estavam preparadas’ para isto. (1984, p. 268).

Em 25 de janeiro de 1934, foi assinado o decreto-lei nº 6.283/34 de fundação da Universidade de São Paulo – USP. Nascia a primeira instituição brasileira com “ideal de



universidade” como esclarece Fávero. Carregava em si, a inauguração da idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Objetivava a formação de elites cientificamente aptas a dirigir e a solucionar problemas da nação. Foi com esta idéia que se criou a USP, entendida na verdade, como a primeira universidade brasileira a congregar a idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Reunia o que se entendia na época como as “melhores” faculdades existentes em São Paulo; havia contratado os “melhores” professores vindos da França, Itália, Alemanha e Portugal. Em seus primeiros cursos as aulas eram ministradas para uma pequena elite de, no máximo, dez alunos. Foi através desses pesquisadores e professores estrangeiros que se deu a formação de um grupo de jovens cientistas brasileiros possibilitando o desenvolvimento inicial da pesquisa no Brasil (FÁVERO, 1980, p.60-66).

A partir de 1935, o regime autoritário, percebendo o caráter ideológico da educação começou então a controlar o desenvolvimento universitário, colocando a educação a serviço da sua ideologia, “a serviço da Nação” (FÁVERO, 1980, p.91). O governo estava calcado na justificativa de que a educação seria um instrumento do Estado, o que significa dizer que as diretrizes educacionais já eram centralizadoras no prenúncio do Estado Novo.

Ainda em 1935 o então Ministro da Educação Gustavo Capanema percebeu a necessidade de criação de instituições-modelos, passando a organizar a Universidade do Brasil (Rio de Janeiro) com a finalidade de padronizar o ensino universitário. Segundo Fávero, Capanema acreditava que o país não dispunha de verdadeiras universidades nas quais existisse ensino e pesquisa no nível que correspondesse às expectativas e necessidades do país. A autora faz uma reflexão sobre a posição de Capanema:

[...] na primeira metade dos anos 30, há por parte da sociedade política não somente consciência do caráter ideológico da educação, mas também da importância estratégica do sistema educacional no sentido de assegurar e consolidar às mudanças estruturais, tanto na infra como na superestrutura. Por essa razão o Governo Central sente necessidade de, num primeiro momento, criar espaços dentro do sistema de ensino para, a seguir, regulamentar toda sua organização e funcionamento, submetendo-o ao seu controle direto. [...] a partir do Estado Novo, a política educacional não se limita apenas a decretar a legislação e ditar normas para sua implantação, mais que isso, ela visa transformar o sistema de ensino em um instrumento eficaz de manipulação dentro do sistema instituído (FÁVERO, 1980, p. 94).

Sob essa égide nasceu, em 1935, a Universidade do Brasil que se apoiava em quatro aspectos básicos para se tornar a universidade nacional:

- Ser padrão nas linhas fundamentais de sua estrutura, administração, instalações e funcionamento, definidos pela lei federal;
- Ser um ativo centro de pesquisas científicas, de investigações técnicas, de atividades filosóficas, literárias e artísticas;
- Ser freqüentada por estudantes de todo o país (garantiria o caráter nacional);
- Ser um reduto sólido de guarda das tradições, princípios e diretrizes da nação brasileira, assegurando a continuidade, o progresso, o equilíbrio e a liberdade (FÁVERO, 1980, p. 95-96).

Em julho de 1937, com base na Lei nº 452, a Universidade do Brasil foi reorganizada, transformando-se num perfeito “aparelho ideológico do Estado” instituído na realidade para ser “o modelo padrão outorgado” (FÁVERO, 1980, p. 95-96). Schwartzman, em sua análise sobre a vida de Capanema, elucida os propósitos e princípios fundamentais da Universidade do Brasil:

Em 5 de julho de 1937, Getúlio Vargas sanciona a lei nº 452, oriunda do poder legislativo, que institui a Universidade do Brasil, definida em seu artigo primeiro como “uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo”. Em discurso feito na ocasião Capanema define os dois princípios fundamentais do projeto [...] primeiro principio era de que a Universidade do Brasil deveria “fixar o padrão do ensino superior de todo o país” um objetivo que padecia tanto de excesso de pretensões quanto de uma grande limitação [...] o segundo principio seria o de que a Universidade do Brasil deveria ser uma instituição nacional, com estudantes recrutados em todo o país por critérios rigorosos de seleção (1984, p. 207).

O ano de 1935 viu surgir também a Universidade do Distrito Federal – UDF.

Segundo Fávero:

Nesses agitados meses de 1935, durante a gestão do Prefeito Pedro Ernesto, criou-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira. Esta universidade surgiu com vocação científica e estrutura totalmente diferente daquela das universidades existentes no país, inclusive a USP. Como esta, a UDF nasceu da luta do novo com o velho (1980, p. 68).

A UDF só foi de fato criada porque Vargas autorizou diretamente a Pedro Ernesto a assinatura do decreto, pois embora ainda não se estivesse no Estado Novo o autoritarismo das idéias já se fazia sentir. Essa autorização só foi dada em virtude do “princípio da cooptação” mecanismo vigente na sociedade política da época, utilizado a

fim de que Vargas não perdesse o apoio do Prefeito Pedro Ernesto na capital, o que configurava o “jogo” político de interesses.

Segundo Fávero, Anísio Teixeira ao criar a UDF tinha pretensões de efetuar uma mudança radical no meio universitário elaborando um projeto concreto

o idealizador da UDF defende uma universidade que, além de se preocupar em formar profissionais, deveria visar também ao preparo dos quadros intelectuais do país que até aquele momento, ficava ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo (1980, p. 75).

A UDF caracterizava-se por ser uma tentativa de ampliação dos objetivos do ensino superior principalmente conjugando cultura geral com especialização científica e literária.

Em novembro de 1935 através do movimento conhecido como “intentiona comunista”, o Congresso Nacional delegou ao Presidente plenos poderes, e Vargas decretou estado de sítio em todo o território nacional, estendendo a medida até a oficialização do Estado Novo em 1937. Em dezembro de 1935 os professores Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Hermes de Lima, foram demitidos da UDF, sob o pretexto de divulgarem as idéias “comunistas”. Assim a UDF ficou bastante abalada em sua estrutura administrativa e pedagógica, continuando a funcionar com bom nível até 1938 (FÁVERO, 1980, p.75-78).

Fávero faz uma análise crítica referindo-se a esse momento da história do país e das universidades:

A partir do Golpe de 1937, as pressões políticas sobre as instituições universitárias não apenas haviam alterado os rumos da USP, esvaziando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e fechando a Universidade do Distrito Federal, mas todas as instituições de ensino superior no país passaram a ser ordenadas por meio de uma legislação de cima para baixo, legislação esta, cuja tônica era a inibição de novas formulações ou de diferentes propostas que fugissem ao modelo consagrado pelo Ministério de Educação e Saúde. (1980, p. 101).

A autora assinala também “que através do Decreto Estadual nº 9.269, de 25 de junho de 1938, foi extinto o Instituto de Educação, criando-se ao mesmo tempo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a seção de Educação. Transferiram-se os professores catedráticos do Instituto para a nova seção” (FÁVERO, 1980, p. 66).

A Universidade no Brasil a partir de 1939 seguiu uma tendência acentuada de profissionalização de seus cursos, sendo as funções de investigação científica e de manutenção da cultura colocadas num plano secundário. A Constituição de 10 de novembro de 1937 previa a liberdade de ensino em todos os graus, entretanto para que uma escola superior fosse aberta teria que possuir autorização do Governo Central, passando por vários trâmites burocráticos. Segundo Fávero essa postura pode ser compreendida como um rígido controle político-ideológico feito pelo Estado à política educacional. Para a autora

a educação converte-se numa atividade controlada por leis e regulamentos.[...] O formalismo, a centralização e a uniformização legados ao sistema de ensino são exacerbados nesse período e se fazem sentir até hoje nos órgãos responsáveis pela educação no país que extrapolando as suas funções normativas e de orientação pedagógica, exorbitam muitas vezes as competências que lhes conferem a própria legislação (1980, p. 116).

Durante o Estado Novo e por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Secundário (1942), e do Ensino Comercial (1943). As Leis Orgânicas do Ensino Primário (1946), do Ensino Normal (1946) e do Ensino Agrícola (1946) vieram logo após a queda do Estado Novo. A Constituição Federal de 18 de setembro de 1946 trouxe, como exigência, a elaboração de um projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atendendo a esse dispositivo o então Ministro da Educação Clemente Mariani constituiu uma comissão formada por educadores de várias tendências que foi instalada em 29 de abril de 1947. A comissão elaborou um anteprojeto de lei que deu origem ao projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948 pelo Presidente da República. Até que chegassem a uma versão final do projeto foram muitas as alterações e discussões; em primeiro lugar no âmbito dos partidos políticos e, mais tarde, abrangendo a esfera da sociedade civil, no âmbito de uma luta ideológica que envolvia partidários da iniciativa privada versus àqueles que sustentavam a posição em torno da iniciativa pública. Após os trâmites pelo Congresso a Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada e sancionada em dezembro de 1961 (SAVIANI, 1999, p.31-42).

Nos anos sessenta existia no Brasil uma crise de ordem econômica, social e política, reflexo vindo desde os anos 30, apresentando segundo Góes o seguinte panorama:

“No Brasil o populismo foi ‘revolucionário’ em 1930; ‘bonapartista’ em 1937; nacionalista e antiimperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até a sua queda em 1964” (GÓES, 1999, p.10).

Assim “sem condições políticas para se transformar no popular, o populismo, em 1964, deixou a cena para o novo Estado tecnocrático-civil-militar” (Ibidem). Passamos então aos tempos da internacionalização do capital e do controle mantido pela coerção (no sentido usado por Gramsci). De acordo com Moacyr Góes o golpe de 1964 foi articulado politicamente de forma profunda com raízes internas e externas, estando vinculado a consistentes interesses econômicos e com apoio social expressivo. Os autores esclarecem que “novos mecanismos foram desencadeados: a repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas, e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros” (GÓES, 1999, p.32). Para refazer tais quadros o governo utilizou a Aliança para o Progresso. A United States Agency for International Development – USAID assumiu a tarefa de reformulação da educação de forma sigilosa na gestão dos ministros de Educação: Suplicy de Lacerda; Raymundo Moniz de Aragão; e Tarso Dutra. É na gestão deste último que a “verdade” sobre a “assistência técnica” prestada pelos norte-americanos ao país na educação nacional, começou a aparecer. Os acordos MEC-USAID encampavam todos os níveis da educação nacional: primário, médio e superior. Incluía também a capacitação de professores, a elaboração de livros didáticos e a articulação entre os diversos níveis de educação. Não fosse a reação estudantil, o “despertar” dos professores e a denúncia dos políticos nacionalistas teria havido a demissão total dos brasileiros que atuavam no processo decisório da educação nacional (Ibidem). Os acordos MEC-USAID acabaram com os movimentos pró-cultura e de educação popular. No sistema educacional os defensores do ensino público e gratuito foram substituídos pelos que defendiam a hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado. Com o golpe ficaram no poder os defensores do privatismo na educação que

defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda (CUNHA, 1999, p.42).

Em relação ao ensino superior os autores comentam que a procura subiu muito nos anos 1960, em contrapartida o governo federal detinha o crescimento das

universidades públicas e gratuitas. “Essa demanda fez crescer significativamente a oferta do ensino particular; fato visto com simpatia pelo governo que se via desobrigado a manter o ensino público e gratuito” (CUNHA, 1999, p.49).

De acordo com Cavalcante,

entre 1960 e 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286%, o número de cursos por elas mantidos, 176%, e o número de alunos, 1.059%; entre 1969 e 1974, a demanda por ensino superior – considerada em termos do número de inscritos nos concursos de vestibulares – cresceu 237% e a oferta de vagas, 240% (2000, p. 9).

A autora considera que essa expansão não ocorreu como resposta do governo à pressão da demanda, pois o crescimento na procura persistiu enquanto a oferta sofreu redução significativa no período pós 1974. Outra consideração feita por Cavalcante é quanto à possibilidade desta expansão ter ocorrido em função do modelo político-econômico chamado “milagre brasileiro” (Ibidem).

A reforma universitária, Lei nº 5.540/68 de 28 de novembro de 1968, ainda segundo a autora, trazia em seu texto uma intenção inovadora sobre a atividade fim das universidades: ensino e pesquisa indissociáveis e extensão. Entretanto, a universidade brasileira não estava preparada para assumir a função de pesquisa, de um momento para o outro; existia, segundo Cavalcante, uma contradição entre teoria e prática, pois

[...] os professores das universidades passaram, compulsoriamente, a acumular com as suas funções de magistério as funções de pesquisador, num momento em que grande parte desses professores não tinha nem a tradição, nem a fundamentação teórica, nem as condições de infra-estrutura, nem a prática de desenvolver um trabalho de pesquisa (2000, p.11).

Quanto à atividade de extensão, em virtude das dificuldades encontradas pelos professores para conciliar “sala de aula” e pesquisa, configurou-se impraticável o exercício dessa função que conciliava o trabalho da universidade com a comunidade e o setor produtivo. Em sua análise sobre a expansão Cavalcante caracteriza os anos 1970 como responsáveis pelo crescimento quantitativo da educação superior em virtude da implantação da Reforma, já que

apresentou uma expansão quantitativa acelerada, acompanhada de um forte controle governamental direto – principalmente administrativo e financeiro – sobre as instituições federais, enfatizando a necessidade de uma modernização administrativa e impondo os modelos estruturais acadêmicos definidos no texto da lei (CAVALCANTE, 2000, p. 12).

Sobre o crescimento da educação superior, Cunha ressalta o papel do Conselho Federal de Educação:

Ainda que não fosse política nem economicamente necessária, as afinidades eletivas entre os grupos privatistas que lutaram pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e os militares que perpetraram o golpe de Estado (1964) possibilitaram o crescimento do ensino superior a um ritmo até então desconhecido. O Conselho Federal de Educação, constituído por uma maioria de dirigentes de instituições privadas e de seus prepostos, pôs fim ao processo de federalização de estabelecimentos de ensino superior. Ademais, as normas de criação de cursos, ampliação de vagas e concessão do status universitário foram sendo afrouxadas, na medida mesma da demanda dos interessados (1999, p. 41).

A expectativa dos intelectuais da época era a de um maior controle por parte do governo, na criação e no funcionamento dos estabelecimentos, privados, entretanto, não foi isto o que aconteceu, como podemos verificar nas palavras de Saviani:

Quanto à liberdade da iniciativa privada de exercer o ensino, a lei se limita ao disposto na Constituição, não incorporando as condições mais específicas definidas no projeto aprovado pela Câmara dos Deputados. Alegou-se que aquele detalhadamente implicaria cerceamento à liberdade de iniciativa sendo, portanto, inconstitucional. Mas, o próprio enunciado “cumprimento das normas gerais da educação nacional” está remetendo para regras definidas em outra instância. E, em âmbito nacional, essas normas se consubstanciam na Lei de Diretrizes e Bases que, obviamente, está autorizada a estabelecer as condições para o exercício da liberdade de ensino (1999, p. 204).

Sancionada a lei, os anseios dos grupos militar e industrial eram de transformar as instituições da educação superior em locais onde fosse possível formar, não apenas, futuros governantes do Brasil, mas sim, modificar o quadro vigente e tornar a educação um meio de formar “[...] mão-de-obra para o mercado; concebida como capital, era um investimento e, portanto, devia gerar lucro social” (FÁVERO, 1980, p.16). Sob esta égide, os governos militares brasileiros controlaram os caminhos da universidade e estimularam a expansão da universidade privada atendendo a grande demanda que buscava qualificação profissional; “*modernizar*” o ensino no Brasil era uma das suas metas prioritárias.

Nas décadas seguintes (1970 e 1980) evidenciou-se a participação e a força da educação superior privada, organizada por empresas educacionais que viam na educação um negócio lucrativo de retorno financeiro garantido. Este panorama consolidou-se com a grande expansão do ensino privado através de empresas, em geral de configuração

familiar, como, por exemplo, os casos da Universidade Gama Filho (UGF), criada no Rio de Janeiro, em 1972; em São Paulo, a de Mogi das Cruzes (UMC), em 1973. Na década de 1980, o surgimento de outras instituições, como a Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e a Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), ambas em 1987 e a Universidade de Marília (UNIMAR), em 1988, ratificam esta postura da educação empresarial (BITTAR, 1999).

Segundo Fávero a década de 1980 foi caracterizada pela decisão do governo em “afrouxar” o controle direto concomitante com a responsabilidade financeira que lhe era inerente. Paralelamente a comunidade acadêmica acelerava a luta pela democratização da administração universitária (FÁVERO, 1980, p. 12).

Já na década de 1990 a expansão da educação superior é retomada expressando as necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional, bem como das demandas sociais por “canais de promoção social”. De acordo com Cavalcante “essa expansão é caracterizada pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas [...]; seria preciso compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão”.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com esta Lei a educação assumiu formas diversas em relação aos anos anteriores, sendo a educação superior um exemplo bem claro disso, pois a possibilidade de expansão dos cursos de graduação isolados foi ampliada; além disso foi aprovada a criação de Centros Universitários nos quais a pesquisa não se constitui em obrigatoriedade.

Segundo Saviani, os Centros Universitários são:

[...] uma universidade de ‘segunda classe’, que não necessita desenvolver pesquisa, como alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar a expansão, e, por conseqüência, a ‘democratização’ da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as ‘universidades de pesquisa’ (2000, p. 13-14).

Para Cunha o aparente processo de “democratização” no campo da educação superior iniciado com a transição para democracia entre 1985 e 1990, tinha como



características principais à privatização e a fragmentação institucional, e pode ser analisado inicialmente através dos seguintes dados:

Cerca de 60% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas; dentre as instituições de ensino, predominam as faculdades isoladas e as associações de faculdades (N=724), sendo as universidades minoritárias (N=131). Estas são em números praticamente equivalentes no setor público (N=67) e no setor privado (N=64). As faculdades isoladas e as associações predominam no setor privado (80%). As universidades abrangem pouco mais da metade (55%) dos 1,6 milhões dos estudantes do curso de graduação (CUNHA, 1999, p.41)

Segundo Cunha a situação se agravou com a LDB-96 que instituiu oficialmente a categorização das instituições privadas distinguindo-as em particulares, e as comunitárias, confessionais e filantrópicas tendo como consequência o reconhecimento legal das instituições de ensino com finalidade lucrativa, que até aquele momento só existia “de fato” (1999, p. 43).

Quanto aos aspectos *novos cursos e ampliação de vagas*, o que vimos foi uma crescente proliferação de institutos de ensino superior predominantemente ligados à prática do “ensino” recebendo à pesquisa um tratamento distante, pois não há incorporação como atividade regular, sistemática e institucionalizada, conforme previsto na nova LDB (SAVIANI, 1999, p.216).

Cunha (1999, p.43) analisa ainda a questão das políticas para o setor público levando em consideração a existência de um mecanismo de dissimulação na maioria das universidades federais que utilizam o ensino e a pesquisa como uma “bandeira ideológica” que serviria para encobrir privilégios de emprego e remuneração, sem contrapartida acadêmica. Isto traz duas consequências negativas:

- Distribuição de recursos do Ministério da Educação não leva em conta as reais diferenças existentes entre as instituições de ensino superior, mesmo na esfera pública – entre as federais e entre essas e as estaduais;
- A incapacidade das universidades federais atenderem à expansão da demanda de ensino de graduação devido ao seu custo elevado de operação. Como resultado o ensino público mostra um altíssimo grau de seletividade, abrindo espaço para a expansão do ensino privado de baixa qualidade.

A política do Ministério da Educação para a educação superior estava centrada em diretrizes neoliberais fortalecendo-se a partir de 1995 com a Reforma do Estado (CUNHA, 1999, p.45).

Saviani analisa a nova LDB levantando o seguinte questionamento sobre sua concepção neoliberal:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (1999, p. 2000).

Essa reflexão nos mostra que a nova LDB aponta para uma concepção “neoliberal”, pois, trouxe incentivos, cada vez maiores, ao privado e uma participação do Estado, cada vez menor, nos investimentos públicos (SAVIANI, 1999, p.200).

Para que se possa entender as políticas públicas formuladas para educação superior a partir de 1995 precisamos compreender um pouco melhor, as principais idéias contidas na Reforma do Estado e sua influência para a educação superior.

Segundo Eduardo Alves, no Brasil, o modelo de administração burocrática emerge a partir dos anos 1930. Surge no quadro da aceleração da industrialização brasileira, em que o Estado assume papel decisivo, intervindo pesadamente no setor produtivo de bens e serviços. A partir da reforma empreendida no governo Vargas por Maurício Nabuco e Luis Simões Lopes, a administração pública sofreu um processo de racionalização que se traduziu no surgimento das primeiras carreiras burocráticas e na tentativa de adoção do concurso como forma de acesso ao serviço público. Com o objetivo de realizar a modernização administrativa, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, em 1936 ([www.enap.gov.br/reforma\\_gerecial](http://www.enap.gov.br/reforma_gerecial), 2001).

No que diz respeito à administração dos recursos humanos, o DASP representou a tentativa de formação da burocracia nos moldes weberianos, baseada no princípio do mérito profissional; não chegando, entretanto, a adotar consistentemente uma política de recursos humanos que respondesse às necessidades do Estado. O

patrimonialismo, embora em processo de transformação, mantinha ainda sua própria força no quadro político brasileiro. O coronelismo dava lugar ao clientelismo e ao fisiologismo.

A administração burocrática implantada a partir de 1930 sofreu sucessivas tentativas de reforma. As experiências se caracterizaram pela ênfase na extinção e criação de órgãos ou pela constituição de estruturas paralelas visando alterar a rigidez burocrática. A reforma operada em 1967 pelo Decreto-Lei nº 200 constitui importante tentativa de superação da rigidez burocrática, podendo ser considerada como um primeiro momento da administração gerencial no Brasil. Realizou-se a transferência de atividades autárquicas, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista da iniciativa pública para a iniciativa privada. O paradigma gerencial da época, compatível com o monopólio estatal na área produtiva de bens e serviços, orientou a expansão da administração indireta, numa tentativa de “flexibilizar a administração” com o objetivo de atribuir maior operacionalidade às atividades econômicas do Estado. Entretanto, as reformas operadas pelo Decreto-Lei nº 200/67 não desencadearam mudanças no âmbito da administração burocrática central, permitindo a coexistência de núcleos de eficiência e competência na administração indireta e formas arcaicas e ineficientes no plano da administração direta ou central. O núcleo burocrático foi enfraquecido através da estratégia oportunista do regime militar, que não desenvolveu carreiras de administradores públicos de alto nível, preferindo contratar os escalões superiores da administração através das empresas estatais.

Em meados dos anos 1970, uma nova iniciativa modernizadora da administração pública teve início, com a criação da Secretaria de Modernização –

SEMOR, reunindo administradores públicos muito jovens que implantaram novas técnicas de gestão na administração pública federal.

Segundo Maria Inês Barreto,

a dinâmica do capitalismo internacional – caracterizada pela globalização das economias e dos mercados e pelo acirramento da competitividade – deflagrou, nos anos 80 e 90, simultaneamente a emergência de três movimentos na esfera pública: a redefinição do papel do Estado Nacional e de suas relações com a sociedade; a incorporação, pelo setor privado, de parcela da produção de bens e serviços públicos antes da competência do Estado; e a emergência de um setor público não-estatal – ou terceiro setor – como espaço social autônomo, entre o Estado e o mercado, voltado para atividades sociais sem fins lucrativos (1999, p. 108).

De acordo com a autora, o projeto de reforma do governo brasileiro consolidado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define que a reconstrução do Estado consistia em possibilitar a recuperação das reservas públicas e superação do déficit fiscal, além de “redefinir as formas de intervenção nos campos econômico e social, e implantar um novo modelo de gestão que ultrapassasse os obstáculos criados pela administração burocrática” (1999, p. 111). Desta forma, o Estado estaria redefinindo seu papel, deixando de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e exercendo a função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Ibid.).

Eduardo Alves comenta que as últimas três décadas do século XX trouxeram relevantes transformações para o mundo nos setores econômico, político, cultural e social. O papel do Estado-Nação na sociedade global além de redefinido perdeu algumas de suas prerrogativas econômicas, políticas, culturais e sociais. No Brasil, a partir da década de 1980, ocorre a situação denominada de “crise do Estado”. Segundo ele, na verdade, muitas vezes esta “crise” referia-se a situações bastante diversificadas tais como:

- Fiscal – excesso de gasto público social;
- Econômica – Estado como regulador, indutor, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais;

- Social – com a crise do Estado de Bem-Estar Social<sup>5</sup>;
- Política – sobre a incapacidade de institucionalizar a democracia e prover uma cidadania adequada;
- Modelo Burocrático de gestão pública por elevados custos e baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado. (ALVES, 2001).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE entende que o aparelho do Estado compreende quatro setores de atuação:

- Núcleo estratégico;
- Atividades exclusivas do Estado;
- Serviços não-exclusivos do Estado;
- Produção de bens para o mercado. (ALVES, 2001).

De acordo com o PDRAE o Estado assumiria responsabilidade direta com os dois primeiros; quanto aos dois últimos, nos quais está incluído o setor de educação, o Estado atuaria indiretamente promovendo e financiando total ou parcialmente. (ALVES, 2001). Esse processo de reforma do Estado está voltado para o modelo neoliberal que dá prioridade as questões econômicas permitindo críticas sobre as conseqüências no campo social da aplicação deste modelo. O núcleo central da reforma do Estado foi o processo da reforma administrativa, que a partir da Emenda Constitucional 19/1998, agregou medidas fundamentais tais como:

- Mudança na estabilidade;
- Instituição dos contratos de gestão;
- Introdução dos contratos trabalhistas por emprego público;
- Revisão salarial dos servidores públicos;
- Estabelecimento da terceirização como permanente;
- Criação de formas legais de demissão;

---

<sup>5</sup> De acordo com Maria Inês Barreto nos países onde essa experiência (Bem-estar social) nem sequer chegou a se concretizar plenamente – como é o caso do Brasil – essa crise traduziu-se na produção, com tendências ao desaparecimento, dos programas estatais de caráter social que já funcionavam de forma precária. (BARRETO, 1999, p. 108).

- Esvaziamento dos serviços públicos;
- Legalização das privatizações. (ALVES, 2001).

Segundo Alves as medidas adotadas pela reforma mantiveram o incentivo a uma administração patrimonialista, não levando à frente o processo de superação dessa característica do Estado brasileiro determinado pelo modelo de colonização e pela própria formação “tardia, conservadora e autoritária” do capitalismo.

O autor acrescenta que o debate sobre administração promovido pelo governo traz também dois modelos “alternativos” ao modelo brasileiro: administração pública burocrática (weberiano) e administração pública gerencial. Quanto ao primeiro modelo, a consequência, segundo o governo, é que “o Estado volta-se para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica, que é servir à sociedade”.

Alves analisa que na verdade essa nunca foi a missão básica do Estado e explica que:

no formato liberal, etapa do capitalismo predominante no século XIX e que persiste até o início do século passado o Estado mantinha uma estrutura mínima onde supunha-se ideologicamente que os interesses individuais eram livremente desenvolvidos sendo harmonizados e garantindo também a livre concorrência. Nesse período existia uma forte rejeição a qualquer tipo de intervenção estatal na vida econômica (predominante até a primeira guerra mundial) ([www.enap.gov.br/reforma\\_gerencial](http://www.enap.gov.br/reforma_gerencial), 2001).

Para o autor, o antigo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, não conseguiu deixar claro qual era o modelo que predominava no Brasil se burocrático ou patrimonial. Em sua análise Alves comenta que o Brasil utilizou os dois modelos o que se pode verificar nas contradições, principalmente administrativas, ocorridas no desenvolvimento do capitalismo, fundamentalmente a partir da década de 1930 e depois nas décadas de 1950 e 1960. A escolha do governo recaiu sobre o modelo

gerencial, formato que surgiu na segunda metade do século XX em atendimento às demandas da expansão das funções econômicas e sociais do Estado e ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. No PDRAE o modelo gerencial “deixa de se basear no processo para se concentrar nos resultados” (metas, números, quantidade e produtividade). Alves contesta a idéia expressa no PDRAE de que o modelo gerencial de administração pública traria um maior desenvolvimento para o Brasil, pois segundo ele, para haver desenvolvimento é necessário que haja rupturas, saltos e superações; não apenas continuidade.

Esclarece Alves, que o governo

ao afirmar que o “Estado é, portanto,... o poder de construir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites”, fica claro que o objetivo, na busca pela eficiência, eficácia e modernidade, de que tanto falam, é o repasse das ações, serviços, responsabilidades e, junto com tudo isso, do patrimônio e do pessoal originalmente estatal. Não há outro nome para isso a não ser privatização. As diversas nomenclaturas que vão surgindo no processo – publicização, contratualização, etc – na verdade dizem respeito a tramites distintos para privatizar aquilo que é público (ALVES, 2001, [www.enap.gov.br/reforma\\_gerencial](http://www.enap.gov.br/reforma_gerencial)).

Marilena Chauí em seu artigo a *Universidade em ruínas* (1999), trata a reforma do Estado brasileiro seguindo a mesma ótica de Eduardo Alves e afirma que

A reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadores de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado (CHAUÍ, 1999, p. 211).

Os dois autores analisam a reforma administrativa do Estado como uma forma de “privatização” dos serviços, isto é, os direitos sociais como saúde, educação e cultura pertenceriam ao setor de serviços que é orientado pelo mercado. Para Alves o contrato de gestão é na verdade uma estratégia de repasse do patrimônio e de pessoal para um setor paralelo denominado Agência Executiva (atividades exclusivas) ou Organizações Sociais

(atividades não-exclusivas). O autor segue identificando a função das Organizações Não Governamentais – ONG's que em sua análise são: “propriedades privadas, as quais acabam ocupando o vazio e a insuficiência do Estado e contribuindo, com todas as contradições, para as mudanças principais que vêm ocorrendo nesse período” ([www.enap.gov.br/reforma\\_gerecial](http://www.enap.gov.br/reforma_gerecial), 2001). Alves expressa sua preocupação em evidenciar as contradições existentes entre a argumentação teórica e política do governo que buscavam justificar o processo progressivo de transferência da ação do Estado para o setor privado. Para o governo da época essas ações se traduziam na privatização para o setor estatal e na organização do setor de serviços a cargo da iniciativa privada que incorporaria as “obrigações” sociais de responsabilidade do Estado. Essa medida seria efetivada através dos contratos de gestão que assumiram, no ponto de vista de Alves, papel fundamental na destruição dos serviços públicos e na constituição de uma administração pública cada vez mais patrimonialista concentrada e que desagregou também a ação do Estado na esfera social. O autor comenta que o “esvaziamento” do Estado se deu por meio da diminuição dos investimentos sociais, do repasse para iniciativa privada apenas das áreas e/ou serviços que a ela interessasse, e em atrair a iniciativa privada na figura de “seus responsáveis” para contratos de gestão na esfera estatal.

As mudanças e previsões de alterações, tanto da propriedade, quanto da administração (organização de pessoal e modelo de administração) estão representadas no quadro abaixo contendo no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.



Figura 1

Mudanças e previsões de alterações na forma de propriedade e de administração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

	Forma de Propriedade			Forma de Administração	
	Estatal	Público Não Estatal	Privado	Burocrático	Gerencial
<b>Núcleo Estratégico</b> Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público	●			●	
<b>Atividades Exclusivas</b> Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Segurança Pública, Seguridade Social Básica	●				●
<b>Serviços Não-Exclusivos</b> Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publicização →	●			●
<b>Produção para o Mercado</b> Empresas Estatais	Privatização →		●		

Fonte: ALVES, 2001.

Chauí completa este pensamento quando evidencia em sua análise que a reforma do Estado “encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados” (CHAUÍ, 1999, p.211).

Ao analisar o pressuposto ideológico básico da reforma, Marilena Chauí refere-se ao liberalismo econômico que a partir das últimas décadas, passou a formar a base do neoliberalismo que era a de não participação do Estado em alguns setores, sendo um deles, a educação.

A autora (1999) aponta a distorção existente entre *direitos* que seriam do cidadão e *deveres* que seriam do Estado. Se o Estado os executasse, como diz a autora, o cidadão teria, no caso da educação, acesso gratuito à qualidade, isto é, à medida que o objetivo educacional é desvinculado do interesse de mercantilização, se atingiria a qualidade. Na realidade, o que se constata é, mais uma vez, a comercialização desses

direitos – saúde, educação e cultura, através do encolhimento do “espaço público democrático” e alargamento do privado.

Quanto à educação superior Chauí analisa que

A Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’ (1999, p. 215).

Chauí comenta ainda que o vocabulário da reforma classifica a universidade como uma “organização social”, quando na verdade sua definição desde que surgiu na Europa no século XII a coloca como *instituição social*, *ação social*, ou *prática social* legitimada pelo reconhecimento público; na modernidade está fundamentada na conquista da idéia de autonomia do saber “em face da religião e do Estado. Assim a universidade européia tornou-se uma instituição social inseparável das idéias de *formação*, *reflexão*, *criação e crítica*. As lutas sociais e políticas dos últimos séculos, a conquista da educação e da cultura como direitos tornaram a universidade uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democracia do saber” (CHAUÍ, 1999, p.217).

A análise feita por Silva Jr. e Sguissardi no que se refere à proposta do governo FHC para instituições estatais de educação traduz-se no seguinte comentário:

[...] por iniciativa do MARE, portanto, as instituições estatais de educação superior transformar-se-iam em entidades públicas de natureza privada, pode-se dizer, *semipúblicas*. Na proposta de Bresser Pereira, as organizações sociais submeter-se-iam a três tipos de controle: estatal, comunitário e do mercado. Ao estatal, pois estariam sendo gerenciadas por meio de contratos de gestão celebrados com o Estado; ao comunitário, porque administradas por um conselho de administração; e ao mercado, porque a este caberia velar pela eficiência e qualidade dos serviços prestados, bem como oferecer um financiamento complementar ao oferecido pelo Estado (2001, p. 46).

Na verdade segundo esses autores a concepção do governo FHC é a mesma do Banco Mundial e Banco Interamericano, neoliberalismo global, proposta defendida também pelo Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior – NUPES da USP e que retrata o descaso do governo com a educação superior, como podemos ver no comentário a seguir:

[...] Narrativa crítica do horror que está sendo perpetrado pelo governo de FHC na educação superior. Se é verdade que a concepção com que esse governo racionaliza sua atuação é a mesma que grassa internacionalmente e, que no caso da educação superior conta com a defesa e apoio de importantes organismos como o Banco Mundial e o Banco Interamericano, o que o torna apenas caudatário de tendências do neoliberalismo global, também é verdade que as concepções, pressupostos e teorias que dirigem essa ação estão sendo defendidas e propagadas há mais de uma década, pelos que fizeram o NUPES – Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP” (OLIVEIRA, 2001, p.7).

Os autores analisam a matriz ideológico-doutrinária de FHC sob dois aspectos: concepção de Estado e na da educação superior onde evidenciam que “ao contrário do que se pensa o governo FHC não é prisioneiro de concepções que lhe são impostas: é um de seus principais formuladores no campo próprio da educação superior. [...] autor da matriz ideológico-doutrinária o governo FHC demonstra unidade em dois campos: na concepção da questão do Estado e na da educação superior” (OLIVEIRA, 2001, p.7-8).

Segundo Silva Jr. e Sguissardi no terreno da educação superior toda privatização da ciência e da tecnologia é profundamente antidemocrática:

- porque a ciência e a tecnologia se tornam terreno de especialistas;
- ao se tornarem corpo e alma do capital elas se rendem à racionalização formal, orientada apenas por seus interesses.

Oliveira segue em sua análise refletindo que as propostas de “diferenciação” institucional, no sentido de criarem as universidades “para os pobres” como meros centros repassadores de conhecimento, e as universidades dos ricos centros de excelência, traduzem ações profundamente antidemocráticas; exatamente porque reforçam e ampliam a dualidade real na qual se movem as instituições de ensino superior. Para o autor

toda proposta democrática tem que caminhar no sentido oposto buscando a universalização para que toda sociedade tenha acesso e controle sobre as instituições que produzem o conhecimento e o

transformam não apenas em auxiliares da produção mas sim no próprio processo produtivo. A proposta de “organizações sociais” é uma apropriação da experiência das organizações não-governamentais para produzirem o oposto da publicização: elas produzirão organizações sem controle social e político operadas no “corporativismo” dos quadros de cada organização social com o Estado e o setor privado ( 2001, p.11).

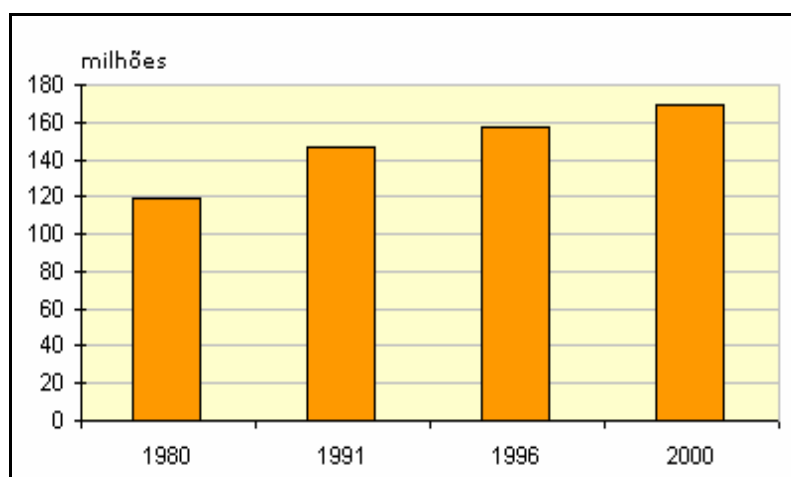
## 2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O estudo da expansão da educação superior no Brasil não se configura num “assunto novo”. Muitos são os autores que têm se dedicado a esse estudo em função da complexidade e relevância que envolve o tema.

Valdemar Sguissardi no livro *Educação superior: velhos e novos desafios*, por ele organizado, introduz a questão dos desafios que envolvem a compreensão “das diferentes faces e dimensões” do momento em que passa o país, cujos níveis de analfabetismo, baixa escolaridade nos níveis fundamental e médio perfazem um percentual aproximado de 80% da população brasileira (2000, p.9).

Dados do censo demográfico dos anos de 1980, 1991 e 2000, além da contagem populacional feita em 1996 nos mostram o crescimento populacional, que se comparado com o gráfico demonstrativo da população do Brasil por grau de escolaridade, nos mostra o contraste existente ainda hoje no país e já diagnosticado por Anísio Teixeira como “pirâmide educacional”, em sua análise sobre a educação nas décadas de 1940, 1950 e 1960 (SGUISSARDI, 2000, p.13).

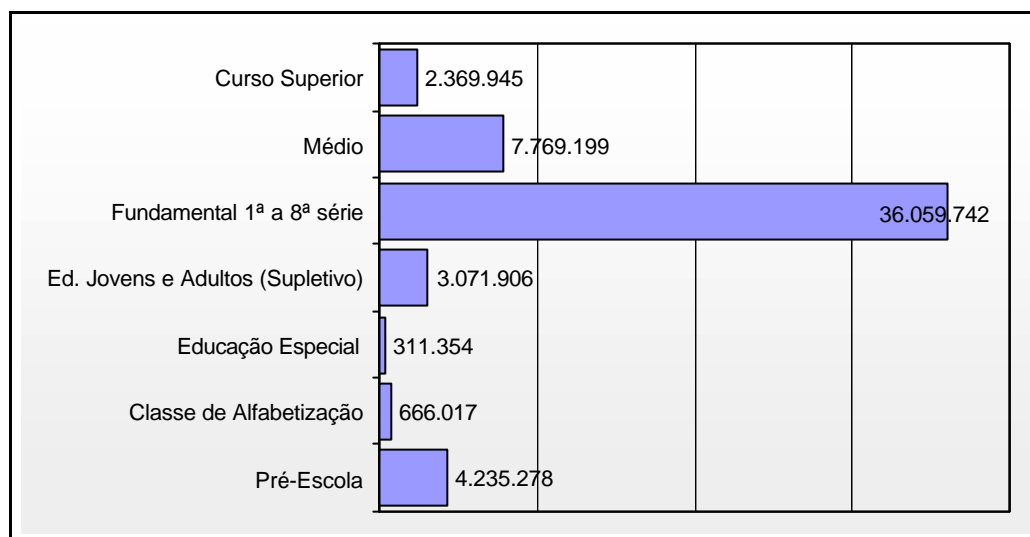
Gráfico 1  
População do Brasil



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980, 1991 e 2000 e Contagem da População, 1996.

Como podemos observar a população total do Brasil mantém um crescimento homogêneo, quanto ao número de matrículas, em todos os graus de escolaridade no país, encontramos a seguinte distribuição:

Gráfico 2  
População do Brasil por grau de escolaridade



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

Os dados fornecidos pelas fontes oficiais MEC-INEP-SEEC / IBGE - Censo Demográfico 2000 demonstram que o número de matrículas por população do Brasil por grau de escolaridade reflete um índice de desigualdade social, comentado por Sguissardi (2000, p. 11) em sua análise sobre os desafios da educação hoje, na qual constata que apenas 1,5% do total da população brasileira “participa” da educação superior; o autor nos chama a atenção para o aspecto privilegiado de quem possui diploma de graduação ou está no caminho para tal. Afirma que

[...] o primeiro desafio que se apresenta para nós, ‘privilegiados’ portadores ou futuros portadores de um diploma de curso superior ou de pós-graduação, é o de saber em que consiste o desafio de educação superior neste país que a cada ano bate seus próprios recordes de concentração e má distribuição de renda ou de injustiça social.

Ao analisarmos o gráfico 2 compreendemos a veracidade desta análise já que os dados nos mostram que no país com 180 milhões de habitantes apenas 2.369.945 cursam a educação superior; 36.059.742 concentram-se no ensino fundamental e 666.017

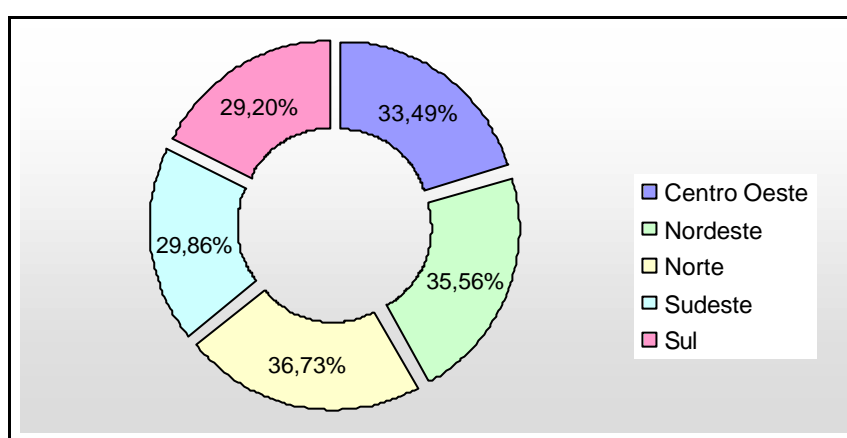
estão em classes de alfabetização. Segundo Sguissardi o país possui um Produto Interno Bruto – PIB situado entre os 10 países de maior PIB do planeta. Entretanto, o relatório anual da Organização das Nações Unidas – ONU, divulgado em julho de 2003, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNDU “chama a atenção para a extensão da estagnação e dos revezes, que haviam sido vistos nas décadas anteriores”. Esse relatório utiliza os dados de 2000/2001 avaliando o caminho percorrido desde a primeira metade da década de 1990, ano-base para as Metas de Desenvolvimento do Milênio, que é composta pelo conjunto de objetivos em indicadores humanos que o mundo deveria atingir em 2015 ou 2020, dependendo do caso. Algumas regiões conseguiram melhoras importantes, entretanto foi mais significativo o retrocesso de alguns países em desenvolvimento (SGUISSARDI, 2002, p.26).

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH calculado pela ONU demonstra a partir dos indicadores de educação, saúde e de renda ajustados em relação ao PIB o nível de desenvolvimento dos países, classificando-os. O Brasil ocupa atualmente a 65ª posição (subiu quatro posições, já que ocupava a 69ª posição no relatório publicado em 2001), entre os 175 países analisados, na classificação obtida pelo índice de desenvolvimento humano (IDH). Mesmo assim, encontra-se atrás da Argentina (34ª, manteve a mesma posição), do Uruguai (40ª, ocupava a 37ª posição), da Costa Rica (42ª ocupava a 41ª), do Chile (43ª caiu quatro posições, ocupava a 39ª), e de Trindade e Tobago (54ª perdeu cinco posições, ocupava a 49ª); mantendo-se adiante da Jamaica (78ª manteve sua posição), do Peru (82ª, perdeu nove posições ocupava a 73ª), e do Paraguai (84ª perdeu quatro posições ocupava a 80ª) (FOLHA DE SÃO PAULO, 8 de julho de 2003).

Sguissardi analisa também os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre o rendimento da população trabalhadora brasileira mostrando que a distribuição de renda é de tal ordem concentrada que os ganhos de 1% mais rico equivalem aos ganhos de 50% da população mais pobre; enquanto que os 10% mais ricos ganhavam 39 vezes mais que os 10% mais pobres. O autor complementa afirmando: “permanece a concentração de renda, o desemprego estrutural, agravam-se os problemas em diferentes áreas como as da energia elétrica, da saúde (crise dos hospitais públicos e epidemia de dengue, por exemplo), numa palavra mantém-se inalterado, se não piorado, o quadro de extrema desigualdade e exclusão sociais” (SGUISSARDI, 2000, p. 27).

Partindo dos dados oficiais, analisamos a questão do desafio da educação nas regiões do Brasil. Segundo o IBGE (Censo Demográfico 2000), as regiões que apresentam uma melhor relação “**número de estudantes x população total**”, no que diz respeito à educação em todos os seus graus de escolaridade, são: norte (36,73%), nordeste (35,56%), centro-oeste (33,49%), e as regiões que apresentam os piores índices são sudeste (29,86%) e sul (29,20) (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Gráfico 3  
Número de estudantes x população total



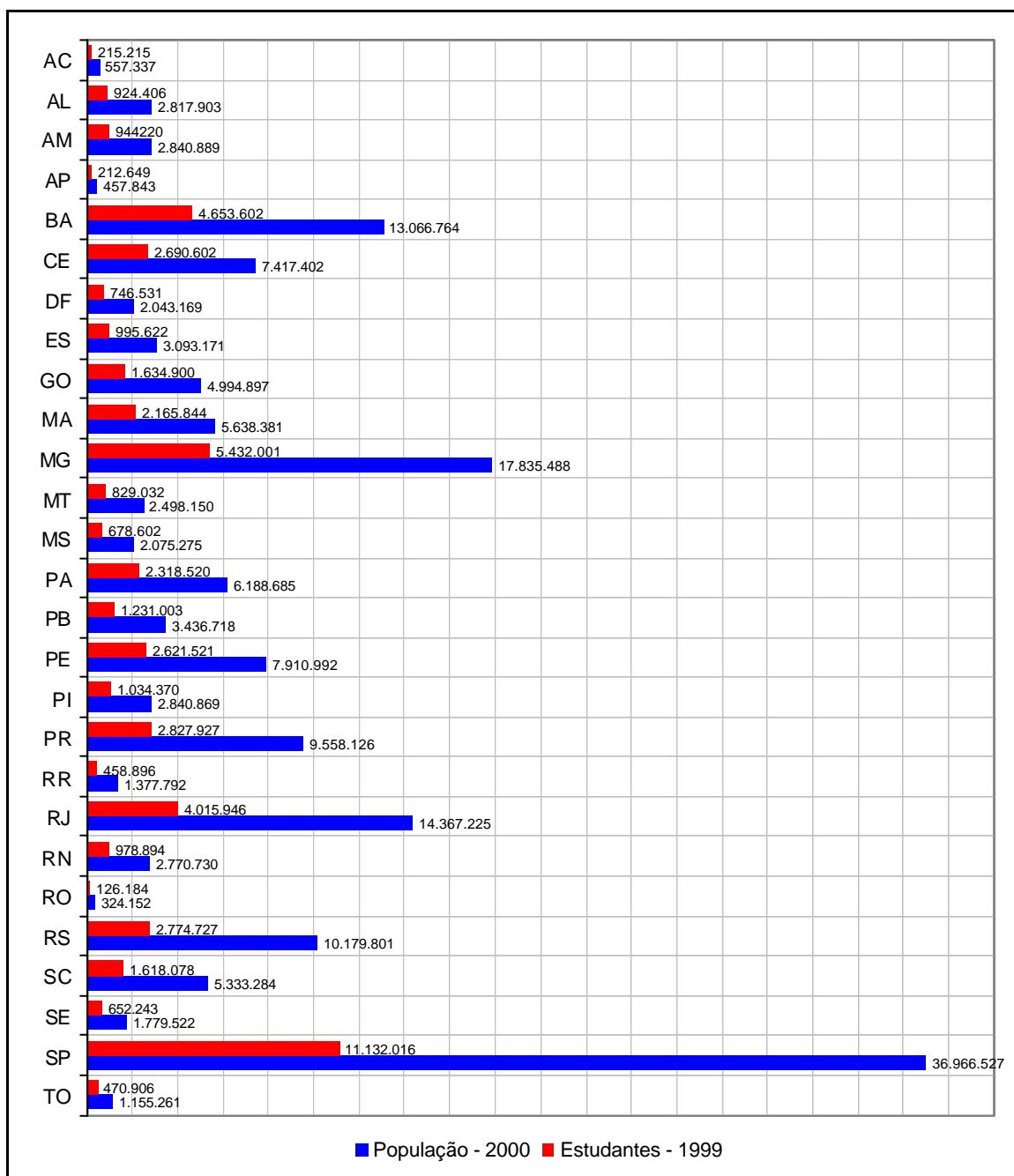
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Esses dados podem ser mais bem examinados se observarmos o quadro que se segue, no qual encontramos os percentuais de estudantes matriculados X população total relativos a cada estado da federação. Podemos entender as informações do gráfico anterior ao constatar que, relativamente a população, o nível de matrículas na educação é maior nos estados com menor número de habitantes.



Gráfico 4

Comparativo de alunos matriculados por população estadual



Fonte: MEC-INEP-SEEC / IBGE - Censo Demográfico 2000.

Vejamos o caso do estado do Acre, inserido na Região Norte e que possui 557.337 habitantes, sendo 215.215 estudantes, o que equivale a 39% da população total do estado. Esse percentual é alto se comparado, por exemplo, com os dados do estado do Espírito Santo, inserido na Região Sudeste e que possui 3.093.171 habitantes, contando

com 895.622 estudantes matriculados, o que representa 29% da população total do estado. Ao examinarmos os dados dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, inseridos na Região Sudeste, verificamos que possuem 28% e 30% da população matriculada, respectivamente. O Rio Grande do Sul possui 27%, e o estado de Santa Catarina 30%, ambos inseridos na Região Sul do país. Comparando os percentuais dos estados aqui usados como exemplo podemos comprovar que a relação existente entre o número de estudantes matriculados e a população total do estado melhora nas regiões que apresentam um número populacional menor. Isto não significa, portanto, uma posição privilegiada, já que as regiões norte, nordeste e centro-oeste apresentam graves problemas estruturais com relação à saúde, educação e renda, provocando atrasos socioeconômicos.

#### De acordo com Sguissardi este cenário

reflete a realidade de um país cuja população em geral sobrevive em situação socioeconômica das mais desiguais e injustas do planeta, e no qual, mercê dos modelos de desenvolvimento e décadas de políticas educacionais conservadoras adotadas pelas elites dominantes, o saber e a educação foram via de regra entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado ou dádivas para semicidadãos, do que como bens públicos universais de interesse coletivo da cidadania. (2000, p. 13-14).

Os dados oficiais dão conhecimento de que no ano de 1999 o número de alunos matriculados nas IES perfazia um total de 2.377.715 milhões, como demonstra o quadro que se segue, e que de acordo com o MEC/INEP (2000) “apresenta de modo geral, um crescimento do número médio de alunos matriculados em Curso Superior com taxas maiores que o crescimento populacional”. Quanto à evolução verificamos que as IES privadas apresentaram índice de crescimento percentual de 16,91 em 1999. Sua participação no “mercado” da educação superior ficou na ordem de 65%.

Tabela 1

Matrículas em curso superior no Brasil por dependência administrativa: taxa de evolução e participação – 1999

Ano	Total	Evolução Anual %	Dependência Administrativa				Evolução % Inst.Privado	Participação % Inst.Privada
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		
1990	1.540.080		308.867	194.417	75.341	961.455		62
1991	1.565.056	1,62	320.135	202.315	83.286	959.320	-0,22	61
1992	1.535.788	-1,87	325.884	210.133	93.645	906.126	-5,54	59
1993	1.594.668	3,83	344.387	216.535	92.594	941.152	3,87	59
1994	1.661.034	4,16	363.543	231.936	94.971	970.584	3,13	58
1995	1.759.703	5,94	367.531	239.215	93.794	1.059.163	9,13	60
1996	1.868.529	6,18	388.987	243.101	103.339	1.133.102	6,98	61
1997	1.945.615	4,13	395.833	253.678	109.671	1.186.433	4,71	61
1998	2.125.958	9,27	408.640	274.934	121.155	1.321.229	11,36	62
1999	2.377.715	11,84	442.835	303.178	87.080	1.544.622	16,91	65

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1999.

Constatamos que o aumento percentual das matrículas de 1998 para 1999 foi de aproximadamente 11%, sendo o maior crescimento nas IES privadas, que apresentaram um aumento de 14,5%; as Federais cresceram aproximadamente 8% e as Estaduais 9%<sup>6</sup>. Valdemar Sguissardi analisa esses dados de crescimento acrescentando

No ano de 1994, o Banco Mundial (1994, p.39) em uma amostra de 41 países, situava o Brasil como um dos países do mundo com mais alto percentual de matrículas no ensino superior privado, isto é, em torno de 60%. Com percentual maior que o Brasil, nessa amostra, constavam as Filipinas, a Coréia do Sul, o Japão, a Bélgica, a Indonésia, a Colômbia e a Índia. [...] Com mais de 75% de matrículas na educação superior pública: Estados Unidos, Tailândia, México, Venezuela, Argentina [...].(2000, p. 15).

O autor comenta ainda que a Bélgica, assim como os Países Baixos e a Inglaterra (não incluídos na amostra) continuavam incentivando o ensino superior, o qual era quase que totalmente financiado pelo Estado, tanto no setor público quanto no privado.

<sup>6</sup> Sinopse estatística do Ensino Superior de Graduação 1999 - INEP

Na verdade o autor trata a questão da expansão da educação superior no setor privado como uma das conseqüências geradas pela necessidade em atender o processo de internacionalização da economia brasileira nos anos 1990 “sob os ditames dos ajustes ultraliberais ou da conhecida cartilha do *Consenso de Washington*” (2002, p.24). Em uma outra análise feita na Comunicação apresentada em Mesa Redonda sobre *Reforma Universitária na América Latina*, no Fórum Mundial de Educação (Porto Alegre de 23 a 27/10/01)<sup>7</sup>, Sguissardi (2001, p. 7) reúne idéias e dados constatando que “em 1995 as autoridades federais começaram a pôr em marcha o atual processo de reconfiguração da educação superior no país”, levando em consideração as *recomendações* e o *Modelo Mundial de Universidade* do Banco Mundial; os *experimentos* do Chile e da Inglaterra; e também, os estudos e convicções específicas do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES/USP). O Plano Diretor da Reforma do Estado situa as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa entre os serviços não-exclusivos ou competitivos do Estado, propondo “transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as famigeradas *organizações sociais*” (SGUISSARDI, 2001, p.7). A transformação deveria ocorrer de forma *voluntária*, sendo entidades que fixassem um *contrato de gestão* com o Poder Executivo e obtivessem autorização do Parlamento para participarem do orçamento público. “Seriam as organizações sociais espécies de *entidades públicas não estatais* ou *fundações públicas de direito privado*” (Idem).

Para efetivar-se o *Programa de Publicização* (programa que transformaria instituições públicas estatais em organizações sociais) havia a necessidade

de *concessão* de autonomia financeira e administrativa às universidades, escolas técnicas e centros de pesquisa. São esses conceitos de serviço não-exclusivo do Estado ou competitivo, de autonomia financeira das universidades, em lugar do conceito de autonomia de *gestão* financeira (constitucionalmente consagrado), de contratos de gestão, de público não estatal, de semipúblico e semiprivado, etc., que irão permear as linhas e entrelinhas seja da legislação aprovada pelo Parlamento, seja dos decretos presidenciais e das portarias ministeriais (da Educação) (SGUISSARDI, 2001, p.7).

Além do referido Programa de Publicização era necessário cumprir algumas exigências que se baseavam em teses que comportavam “o discurso modernizador/conservador ou do chamado *pensamento único*” promovendo transformações na educação

---

<sup>7</sup> Comunicação apresentada em Mesa Redonda sobre *Reforma Universitária na América Latina*, no Fórum Mundial de Educação (Porto Alegre de 23 a 27/10/01).

superior, como a maioria dos países da periferia do mundo globalizado e mesmo os países centrais, já haviam feito e que “decorrem de exigências tanto de mudanças na produção, nas relações de trabalho (flexibilizado, individualizado) e na configuração do Estado (Estado *mínimo* para o Trabalho, *máximo* para o Capital)” (SGUISSARDI, 2001, p.8).

Essas teses são constituídas mundialmente:

- Pelo déficit público que leva a exacerbação do Estado Providência ou do Estado Desenvolvimentista;
- Pela necessidade de uma reforma administrativo-gerencial do aparelho do Estado, a ser formado pelos quatro setores – estratégico, exclusivo, não exclusivo ou competitivo (no qual está inserida a universidade e os institutos de pesquisa), e da infraestrutura;
- Pela privatização dos serviços públicos: saúde, educação, seguridade social, etc;
- Pela visão do ensino superior enquanto *mercadoria ou semimercadoria*<sup>8</sup> ou, ainda, como *bem privado* antes que *público*;
- e pela “crença” de que é menor retorno social dos investimentos em educação superior do que o dos investimentos no ensino básico (SGUISSARDI, 2001, p.2).

No Brasil a educação superior passou (e passa), por inúmeras transformações que se assemelham às enfrentadas pela maioria dos países que compõem a “periferia do mundo globalizado”. Isso não ocorre de forma espontânea, e “nem por demanda de seus agentes/atores internos e/ou de sua *clientela*” (SGUISSARDI, 2001, p.3).

---

<sup>8</sup> Sguissardi em seu comunicado explica esses termos com a seguinte nota: No documento do Banco Mundial enviado à Conferência Mundial sobre Educação Superior organizada pela UNESCO em 1998 (BM, 1998), que trata da gestão e do financiamento do ensino superior, afirma-se que a marcante orientação do ensino superior para o mercado, que hoje se verifica em praticamente todos os países, dever-se-ia à “crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal” e que “O ensino superior responde a muitas das condições identificadas por Barr [Nicholas Barr. 1993. The Economics of the Welfare State. 2<sup>nd</sup> edition. Weidenfeld and Nicholson, Londres, pp. 106, 345] como características de um bem privado, que pode ser subsumido pelas forças do mercado”, isto sendo devido, nos termos desse documento, a “[...] condições de competitividade (oferta limitada), exclusividade (freqüentemente é obtido por um preço) e recusa (não é requerido por todos), características que não respondem às de um bem estritamente público<sup>8</sup>, mas, sim, a certas características importantes de um bem privado. [...] os consumidores do ensino superior estão razoavelmente bem informados e os fornecedores muitas vezes não o estão – condições ideais para o funcionamento das forças do mercado”. (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 5).

## Segundo Sguissardi,

Decorrem, antes de tudo, repita-se, das mudanças na produção, da decantada crise do Estado do Bem-Estar, nos países ricos, e do Estado Desenvolvimentista, no caso da América Latina. Decorrem, em especial, das *soluções* vislumbradas para tal crise, propostas e veiculadas pelo *pensamento único* mediante seus poderosos meios de persuasão. A estratégia de convencimento é conhecida de todos: **o martelar midiático até à exaustão** (grifo nosso) das teses acima elencadas que pressionam (e justificam) as autoridades federais, estaduais e municipais de turno, com apoio da sociedade assim persuadida, a promoverem as mudanças na direção recomendada. A reforma *gerencial* do Estado, incluindo a privatização dos serviços públicos essenciais, outrora considerados *direitos da cidadania*, foi, no caso brasileiro, o carro-chefe e a inspiradora das ações de reforma da educação superior desde 1995, quando da aprovação pelo governo federal do Plano Diretor da Reforma do Estado (2001, p.3).

A partir dessas teses originaram-se várias exigências de ordem prática que precisavam ser cumpridas como parte das *recomendações* feitas pelo Banco Mundial para a universidade de caráter universal, que não levava em conta as especificidades de cada país, cada região, cada povo, cada sociedade. As características próprias de cada sistema universitário não foram consideradas, criando-se um *Modelo Mundial de Universidade*.

Sguissardi (2001, p. 4) elenca as seguintes exigências:

- a) o Estado – empobrecido (*déficit* público) – se desvencilhe, ao menos parcialmente, da manutenção da educação superior<sup>9</sup>, embora devendo manter sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de *avaliação*, regulação, controle e credenciamento, e se ocupe da educação básica e média, deixando o nível superior preferencialmente a cargo da iniciativa privada;
- b) as instituições de educação superior públicas ou privadas sejam organizadas e geridas cada vez mais à semelhança de empresas econômicas;
- c) a excelência acadêmica seja medida por critérios de qualidade nos moldes administrativo-gerenciais e empresariais (produto, custo/benefício);

---

<sup>9</sup> O autor em seu texto para comunicação esclarece em nota: “O Banco Mundial, em seu Relatório *Higher Education. The lessons of experience*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series Development in Practice, de 1994, sugeria que o custo das IES públicas fosse assumido na seguinte proporção: 70% por conta do Estado e 30% por conta de outras fontes, tais como venda serviços, de consultorias e inclusive de cobrança de mensalidades dos alunos e de contribuições de ex-alunos”.

- d) a competição inter e intra-institucional - eleita mola-mestra do progresso, agora também nos domínios da ciência e da educação – seja adotada como qualidade fundamental do fazer universitário;
- e) às universidades públicas seja *concedida* a autonomia financeira, em lugar da autonomia de *gestão* financeira consagrada pela Constituição de 1988;
- f) as universidades públicas, como forma de implemento do novo estatuto da autonomia, diversifiquem suas fontes de recursos via cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias, e doações da iniciativa privada, em outras palavras, sejam *semiprivatizadas* para atuarem no *quase-mercado*;
- g) finalmente, como no mundo da economia, das empresas econômicas, e para garantia da competitividade, que se consiga impor o máximo de diferenciação de formas institucionais – *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino*, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores de educação – além de carreira docente por instituição, e, se possível, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica.

Ao executar essas exigências a expansão do sistema ficou comprometida chegando a um “quase congelamento” das matrículas no ensino superior público e com uma conseqüente expansão do ensino superior privado. Sguissardi (2001, p. 9) exemplifica com a seguinte análise:

De 1994 a 1999, por exemplo, as IES federais tiveram somente 21% de crescimento de seus efetivos discentes de graduação, contra 60% das IES privadas, disso resultando que menos de 1/3 dos estudantes freqüentem nesta data IES públicas e se preveja breve redução desse índice a 1/4.

O autor reflete sobre a pertinência da instituição universitária estar submetida de forma tão rígida ao princípio da economia de custos, imposta pelos registros documentais do Banco Mundial e do BID que acabam por subjugar à reforma do Estado “e em especial aos diferentes projetos oficiais de autonomia das IFES” (SGUISSARDI, 2001, p.11). Prossegue questionando também a concepção que torna o mercado

um lugar de autonomia e não da mais total heteronomia, raiz de todo gênero de dependência antiautonômica; que concebe a autonomia, não como autonomia de gestão financeira dos fundos a ela destinados pelo poder público, mas como a

liberdade (e obrigação) de as IES públicas proverem junto ao mercado, às empresas públicas ou privadas, mediante venda de serviços, consultorias, e mesmo cobrança de mensalidades, os recursos de sua subsistência que o Estado não mais lhes garante.

Sguissardi argumenta sobre a questão da competição, que vê como mercantilização dos chamados serviços de educação superior. Se antes era primordial primar pela “respeitada cooperação/emulação”, qualidade fundamental para o aumento da produtividade e eficiência acadêmico-científica da universidade, agora se vê a educação superior como uma *mercadoria* ou *quase-mercadoria*. Na universidade organizada e administrada gerencialmente a competição deve ser estimulada; fato que na visão do Banco Mundial melhora os padrões trazendo vantagens aos estudantes, que são vistos individualmente; além de propiciar melhoria na qualidade advinda da disputa provocada pelo aumento da demanda e pela diversificação da oferta que se dá através dos empreendedores do setor privado. Quanto aos mecanismos chamados de “avaliação” para o autor na verdade são questionáveis já que não passam de instrumentos para regulação e controle, que utilizam critérios administrativo-gerenciais “formatados” como: o Exame Nacional de Cursos – ENC, a Gratificação de Estímulo à Docência – GED, ou mesmo o sistema de avaliação CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esses instrumentos objetivam apenas atribuir méritos e distribuir incentivos financeiros por desempenho, o que denota uma “visão bastante mercenária da universidade e dos seus principais agentes” (SGUISSARDI, 2001, p.13).

O Censo Demográfico de 2000 apresenta informações sobre a situação da expansão da educação superior no Brasil e suas respectivas regiões. Esses dados demonstram a realidade discutida por Sguissardi (2000). Aqui ilustramos com o quadro demonstrativo de matrículas até março de 1999, no Brasil e na Região Centro-Oeste.



## Quadro 2

Matrículas em 31/03/1999 por região brasileira, população e relação curso superior/população

Região	Unidade da Federação	Matrícula Curso Superior	População	Relação Curso/População
<b>Brasil</b>		<b>2.369.945</b>	<b>169.544.443</b>	<b>1,5%</b>
Região Centro-Oeste	Distrito Federal	55.910	2.043.169	2,7%
	Goiás	57.634	4.994.897	1,2%
	Mato Grosso	35.589	2.498.150	1,5%
	Mato Grosso do Sul	37.868	2.075.275	1,8%
<b>Total da Região Centro-Oeste</b>		<b>187.001</b>	<b>11.611.491</b>	<b>1,6%</b>

Fonte: IBGE, 2000.

A distribuição percentual da população de estudantes de curso superior em relação à população total do Brasil, Região e Unidades da Federação em 1999, constata, exemplificando bem o que vimos discutindo nesse capítulo. Os índices observados na relação curso/população apontam para um quadro de precariedade da educação superior no Brasil.

Segundo Sguissardi, a educação superior no Brasil continua de fato elitista, haja vista o pequeno contingente privilegiado que consegue chegar a este nível de escolarização. Ao observarmos o quadro 3 a seguir, que nos apresenta dados acerca do número de concluintes e de matrículas no Brasil, Região Centro-Oeste, incluindo a distribuição entre capital e interior, veremos que o número de concluintes na educação superior no Brasil em 1998 representa 13% do número de matrículas em 1999. A proporção no caso da Região Centro-Oeste fica um ponto percentual abaixo que o escore obtido na relação total do Brasil, apresentando 12% de concluintes.

### Quadro 3

Número de matrículas (1999) e concluintes (1998) em curso superior por unidade da federação, categoria administrativa e localização (capital e interior)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em cursos de graduação - 1999			Concluintes em cursos de graduação - 1998		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
<b>Brasil</b>	<b>2.369.945</b>	<b>1.126.467</b>	<b>1.243.478</b>	<b>300.761</b>	<b>141.124</b>	<b>159.637</b>
Pública	832.022	401.802	430.220	105.360	49.559	55.801
Privada	1.537.923	724.665	813.258	195.401	91.565	103.836
<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>187.001</b>	<b>131.707</b>	<b>55.294</b>	<b>23.062</b>	<b>16.031</b>	<b>7.031</b>
Pública	67.445	39.783	27.662	8.838	5.284	3.554
Privada	119.556	91.924	27.632	14.224	10.747	3.477

Fonte: INEP, Sinopse Ensino Superior, 1999, p.111-118; 153-160.

Na análise de Simon Schwartzman, há um “dinamismo” do ensino no setor privado, que se dá principalmente nas regiões do país economicamente mais desenvolvidas

A demanda tem sido atendida quase que exclusivamente pelo setor privado. O setor público praticamente não cresce mais, e o tamanho relativo do setor privado é tanto maior quanto mais desenvolvida é a região do país [...] A estagnação no setor público se deve quase que exclusivamente a duas causas principais. A primeira é o esgotamento da capacidade do governo federal e dos estados em investir mais no ensino superior, dado sobretudo, os altos custos per capita dos sistemas públicos [...] A segunda é que, pela orientação geral das instituições públicas, com grande ênfase na formação para as profissões tradicionais [...] encontram dificuldade em se expandir sem perda da qualidade, porque teriam que se capacitar para lidar com um outro tipo de público estudantil, mais velho, com menos educação prévia, e na busca de qualificações profissionais menos complexas do que as profissões tradicionais (1998, p. 11-12).

Esta era a posição defendida por Schwartzman, que na época ocupava o cargo de diretor do Centro de Pesquisas Sociais – Rio de Janeiro, associado à Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável e ao American Institutes for Research. Entretanto a análise de Sguissardi sobre o processo de expansão e privatização da educação superior traz outros argumentos que na verdade se contrapõem à posição de Schwartzman. O autor examina os dados a partir dos anos 1990 nos quais se efetiva o processo de “abertura democrática” no sentido de ajustar a economia ao contexto mundial do capital. Esse processo inicia-se no governo Collor de Melo (1990-1991), prossegue mesmo que de forma amena, no governo Itamar Franco (1992-1994) e tem um movimento acelerado de

crescimento com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1º mandato). Os ajustes estruturais e fiscais e as reformas foram orientados para o mercado de forma a integrar o país à economia mundial. Reconfigura-se o setor público e privado na esfera de ação do Estado e da educação superior. O mercado assume o papel de suprir o Estado com recursos que possibilitem a diminuição de sua função, principalmente como “provedor dos serviços sociais” (SGUISSARDI, 2002, p.25). Em sua visão, o exacerbado aumento no setor privado da educação superior é uma consequência direta da intervenção de “organismos multilaterais” como o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD que propuseram as seguintes *recomendações* através do Consenso de Washington (Ibid):

- equilibrar o orçamento com a redução dos gastos públicos;
- reduzir as tarifas de importação e eliminar as barreiras não-tarifárias possibilitando a abertura comercial;
- reformular as normas de restrição de ingresso de capital estrangeiro afim de liberalizar os recursos financeiros;
- eliminar os instrumentos de intervenção do Estado – como, por exemplo, controle de preços e incentivos – acarretando na desregularização dos mercados domésticos; e
- privatizar empresas e serviços públicos.

Em outra análise, autoras como Durhan e Sampaio identificam que a partir da Constituição de 1988, o movimento de crescimento das universidades particulares ocorreu de maneira acelerada, em virtude da substituição das escolas e das federações de escolas, já que isso as tornava livres do controle do Conselho Federal de Educação – CFE, órgão responsável pela aprovação dos novos cursos, da expansão de matrículas e da criação de outras instituições, contando com “autonomia didática, administrativa e financeira”, fato pretendido por seus dirigentes e apoiado pela Constituição de 1988 (BITTAR, 1999, p.42).

Outro fenômeno importante de ser analisado é a intensificação do processo de interiorização, ou seja, o aumento das matrículas nas instituições do interior nos últimos anos. No ano 2000 o número de matrículas ocorrido nas instituições de fora das capitais cresceu 16%, enquanto que nas capitais o percentual foi de 11%. (IBGE, Censo Demográfico 2000). O censo de educação superior registrou um milhão, quatrocentos e

quarenta e três mil alunos matriculados no interior, perfazendo o índice de 54% do total. Na capital foram registrados um milhão, duzentos e cinquenta mil alunos matriculados.

O quadro a seguir, reúne dados relativos à década de 1990 procurando evidenciar o percentual de **evolução** e de **participação** das instituições privadas nas matrículas da educação superior no Brasil.

Tabela 2

Número de matrículas em curso superior – Brasil – 2000

Ano	Total	Evolução Anual %	Dependência Administrativa				Evolução % Inst.Privado	Participação % Inst.Privada
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		
1990	1.540.080		308.867	194.417	75.341	961.455		62
1991	1.565.056	1,62	320.135	202.315	83.286	959.320	-0,22	61
1992	1.535.788	-1,87	325.884	210.133	93.645	906.126	-5,54	59
1993	1.594.668	3,83	344.387	216.535	92.594	941.152	3,87	59
1994	1.661.034	4,16	363.543	231.936	94.971	970.584	3,13	58
1995	1.759.703	5,94	367.531	239.215	93.794	1.059.163	9,13	60
1996	1.868.529	6,18	388.987	243.101	103.339	1.133.102	6,98	61
1997	1.945.615	4,13	395.833	253.678	109.671	1.186.433	4,71	61
1998	2.125.958	9,27	408.640	274.934	121.155	1.321.229	11,36	62
1999	2.377.715	11,84	442.835	303.178	87.080	1.544.622	16,91	65

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 2000.

Os dados apontam para o crescimento contínuo do percentual de evolução das matrículas nas IES privadas do sistema. Segundo o Censo de Educação Superior (IBGE, 2000) após a expansão acelerada nas décadas de 1960 e 1970, que apresentou taxa média anual de 18% no período 1962-69 e 13% entre 1970-79, o sistema de educação superior ficou praticamente estagnado na década de 1980. O número de matrículas no ensino superior voltou a crescer expressivamente a partir da segunda metade da década de 1990. Entre 1991-1994 a taxa média anual foi de 2%. De acordo com os dados publicados pela referida fonte a rede privada cresceu 17,5% contando com 1,8 milhão de alunos. A segunda maior expansão se deu nas IES estaduais que apresentaram índice de 9,8% de

crescimento, possuindo 332mil alunos. As Instituições Federais de Ensino Superior tiveram um aumento de 9,1% nas matrículas contando com 483 mil alunos.

Sobre a expansão das vagas no Brasil (oferta) apresentamos no quadro a seguir dados que indicam o crescimento real da iniciativa privada na educação superior, a partir da década de 1990.

#### Quadro 4

Evolução do ensino superior no Brasil: vagas oferecidas, candidatos inscritos e relação candidato/vaga – 1979 – 2000

Ano	Vagas oferecidas	Número de inscrições	Relação candidato/vaga
1979	402.694	1.559.094	3,9
1980	404.814	1.803.567	4,5
1989	466.794	1.818.033	3,9
1990	502.784	1.905.498	3,8
1995	610.355	2.653.853	4,3
1996	634.236	2.548.077	4,0
1999	894.390	3.344.273	3,7
2000	1.216.287	4.039.910	3,3

Fonte: Elaborado a partir dados do MEC/INEP/SEEC, 2000.

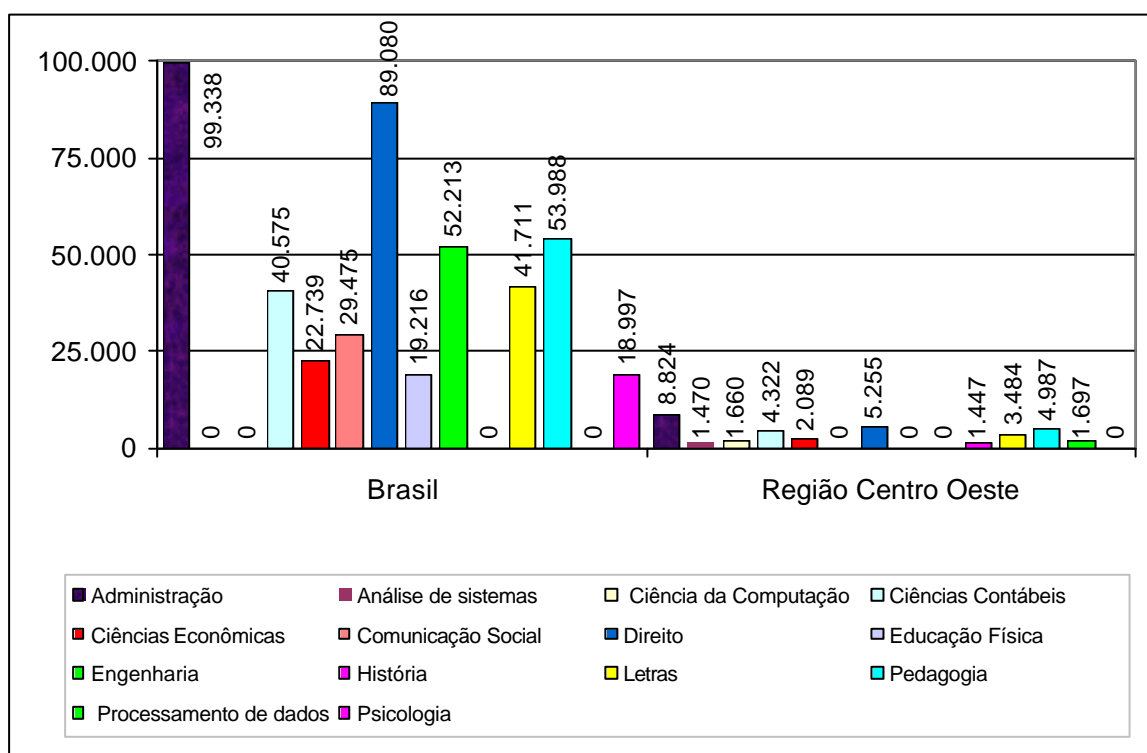
Os dados apresentados na tabela demonstram que do final dos anos 1970 até o final dos anos 1990, a relação candidato vaga apontava para uma concorrência, de certa forma estável, ou seja, o número de candidatos para cada vaga não se alterou muito, de década para década. Apesar de verificarmos um aumento anual do número de vagas oferecidas, o número de candidatos subiu em proporção semelhante, o que manteve a relação candidato/vagas (c/v). Entretanto, segundo Sguissardi, apesar do aumento significativo do número de vagas no período compreendido entre 1994-2000, chegando a aproximadamente 118%, para cada vaga houve mais de três candidatos inscritos. A concorrência ficou mais acentuada nas IES públicas (onde o coeficiente de ociosidade de vagas fica em torno de 3%) que tiveram relação candidato/vaga em torno de 8,7 inscritos para cada vaga oferecida. O autor chama a atenção para o fato de que mesmo havendo um enorme aumento no número de vagas oferecidas, muito em função da oferta vinda das IES

privadas (coeficiente de ociosidade de vagas é aproximadamente 20%), o número de “excluídos da educação” girou em 2000, em torno de três milhões, isso se cada candidato pudesse concorrer em uma única instituição (SGUISSARDI, 2002, p.29).

A concentração por área de conhecimento é um outro fator por nós analisado, já que se constitui numa característica importante observada nos cursos de graduação. O gráfico a seguir demonstra os cursos que ofereceram maior número de vagas de acordo com os dados apresentados no caderno do INEP – Evolução do Ensino Superior – Graduação, 1980-1998.

Gráfico 5

Comparativo dos cursos no Brasil e na região Centro-Oeste, com maior número de vagas oferecidas no vestibular – 1998



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP/SEEC, 1999, p.57.

Podemos verificar que a tendência regional acompanha a oferta nacional. A diferença que se verifica é relativa aos cursos de formação técnica na área de informática que aparecem representados, na região, por: processamento de dados, ciências da computação e análise de sistemas. Outro fator relevante é que na sua maioria, o número de

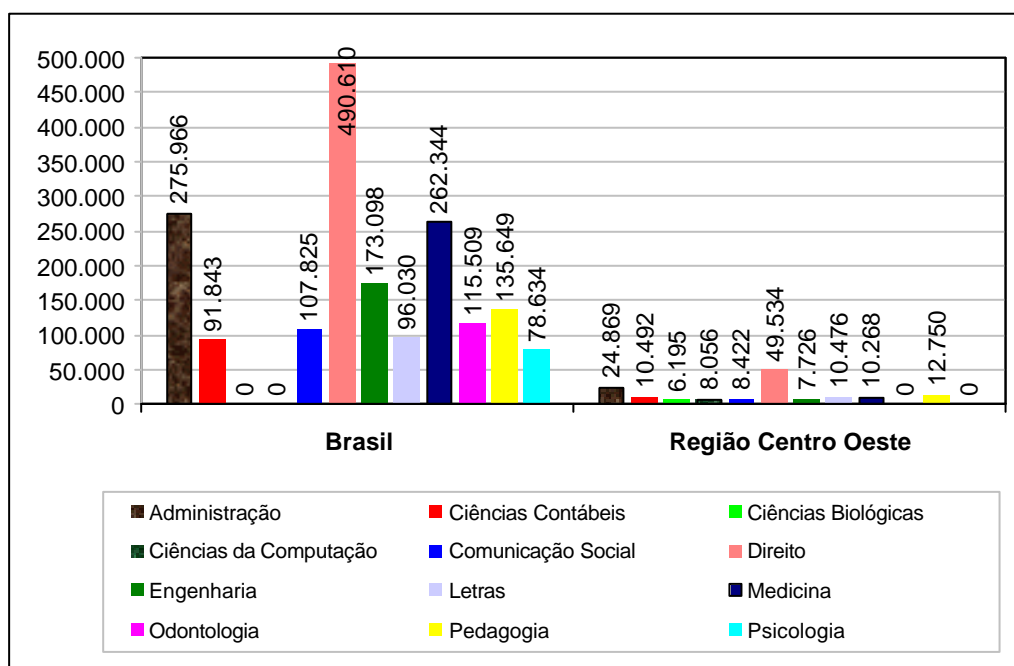
vagas na região no período mencionado, não chegou a representar 10% do número de vagas do Brasil; entretanto, verificarmos a relação número de vagas oferecido X população regional, constatamos que o número está relativizado à realidade Brasil, embora ainda muito distante do ideal. Os cursos que ocupavam, em 1998, os três primeiros lugares tanto na oferta nacional quanto na regional estavam ligados à educação e à administração pública. Segundo Sguissardi, a falta de uma política de educação superior e a concentração regional são evidenciadas por

Uma importante característica dos cursos de graduação no país é sua grande concentração em algumas áreas de conhecimento, onde se destaca a área de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Direito, Negócios), que conta com 41,6% do total de matrículas, chegando ao percentual de 50,1% nas IES privadas. Nas federais esse percentual é de 24% e nas estaduais 20%. A área de educação com 21,7% do total de matrículas de graduação, absorvendo 43% das matrículas das IES estaduais, 20,6% das federais e 17,7% das privadas (2002, p. 30).

No gráfico que se segue apresentamos os dados relativos à procura, a demanda, ou seja, ao número de inscritos por curso que identificou os cursos com maior procura no vestibular no âmbito nacional e da região centro-oeste.

Gráfico 6

Comparativo dos cursos com o maior número de inscrições – demanda no vestibular Brasil e Região Centro-Oeste – 1998



Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP/SEEC, 1999, p.62.

Analisando os dados, verificamos que no Brasil houve interesse em dois cursos distintos daqueles oferecidos com o maior número de vagas, isto é, acentuadamente, pelo curso de medicina que aparece, em 3º lugar na procura e pelo curso de odontologia que surge, em 6º lugar, na preferência dos inscritos. Estes cursos não haviam sido contemplados com um número de vagas que os colocassem entre os dez primeiros colocados. Em seu lugar, aparecem os cursos de ciências econômicas e de educação física. O que nos demonstra este dado? Seria uma tendência a privilegiar áreas que necessitam menor investimento em termos de recursos? Falta mercado? A influência corporativa das profissões obstrui ou dificulta a criação de novas vagas?

Os cursos de medicina e de odontologia solicitam maior investimento financeiro incluindo a estrutura física necessária para a sua realização: hospitais, equipamentos, laboratórios, peças anatômicas, instalação, materiais, enfim, recursos que tornam os cursos caros, além da baixa oferta de vagas, fazendo crescer a disputa candidato/vaga, principalmente, nas universidades públicas.

No período entre 1988 a 1998, a Região Centro-Oeste teve um crescimento na distribuição de cursos na ordem de 98,4%, só tendo sido superada pela Região Nordeste que apresentou índice de crescimento de 195,4% (MEC/SEEC/INEP, 2000, p.47). É claro que esta taxa de crescimento torna-se muito significativa em relação ao pequeno número de cursos encontrados nestas regiões até aquele ano, 1998. Entretanto podemos ver que houve uma expansão favorável principalmente no caso do estado alvo de nossa pesquisa Mato Grosso do Sul, que nesse período apresentou uma explosão em termos de educação superior, conforme análises contidas no capítulo dois, a seguir.

Em relação à demanda explicitada pelos dados referente à região centro-oeste, observamos um certo grau de divergência entre o que é oferecido e o que é procurado. Quatro dos cursos que evidenciaram maior procura, sequer constavam entre os apresentados com maior número de vagas. Encontramos o curso de medicina figurando em 6º lugar na preferência dos inscritos; o curso de Comunicação Social em 7º; e em 9º e 10º, respectivamente, os cursos de engenharia e ciências biológicas.

Outro fator que nos chamou a atenção foi a relação oferta/demanda que em alguns cursos, embora se tenha uma oferta elevada, o número de inscritos chega em muitos



casos a atingir um índice nove vezes maior que o número de vagas. É o caso dos cursos mais concorridos numa “determinada” época como o caso do curso de direito naquele ano.

Terminamos esse capítulo trazendo um pequeno trecho de Valdemar Sguissardi que analisa de forma sintética e objetiva a situação em que se encontra a educação superior no Brasil

Os dados e as análises demonstram que expansão com privatização pode ser uma rima, mas, além de pobre, não casa com efetiva democratização do direito a uma educação superior que mereça o nome. Uma outra política de educação superior para o país se faz necessária e urgente, apoiada em diagnósticos adequados e ancorada em princípios e teses que restaurem o lugar que deve ocupar a educação superior no esforço de desenvolvimento soberano de uma nação (SGUISSARDI, 2002, p.38).

A questão específica da expansão da educação superior na região centro-oeste, fazendo o recorte sobre o estado de Mato Grosso do Sul, será vista no capítulo dois, no qual procuraremos contextualizar histórico-politicamente o estado de Mato Grosso do Sul, bem como analisar as características de expansão da educação superior, investigando como ocorreu esse processo.

## **CAPÍTULO II**

### **A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL**

#### **1 PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO DE MATO GROSSO E AS IDÉIAS SEPARATISTAS**

Para que possamos entender melhor a questão da separação do estado de Mato Grosso é preciso conhecer à história política, mostrando os fatos que subsidiaram a ação do governo federal. Segundo Marisa Bittar, a campanha Marcha para o Oeste pode ser considerada, como o primeiro movimento nacional que tratava de dar conta da questão sobre a necessidade de ocupação e expansão do território nacional (BITTAR, 1997, p. 196).

Os irmãos Cláudio e Orlando Villas Boas, relataram que desde o início de 1900 havia notícias sobre as intenções do governo da época em retirar a capital do Brasil do litoral, transferindo-a para o interior, isto é, “não se falava em interiorização como um movimento expansionista, mas em se tirar a capital da beira do mar, por segurança” (VILLAS BOAS, 1994, p.18-24).

De acordo com Marisa Bittar, no ano de 1931 existiu uma preocupação do Estado com a questão da interiorização do país, enfatizando a importância da ocupação do oeste brasileiro. A campanha Marcha para o Oeste, segundo a autora

em termos de política nacional adotada pelo estado autoritário, assentava-se em fundamentos teóricos da geopolítica, concepção que nasceu às vésperas da primeira Guerra Mundial, enfocando os estados como organismos em luta pelo ‘espaço vital’. Geralmente desvinculada da geografia econômica e política,

centrava-se na necessidade de expansão e ocupação territorial (BITTAR, 1997, p.196).

Esse movimento aconteceu efetivamente em 1940, e foi lançado por Getúlio Vargas objetivando implementar o que se chamava de “imperialismo brasileiro”, que em sua concepção consistia exclusivamente “na expansão demográfica e econômica dentro do próprio país”, não havendo intenção por parte do Governo Central em que esse “imperialismo” se estendesse aos países vizinhos (BITTAR, 1997, p.197). O pensamento geopolítico brasileiro foi importante por trazer um fator determinante na operacionalização da divisão de Mato Grosso: “a política nacional de interiorização do país, o controle do espaço territorial pelo Estado autoritário, que implicou numa nova forma de considerar o Centro-Oeste” (Ibidem).

A autora analisa que o capitalismo no Brasil se consolidou por meio do autoritarismo a partir de 1930, produzindo uma concepção de Estado fortemente apoiada na necessidade de controle do território nacional. A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 1938, foi parte das medidas estatais intervencionistas adotadas por Vargas (1997, p.197). Na verdade, ainda segundo Bittar, dos estudos efetuados pelo IBGE em 1941, algumas medidas de solução foram apresentadas:

- Reajustamento do quadro de unidades políticas passando a se compor de um distrito federal e 29 estados (ou territórios);
- Padrão uniforme de 250.000 a 350.000 km quadrados para essas novas unidades;
- Interiorização da metrópole federal.

As medidas sugeridas não foram, entretanto adotadas, mas os discursos do presidente estavam vinculados às ações propostas pelo IBGE, fundamentadas no objetivo de fortalecer o Estado Nacional de acordo com sua base territorial. Quanto às possíveis divisões regionais como era o caso de Mato Grosso, Vargas decidiu não implementar nenhuma das propostas a fim de não “acirrar conflitos regionais ainda latentes” (BITTAR, 1997, p.200).

Os estudos sobre a geopolítica, segundo Bittar, voltaram a se intensificar na década de 1950 com base nos estudos de Golbery do Couto e Silva, que fazia parte de outro regimento de pensamento geopolítico proveniente da Escola Superior de Guerra –

ESG, criada em 1949. A ESG possuía uma intensa atividade intelectual envolvendo as elites militares, cujas questões principais voltavam-se para os problemas sócio-econômicos, de geopolítica e de segurança nacional. De fato, em seus primeiros 14 anos de existência, 1949-1964, a ESG não conseguiu influenciar diretamente as ações do governo, entretanto os novos rumos do país foram sendo “intelectualmente pensados e defendidos” sobretudo por Golbery do Couto e Silva, co-autor das mudanças geográficas que apenas na década de 1970, traçariam um novo contorno para as fronteiras dos estados do Rio de Janeiro, em 1975 e de Mato Grosso, em 1977 (BITTAR, 1997, p.213-215).

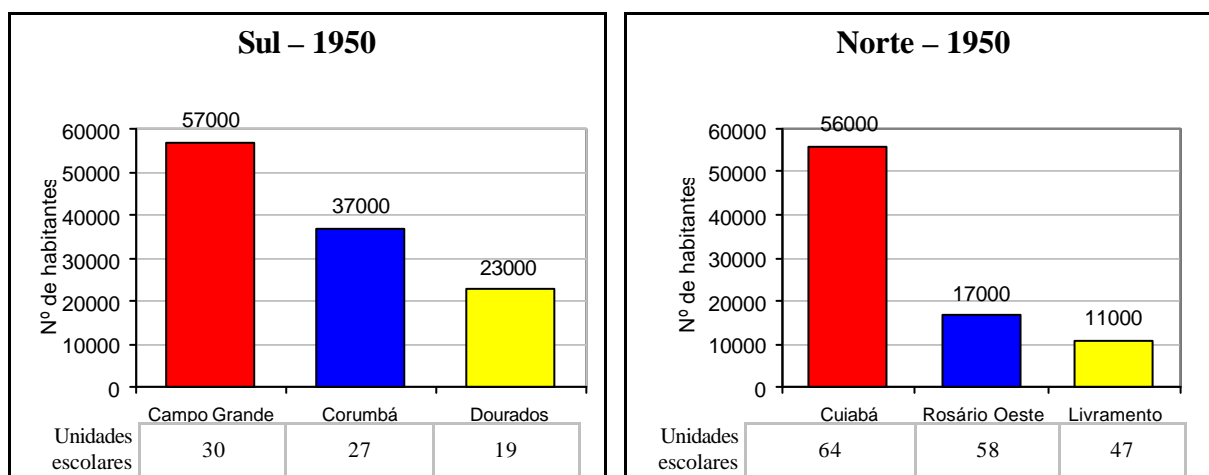
A gestão do general Ernesto Geisel tratou da questão da separação não com a finalidade apenas de redividir o território, mas de ocupar e utilizar as áreas que permaneciam com grande potencial não desenvolvido.

A história da separação nos traz o viés político pelo qual nasce Mato Grosso do Sul além de evidenciar a que demanda de expansão respondem as políticas públicas que nortearam o desenvolvimento da educação e, principalmente, da educação superior.

Os municípios do sul apesar de possuírem superioridade demográfica, contavam com poucas unidades escolares como podemos ver no gráfico que se segue, composto por dados do censo demográfico de 1950.

Gráfico 7

Comparativo do número de unidades escolares por população entre o sul e o norte de Mato Grosso



Fonte: elaborado a partir dos dados obtidos em BITTAR, 1997, p.220.

Como podemos observar, a situação dos municípios ao sul de Mato Grosso, na relação número de habitantes/número de estabelecimentos escolares, demonstra “um certo descaso” das autoridades do governo estadual para com aqueles contribuintes.

A representatividade cresce a partir de 1959 quando das trinta vagas existentes para deputado estadual, 21 foram preenchidas pelos candidatos do sul do estado. Quanto aos deputados federais, existiam sete vagas das quais, cinco foram preenchidas por sulistas. Esta representação teve crescimento acentuado a partir desta época, principalmente porque as disputas eleitorais passaram a ter caráter mais regional, ou seja, mais contava a origem do candidato do que, propriamente, seu partido. Em 1962, a superioridade do sul estava consolidada (BITTAR, 1997, p.220).

Segundo Bittar (1997, p. 245), em maio de 1977, o presidente Geisel anunciava um projeto, sigilosamente arquitetado: a divisão de Mato Grosso em dois estados, a fim de propiciar o desenvolvimento da região. Apesar das acusações de que o governo teria, antes, objetivos políticos – *a criação de mais um estado aumentaria a representação situacionista no Congresso* – o projeto foi aprovado, no final de 1977, para ser efetivado e, solenemente, instalado pelo Presidente da República, em 3 de janeiro de 1979, dando posse ao Governador Harry Amorim Costa.

Figura 2

Mapa da Região Centro-Oeste Pós-Separação



Fonte: Atlas Geográfico Nacional, MEC, 1980.

## 1.1 Mato Grosso do Sul e a educação superior

O novo estado – Mato Grosso do Sul, capital Campo Grande contava, então, com aproximadamente um milhão de habitantes, numa superfície de 350.549 km<sup>2</sup>, distribuídos por 55 municípios (dados do censo de 1970), sendo que 453.000 habitantes compunham a zona urbana e 547.000 a zona rural. Pelo censo de 2000 possui uma superfície de 357.139,9 km<sup>2</sup> distribuídos por 77 municípios; conta com uma população de 2.074.877 habitantes, com densidade demográfica de 5,8 hab./km<sup>2</sup>. O crescimento demográfico no período de 1991 a 2000 foi de 1,7% ao ano. A população urbana é composta por 84,1%; entre os municípios mais populosos destacam-se:

- Campo Grande – 662.534 mil habitantes;
- Dourados – 164.674 mil habitantes;
- Corumbá – 95.704 mil habitantes;
- Três Lagoas – 78.943 mil habitantes e
- Ponta Porã – 60.966 mil habitantes (IBGE, 2000).

O movimento de migração, vindo em particular do sul e do sudeste, se fortaleceu no século XX e criou uma sociedade mais complexa e aberta, além de laços políticos sólidos com os estados vizinhos, especialmente São Paulo. Esse vínculo ficou claro com a participação do sul do estado na Revolução de 1924, nas Revoltas Tenentistas e na Revolução Constitucionalista de 1932.

No oeste do estado estão dois terços do pantanal mato-grossense. A região do Pantanal está constituída pela maior planície alagável do mundo, sendo um dos ecossistemas mais importantes do planeta. Com uma área que abrange 12 municípios, o Pantanal apresenta declividade quase nula, o que favorece as freqüentes inundações. A região possui grande variedade de fauna e flora, com florestas, baixios, savanas, cerrados, campos e matas naturais. Outra riqueza natural são as grutas e os rios localizados na serra da Bodoquena. A partir dos anos 90, o potencial de turismo ecológico, ancorado no Pantanal, começou a ser explorado, criando um desafio para o efetivo controle da caça e da pesca ([www.portalbrasil.eti.br](http://www.portalbrasil.eti.br)).

Com forte tradição agropecuária, Mato Grosso do Sul é o estado de maior crescimento econômico na Região Centro-Oeste. Entre 1990 e 1998, o estado se

desenvolveu a um ritmo 25% mais acelerado que a taxa acumulada de crescimento do Brasil, de acordo com o Ipea. Nesse período, Mato Grosso do Sul mudou também seu perfil econômico, industrializando-se. Em 1990, a atividade agropecuária correspondia a 24,4% do PIB estadual, enquanto a indústria era responsável por 13%. Em 1998, cada um desses setores tinha participação de 22%.

Um dos fatores que contribuíram para o crescimento industrial foram os incentivos fiscais, que se tornaram mais abrangentes em 1997, com a aprovação de uma lei autorizando as empresas a pagar apenas 25% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias – ICMS por prazos de até dez anos. Esse benefício atraiu as indústrias de transformação, como as de carne, soja e ração, que migraram para o estado a fim de reduzir despesas com fretes na compra da matéria-prima.

O estado de Mato Grosso do Sul se insere, no contexto brasileiro, com características significativas para o desenvolvimento da agropecuária nacional. Sua localização resguarda os seguintes limites: ao norte – Mato Grosso e Goiás; ao sul – Paraguai e Paraná; a leste – Minas Gerais e São Paulo; a oeste – Paraguai e Bolívia. Os países latino-americanos Bolívia, Paraguai e Argentina constituíam mercados potenciais de toda a zona ocidental da América do Sul, o que favoreceu o desenvolvimento econômico do novo estado.

Na pecuária, o gado bovino ultrapassou o rebanho mineiro, com 20,9 milhões de cabeças, conforme dados de 1997 do IBGE. A agricultura, desenvolvida principalmente no leste do estado, é favorecida pela proximidade com a agroindústria e com grandes mercados consumidores do Sul e do Sudeste, e também pelo solo fértil. Possui importante participação no comércio de exportação de soja e derivados (41%), carne bovina (19%), ferro e manganês (9%), carne de frango e de porco (9%), madeira (5%). Na área de importação destacam-se os seguintes produtos: gás natural (69%); bovinos, carcaças e desossados (13%); fertilizante (6%) (2000).

Desde 1990, as culturas voltadas para os mercados nacional e internacional, em processo de modernização e empregando menos mão-de-obra, registraram grande crescimento. A produção de milho, por exemplo, evoluiu 400%, e a da soja em grão passou a representar 9% da safra brasileira, com 2,79 milhões de toneladas. Porém, há declínio de setores mais tradicionais, principalmente das lavouras de algodão, arroz, feijão e trigo. Em

maio de 2000, o estado registrou a maior queda na produção de soja no Brasil, por causa da estiagem ([www.portalbrasil.eti.br](http://www.portalbrasil.eti.br)).

Mato Grosso do Sul tem uma das mais baixas taxas de densidade demográfica do país – 5,75 habitantes por km<sup>2</sup> (1998), ocupando o quinto lugar entre os estados brasileiros no ranking do índice de desenvolvimento humano (IDH), da ONU. As grandes distâncias, o vazio populacional e o fato de que quase um terço de suas terras sofre inundação periódica dificultam a adoção de políticas de saneamento básico. Apenas 16,1% dos domicílios estão ligados à rede de esgoto ou possuem fossa séptica. Outro problema é a questão fundiária. Mato Grosso do Sul é o estado do Centro-Oeste com o maior número de conflitos, em 1998, foram 72 casos - de um total de 133 ocorridos na região. ([www.portalbrasil.eti.br](http://www.portalbrasil.eti.br)).

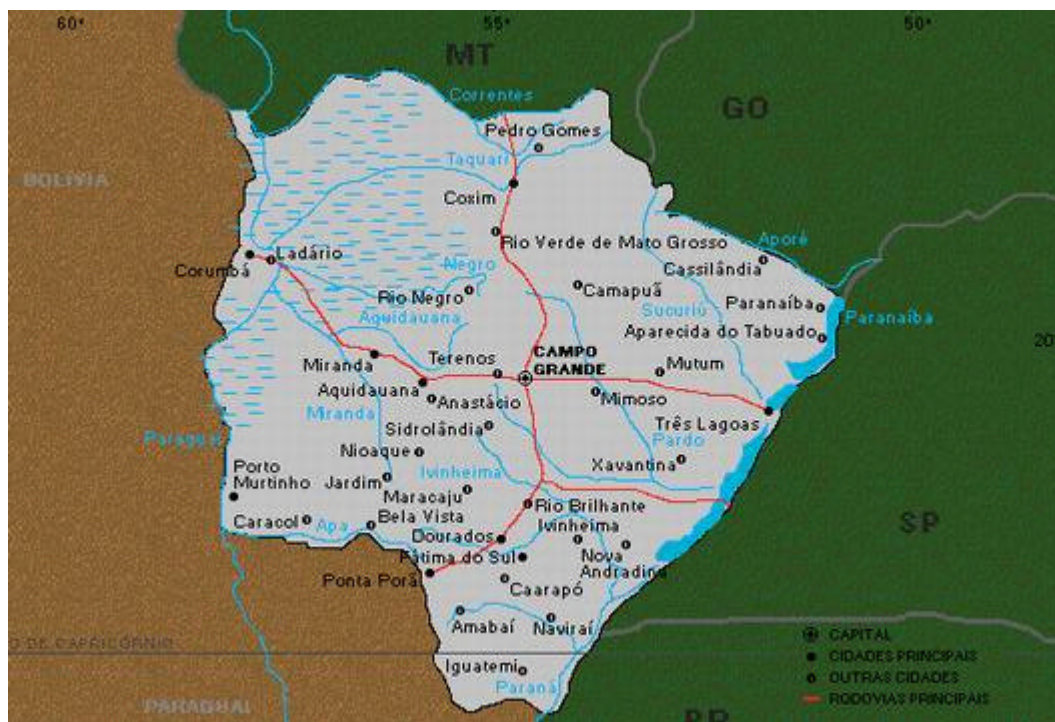
O estado também é carente de eletricidade, sendo obrigado a importar de outros estados, principalmente São Paulo, 92% da energia que consome. Duas usinas termelétricas, uma em Corumbá e outra em Campo Grande, estão em construção e deverão utilizar gás natural, trazido pelo gasoduto Brasil-Bolívia.

Com investimentos estrangeiros, intermediados pelo governo federal, vem sendo implantado o Programa Pantanal, desde 2001, que deverá durar oito anos, a partir de 2001. Até 2009, deverão ter sido investidos, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cerca de 200 milhões de dólares. Os principais pontos do programa são a administração de bacias hidrográficas; manejo de bacias críticas; água e saneamento; ecoturismo; apoio ao produtor pantaneiro; e fortalecimento da Polícia Ambiental, intensificando a proteção do meio ambiente.



Figura 3

Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul - 2001



Fonte: [www.portalbrasil.eti.br](http://www.portalbrasil.eti.br)

A capital do estado, Campo Grande, possui uma população de 662.534 (2000), com malha pavimentada de 43% (1999) e 70% das vias urbanas iluminadas (1999). Atualmente estão em circulação dois Jornais diários, “Correio do Estado” e “Folha do Povo” ([www.portalbrasil.eti.br](http://www.portalbrasil.eti.br), 2001).

Mato Grosso do Sul emergiu, no cenário nacional com uma concepção de estado-modelo, pensada pelo governo federal e apoiado na idéia de que o estado poderia ser gerenciado como uma empresa, uma unidade técnica, sem “cunho político”. Os dois fatores principais desta idealização eram a racionalidade e o planejamento participativo. De fato, as premissas desse modelo de administração apoiavam-se na pequena departamentalização, na diminuição do número de centros de decisão, na criação de fundações com poder de execução e no planejamento participativo, contando com a adesão dos municípios.

O governo formulou uma concepção para o novo estado exclusivamente administrativo-gerencial. O modelo a ser adotado deu origem à falsa impressão de que

seria diferente daquele que estava em vigor no estado uno, e que havia sido amplamente rechaçado pela elite político-econômica sulista. Mas, o que se constatou, posteriormente, foi que este modelo não refletiu, no entanto, as expectativas separacionistas, o que gerou marcados questionamentos e articulações políticas, em torno de um governo que, realmente, representasse o novo estado, e que, não traduzisse apenas anseios e ideais do governo federal (BITTAR, 1997, p. 265-269).

Estes fatos nos interessam, pois apontam para o fato de que a educação ganhou impulso em Mato Grosso do Sul porque o primeiro governo eleito seguiu a tendência do movimento que existia no Brasil em implementar medidas inovadoras para o setor educacional adotado pelos governos de Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Segundo BITTAR (1997, p. 425) apesar das inúmeras dificuldades, em Mato Grosso do Sul, a administração peemedebista eleita em 1982, conseguiu que a educação crescesse, sobremaneira, atingindo a democratização da escola, obtendo valorização salarial (os professores passaram a ter o piso salarial de 2,5 salários mínimos para uma jornada de 20 horas semanais) e o surgimento de novas vagas no estado, a partir da construção de 899 salas de aula (BITTAR, 1997, p.425).

O primeiro governo foi responsável, também, pela conclusão de algumas ações geradas na administração anterior. Assim, o processo de democratização nos setores de educação e de política agrária de assentamentos rurais teve seu início, naquele momento.

Na década de 1990, o estado de Mato Grosso do Sul assistiu a disputas políticas acirradas que utilizaram a educação como ponto central para suas campanhas, sem, entretanto, gerar políticas públicas voltadas para a educação superior.

Ao final dos anos 1990, Mato Grosso do Sul mergulhou numa grave crise financeira: o pagamento das dívidas interna e externa inviabilizou o investimento em desenvolvimento; os projetos sociais não foram implementados; o magistério público sofria uma desvalorização brutal em sua qualidade, enfim a crise atingiu a educação. Atender a demanda educacional era o objetivo, desde o movimento separatista, entretanto, não se tornou prioridade em nenhum dos governos que se sucederam, governos, aliás, que denotavam a hegemonia da classe dominante, pois se alternavam, mas não traziam nenhuma mudança substancial, mostrando as disputas que existiam entre as elites dirigentes antes da divisão de Mato Grosso.

Eis alguns números que encontramos no setor de educação segundo as estatísticas da Secretária de Planejamento de Mato Grosso do Sul:

- Matrículas na educação infantil: 51.830 (73,9% na rede pública);
- Matrículas no ensino fundamental: 466.496 (91,8% na rede pública);
- Matrículas no ensino médio: 89.113 (83,1% na rede pública) (2001);
- Matrículas no ensino superior: 37.973 (31% na rede pública) (1999);
- População com oito anos ou mais de estudo: 38% (1999);
- Analfabetismo: 10,9%;
- Analfabetismo funcional: 29,7% (1999) ([www.portalbrasil.eti.br](http://www.portalbrasil.eti.br)).

O final dos anos 1990 trouxe uma tênue possibilidade de mudança: a tão sonhada eliminação das discriminações e das exclusões, início de caminho para uma proposta diversa, mais humanizada pela busca de um caráter igualitário. Esta proposta efetiva-se na gestão inusitada do Partido dos Trabalhadores, num estado tradicionalmente gerenciado pelo poder da elite.

## **2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL: TRAJETÓRIA DA EXPANSÃO NO ESTADO E NA REGIÃO CENTRO-OESTE**

A educação superior no estado de Mato Grosso se fazia presente principalmente através de sua Universidade Federal que se localizava na capital Cuiabá, e através da Universidade Estadual de Mato Grosso implantada na cidade de Campo Grande, futura capital de Mato Grosso do Sul. Em 1977, a situação do estado em termos de universidades estava representada da seguinte forma:

Figura 4

Mapa do Estado de Mato Grosso



Fonte: Atlas Geográfico Nacional, MEC, 1966.

Após a divisão, verificamos que a situação da expansão da educação superior irá se modificar, pois o novo estado de Mato Grosso do Sul (1979) demonstrava a carência em todos os setores educacionais, especificamente, quanto à educação superior. O que se via era a existência de uma universidade federal, uma faculdade integrada comunitária e uma instituição de educação superior particular (MEC/SEEC/INEP, 1986). A criação da estrutura universitária em Mato Grosso do Sul efetiva-se sob a influência de projetos políticos diferenciados. As quatro universidades por nós estudadas nesse trabalho surgiram a partir de demandas distintas:

- a UFMS surgiu junto com o novo estado, sendo na realidade a federalização da universidade estadual já existente na cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (Histórico UFMS, 2003);
- a UCDB existia antes da criação de Mato Grosso do Sul, por iniciativa dos padres salesianos do estado de Mato Grosso que criaram em 1961 a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FADAFI, localizava-se em Campo Grande e teve como uma de suas diretrizes educacionais à formação de professores (Histórico UCDB, 2003);
- a UNIDERP nasceu como Centro de Ensino Superior de Campo Grande – CESUP, em 1974 constituindo-se numa entidade criada como produto da iniciativa de “educadores idealistas”, com o objetivo de integrar experiências, idéias e patrimônios (como ocorria no Brasil nesta época ver cap. I p.) (Histórico UNIDERP, 2003);
- a UEMS, criada pela Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul de 1979, ratificada pela Constituição Estadual de 1989 e instituída pela Lei nº 1461 de 20 de dezembro de 1993, com sede em Dourados e previsão de Centros Universitários em 10 municípios, nasceu do projeto político do governador Pedro Pedrossian para “atender ao desenvolvimento das necessidades regionais” (Histórico UEMS, 2003).

A expansão da educação superior com as características aqui apresentadas fundamenta-se na visão de Dourado (2001, p. 23)

Garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades em que se efetivam esse processo (criação de escolas, expansão de vagas) e a interiorização como uma resultante dessas políticas adotadas cujo desdobramento tem implicado a

descentralização da oferta de vagas e a criação de escolas no interior dos Estados.

Segundo o autor nem sempre a expansão e a interiorização ocorrem de acordo com planejamento qualitativo, “sendo na maioria das vezes, resultado de pressões sociais e barganhas políticas as mais diversas”. Apesar disso o processo é sempre orientado por escolhas, por opções constituindo uma política, de “caráter desorientado” mas que possui funcionalidade econômica, política e social (DOURADO, 2001, p.24).

O processo de expansão e interiorização da educação superior em Mato Grosso do Sul contou inicialmente com a ação da UFMS que se “expandiu” no “interior” com abertura de seus *campi*; seguido pela ação do CESUP que iniciou suas atividades já possuindo um *campus* universitário no município de Rio Verde de Mato Grosso e posteriormente com a abertura da UEMS que concentrou suas atividades no interior do estado partindo do município de Dourados.

Segundo o jornal Correio do Estado, depois da instalação oficial de Mato Grosso do Sul (1979) houve migração dos estudantes do interior para a capital, principalmente da Sociedade de Ensino da Grande Dourados – SOCIGRAN (Dourados) para as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT (Campo Grande), nos cursos de direito e administração. Esse movimento traduziu a expectativa dos acadêmicos em garantir um ensino de melhor qualidade e também, a busca por novas oportunidades no mercado de trabalho, jovem e promissor como seria o caso no estado recém-nascido (Correio do Estado, 12/01/79, p. 5).

O quadro a seguir agrupa os dados relativos as três instituições de educação superior que existiam em 1979. Procuramos utilizar índices que estarão presentes em quase todas as nossas análises, por tratar-se de dados que poderão de fato mostrar como ocorreu o processo de expansão da educação superior nas universidades de Mato Grosso do Sul. Os índices por nós utilizados são: número de cursos por área de conhecimento; número de vagas oferecidas; número de inscritos no vestibular; número de matrículas efetuadas.

### Quadro 5

Comparativo do número de cursos por área de conhecimento, de vagas, de inscritos e de matrículas por instituição em MS – 1979

Instituição	Total	Áreas do Conhecimento							Nº de Vagas	Nº de inscritos	Nº de Matriculados
		CET	ET	CS	CA	CSA	CH	LLA			
UFMT (UFMS)	27	–	–	–	–	–	–	–	208	–	2.897*
FUCMT (UCDB)	12	1	–	–	–	4	6	1	1.200	3196	–
CESUP (UNIDERP)	3	–	2	–	–	–	1	–	480	–	–

Fonte: Jornal Correio do Estado, janeiro, 1979.

Legenda: \* Número de acadêmicos distribuídos em seis *Campi*.

CET - Ciências Exatas e da Terra

ET - Engenharia e Técnica

CS - Ciências da Saúde

CA - Ciências Agrárias

CSA - Ciências Sociais Aplicadas

CH - Ciências Humanas

LLA - Lingüística, Letras e Artes

O quadro nos mostra a composição institucional e a situação em que se encontrava o sistema de educação superior a partir da oficialização da divisão. A UFMS possuía um total de cursos, maior que o superior ao das outras instituições, distribuídos por seus seis *campi* nas cidades de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Três Lagoas, Aquidauana e Rondonópolis (que passou, depois, a ser dirigido pela UFMT). Quanto ao número de vagas, de acordo com registro encontrado no jornal Correio do Estado, foram oferecidas 208 vagas. Já na FUCMT/UCDB encontramos 12 cursos, com uma oferta de 1200 vagas e 3.196 inscritos. Não encontramos registro do número de matrículas efetuadas. É importante notar que a área de conhecimento que acumulava maior número de cursos foi a de Ciências Humanas, seguida pela área de Ciências Sociais Aplicadas. Esse fato corrobora nossa análise (capítulo I), amparada na visão de Sguissardi, para entender a “falta de política pública” para educação superior, que tem no país uma maior concentração nessas duas áreas de conhecimento. No estado de Mato Grosso do Sul a situação era de “uma real carência de professores formados” em função de sua recente criação e pela demanda existente tanto na capital como nos municípios ([www.ucdb.br/historico](http://www.ucdb.br/historico)).

O Centro de Ensino Superior “Prof. Plínio Mendes dos Santos”, CESUP/ UNIDERP, possuía, em 1978, três faculdades: de educação, telecomunicações e eletrotécnica, com oferta de cerca de 480 vagas. Em janeiro de 1979 passou a contar com o

curso de construção civil, autorizado pelo parecer do CFE nº 7.709 de 15/12/1978, com previsão para início das atividades em julho de 1979 (Correio do Estado, janeiro de 1979).

Outra característica observada no sistema de educação superior daquela época, é que a maioria dos candidatos desenvolvia atividades de trabalho, durante o dia, o que os impedia de concorrerem a cursos cuja dedicação exigisse o cumprimento de carga horária no período diurno, e, também, não poderiam concorrer ou cursar aqueles que exigissem gastos elevados para sua formação (MEC/INEP/SEEC, 1994 e <http://www.ucdb.br/instituicao/historia/6/04/03>). Assim identificamos que o processo de expansão da educação superior em cursos noturnos sempre foi significativo no estado, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 6

Número de cursos por turno de funcionamento – 1996

Instituição	Turno de funcionamento	
	Noturno	Diurno
UFMS	26	23
UCDB	12	11
UEMS	7	2
UNIDERP	15	8

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 24; 27-29.

O Censo 2000 mostrou que a maioria, 56%, dos alunos da graduação no país estava matriculada em cursos noturnos, que abrigavam 1,5 milhão de estudantes. No ano de 2000, a matrícula nesse período de estudo cresceu 14%. Já no período diurno o aumento foi de 13%. Em Mato Grosso do Sul, no ano de 2000 havia 65,1% dos estudantes de educação superior, matriculados nos cursos noturnos. A seguir apresentamos tabela com dados compreendidos no período 1991-1999, das matrículas em cursos noturnos no Brasil e Região Centro-Oeste.



Tabela 3

Matrícula no turno noturno em 30/04/2000, por dependência administrativa

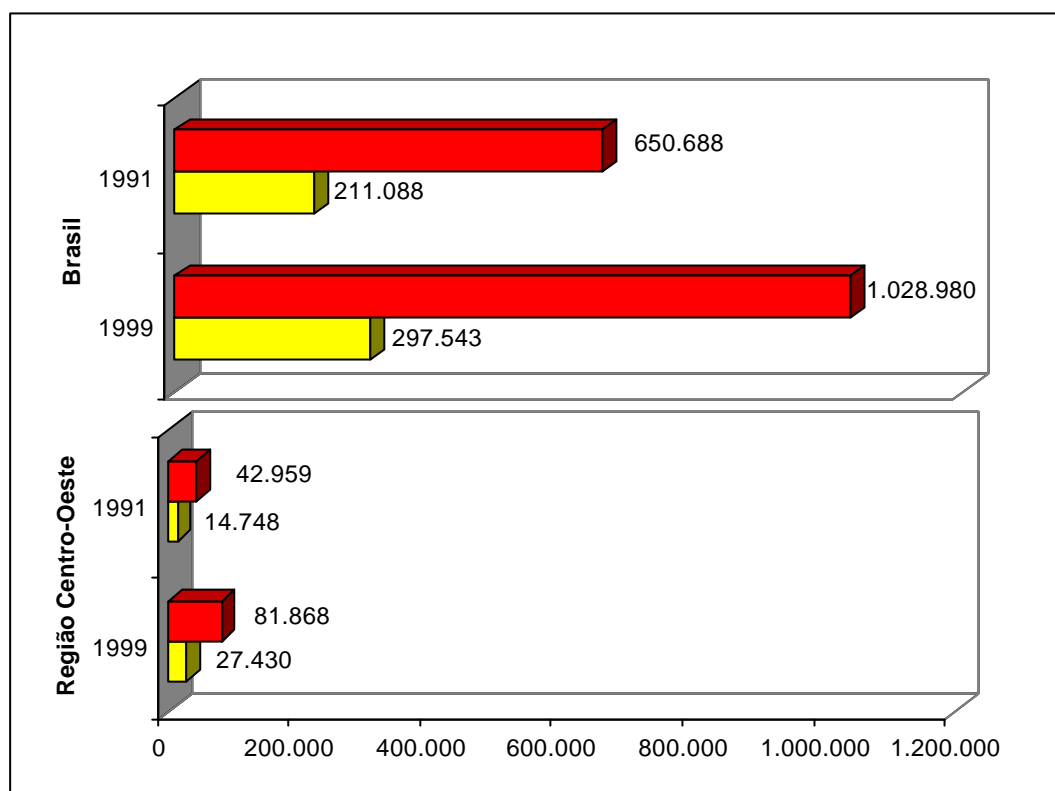
Unidade da Federação / Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>					
1991	861.776	50.196	94.087	66.805	650.688
1994	906.522	68.130	106.253	74.113	658.026
1996	1.020.526	69.659	115.531	79.202	756.134
1998	1.175.367	82.284	126.729	89.323	877.031
1999	1.326.523	94.983	140.235	62.325	1.028.980
<b>% crescimento</b>	<b>35,03</b>	<b>47,15</b>	<b>32,90</b>	<b>-7,18</b>	<b>36,76</b>
<b>Região Centro-Oeste</b>					
1991	57.707	7.261	4.539	2.948	42.959
1994	65.767	8.892	6.373	2.857	47.645
1996	78.357	10.585	6.699	3.615	57.458
1998	95.753	11.742	10.663	4.220	69.128
1999	109.298	13.849	11.796	1.785	81.868
<b>% crescimento</b>	<b>47,20</b>	<b>47,57</b>	<b>61,50</b>	<b>-65,15</b>	<b>47,52</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 2000, p. 34.

A tabela ilustra o processo de crescimento da educação superior noturna, que tem apresentado um índice de crescimento acentuado principalmente nas instituições privadas. As instituições estaduais também apresentaram um nível significativo de crescimento tanto no Brasil quanto na Região Centro-Oeste.

Gráfico 8

Expansão do ensino superior no Brasil e na Região Centro Oeste – 1991-1999



Fonte: elaborado a partir de MEC/INEP/SEEC, 2000, p. 34.

Identificamos também outras duas características significativas do processo de expansão da educação superior no novo estado. A primeira é a expansão de cursos de nível superior, na capital, Campo Grande, fato que favoreceu a população das regiões próximas, além de imprimir ritmo maior ao crescimento e ao desenvolvimento do sul do estado, o que facilitou a tão sonhada ‘independência’ econômica e política dos separatistas, em relação à Cuiabá (Correio do Estado, 19/01/1979). A segunda diz respeito à área de concentração dos cursos que na sua maioria respondiam à necessidade emergente de formação de profissionais para a área de educação, como verificamos no quadro 7.

### Quadro 7

Matrículas por área de conhecimento na região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul e relação de expansão – 1994

Área de conhecimento	Mato Grosso do Sul	Região Centro-Oeste	% de relação MS/Região
Total Geral	19.978	111.401	17,9%
Ciências Exatas e da Terra	2.072	11.449	18%
Ciências Biológicas	699	2.630	26,6%
Engenharia e Tecnologia	766	4.267	18%
Ciências da Saúde	1.246	9.774	12,7%
Ciências Agrárias	596	3.200	18,6%
Ciências Sociais Aplicadas	7.928	46.355	17,1%
Ciências Humanas	4.883	24.330	20%
Linguística, Letras e Artes	1.788	9.396	19%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados do MEC/INEP/SEEC, 1996.

Mato Grosso do Sul representava em 1994 (17,9%) do total de matrículas na educação superior da região centro-oeste, não chegando a 1/4 da distribuição de vagas dos estados que compõem o centro-oeste. Em relação à população, MS representa (18%) da população total da região centro-oeste. Em relação às áreas de conhecimento observamos que a de Ciências Biológicas e da Saúde (26,6%) é a área em MS de maior procura em relação ao centro-oeste, seguido por Ciências Humanas e Sociais (20%) e Linguística, Letras e Artes (19%). Esta é uma das características analisadas por Sguissardi (2002, p. 30), que destaca a concentração em algumas áreas nos cursos de graduação no país, é uma característica importante revelando a falta de políticas públicas na educação superior, que concentra um percentual alto nas Ciências Sociais Aplicadas responsável por (41,6%) das matrículas de graduação.

A tabela que se segue mostra os dados comparativos da expansão da educação superior no Brasil, Região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul quanto ao número de vagas, inscrições e matrículas no período compreendido entre 1996/2000.

Nos quatro anos desse período verifica-se crescimento significativo no número de vagas o que não significa, entretanto, um aumento proporcional no número de matrículas. A relação candidato vaga sofreu um aumento acentuado demonstrando que,

apesar de uma maior oferta de vagas, a concorrência cresceu aproximadamente quatro vezes, o que acaba gerando um “número de excluídos da educação superior” no país cada vez mais alto, incluindo-se aqui o fato de que a procura nas instituições públicas tem sido também cada vez maior chegando a 9,7 candidatos por vaga oferecida (SGUISSARDI, 2002, p.29).

Tabela 4

Expansão da educação superior no Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul, por número de vagas, inscrições e matrículas - percentual de crescimento 1996-2000

Ano Federação	Vagas	Inscrições	Matrículas	Relação Candidato/Vaga	
				1999	2000
<b>Brasil</b>				4%	3,8%
1999	643.236	2.548.077	1.868.529		
2000	884.390	3.344.273	2.369.945		
% Crescimento	37,5%	31%	27%		
<b>Região Centro-Oeste</b>				4,4%	4%
1999	41.408	180.247	134.442		
2000	68.792	276.147	187.001		
% Crescimento	66%	53%	39%		
<b>Mato Grosso do Sul</b>				3,3%	3,1%
1996	9.665	32.142	25.523		
2000	15.176	47.410	37.868		
% de Crescimento	57%	47,5%	48,4%		

Fonte: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse (1996/2000).

Podemos observar que apesar do aumento do número de vagas, que apresenta o maior percentual de crescimento, e, também, de um significativo crescimento na demanda de candidatos inscritos nesse período, verificamos que a relação candidato/vaga do último ano do quadriênio é ligeiramente menor que nos anos anteriores (conforme demonstra o próximo quadro). É importante notar a explosão de vagas demonstrada pelo índice de crescimento que aconteceu na região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul. O crescimento na demanda também é significativo tanto na região como no estado em relação ao Brasil. O índice de crescimento das matrículas também aponta para um resultado de expansão, entretanto o estado de Mato Grosso do Sul apresentou um percentual de crescimento relevante em relação ao percentual de matrículas do Centro-Oeste e do Brasil. No estudo particularizado das

universidades veremos se o crescimento foi maior no público ou no privado e em que áreas de conhecimento.

O crescimento nesses quatro anos, apesar de significativo, nos remete às críticas levantadas por Sguissardi quando aponta para a impossibilidade de cumprimento ao Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) que estabeleceu como meta número 1, “prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” e, como meta número 2, “Ampliar a oferta de ensino [superior] público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior” (SGUISSARDI, 2002, p.38). O autor esclarece que a Presidência da República vetou a meta número 2, demonstrando que a orientação das políticas públicas de educação e de educação superior não prevê gastos da União com o sistema de educação; e lembra ainda que a permanência da desigualdade social representada pela concentração de renda torna idealizada a meta número 1 (2002, p.38).

Na verdade, elucida o autor, iniciam-se estudos a fim de testar a hipótese de que se não houver um “aligeiramento” nos cursos universitários por meio de cursos sequenciais ou de curta duração, que poderiam diminuir o custo do ensino superior; ou se não houver um investimento público na educação superior ou mesmo uma política “agressiva” de redistribuição de renda no país, a meta não será cumprida.

## **2.1 As universidades de Mato Grosso do Sul: características da expansão**

Para que possamos investigar o processo de expansão da educação superior nas universidades de Mato Grosso do Sul é necessário que se compreenda o “papel social” de cada uma delas. Como muitas vezes papel e função são interpretados como “sinônimos” esclarecemos que nossa análise será feita a partir da proposta de Mazzilli para quem

A expressão papel social da universidade refere-se à posição e participação da universidade na construção de um projeto de sociedade e, por funções da universidade, as ações exercidas com vistas à realização de seu papel social, ou seja, o que visa atingir (formação e produção de conhecimento) e como se propõe a fazê-lo (ensino/pesquisa/extensão) (MAZZILLI, 1980, p.25).

A definição de papel social da universidade usada por Mazzilli, bem como a diferenciação de universidade de pesquisa e universidade de ensino, serão conceitos aqui trabalhados para que possamos de fato compreender o processo de expansão das quatro universidades do estado, que conforme dissemos anteriormente, tem características, propostas, diversificação e flexibilização de oferta que, na prática, as “particulariza” muito mais que a pura distinção por dependência administrativa.

A análise do comportamento da matrícula por área do conhecimento demonstra que, embora aparentemente o sistema se diferencie por tipo de instituição, na verdade essa diferenciação pode estar mais próxima do tipo de oferta (cursos). No Brasil essa diferenciação se dá mais por dependência administrativa. No caso de Mato Grosso do Sul além desta característica, já que cada uma das universidades pertence a um tipo de dependência administrativa, ou seja, o estado conta com uma universidade pública federal – UFMS; outra, cuja dependência administrativa é pública estadual – UEMS; a terceira que é privada comunitária – UCDB; e por fim a UNIDERP que é privada particular.

Segundo Maria Helena Guimarães de Castro,

O perfil da oferta apresenta maiores similaridades quando se comparam as universidades públicas (as federais e algumas estaduais) e as universidades confessionais, que se aproximam mais da tipologia clássica de universidade de pesquisa. As universidades públicas, por sua vez, se diferenciam claramente das universidades privadas e cumprem diferentes papéis no sistema de educação superior. Essa diferenciação tende a aprofundar-se, refletindo a adequação do sistema em face do crescimento da demanda e dos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado (Resultados e Tendências da educação superior no Brasil, INEP, 1999).

De acordo com a autora, os resultados do Censo da Educação Superior de 1999 sinalizam um novo modelo de expansão do sistema, que se caracteriza pela diferenciação do perfil das instituições por dependência administrativa e pela “diversificação e flexibilização” da oferta. Reformas estão ocorrendo no sentido de estimular a criação de instituições com diferentes missões institucionais e acadêmicas,

reconhecendo que essa diversidade é absolutamente indispensável para que o sistema de ensino superior cumpra seu papel na nova sociedade do conhecimento. No Brasil, o termo universidade informa menos sobre o sistema do que sobre o tipo de missão institucional e acadêmica que cada instituição de ensino superior representa (INEP, 1999).

Sguissardi lembra que a idéia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se da mercantilização do saber e da ciência, que adquirem, cada vez mais condição de mercadorias típicas da sociedade de acumulação em que vivemos e afastam-se do modelo de bem coletivo, direito fundamental da cidadania que deve ser garantido pelo Estado. O saber mercantilizado e a educação superior como produtos de uma empresa de prestação de serviços, num mercado competitivo precisa ter como característica básica a diferenciação institucional e a flexibilização curricular. O modelo humboldtiano não se adequa a esses novos padrões. Então são “necessárias as reformas” que Castro (1999) reconhece em curso, caracterizadas como privatização do público, desestatização das IFES e o afastamento gradativo do Estado, tanto de sua responsabilidade pela manutenção e financiamento, como pelo estímulo excessivo a todas as “formas” de expansão da educação superior privada (SGUISSARDI, 2000, p.42).

Uma vez acordado com o Banco Mundial, as restrições financeiras e a “morosidade” do sistema estatal na manutenção e expansão do setor público da educação superior, foram colocados em prática, bem como o constante incentivo ao crescimento da iniciativa privada principalmente as particulares (cunho comercial). Essa ação do governo federal seguia a convicção do órgão internacional de que o modelo de universidade de pesquisa, que associava ensino e pesquisa, era inviável financeiramente para o estado em crise. Assim, foram reconhecidas as universidades de ensino que se constituíam em instituições voltadas ao “ensino” superior, não obrigadas ao desenvolvimento de pesquisa, “dedicando-se exclusivamente ao ensino” (SGUISSARDI, 2002, p. 36). Hoje, no Brasil, poucas universidades possuem nível de pós-graduação consolidado desenvolvendo pesquisas que estejam associadas às atividades de ensino e extensão. Em sua grande maioria essas universidades situam-se na região sul e sudeste.

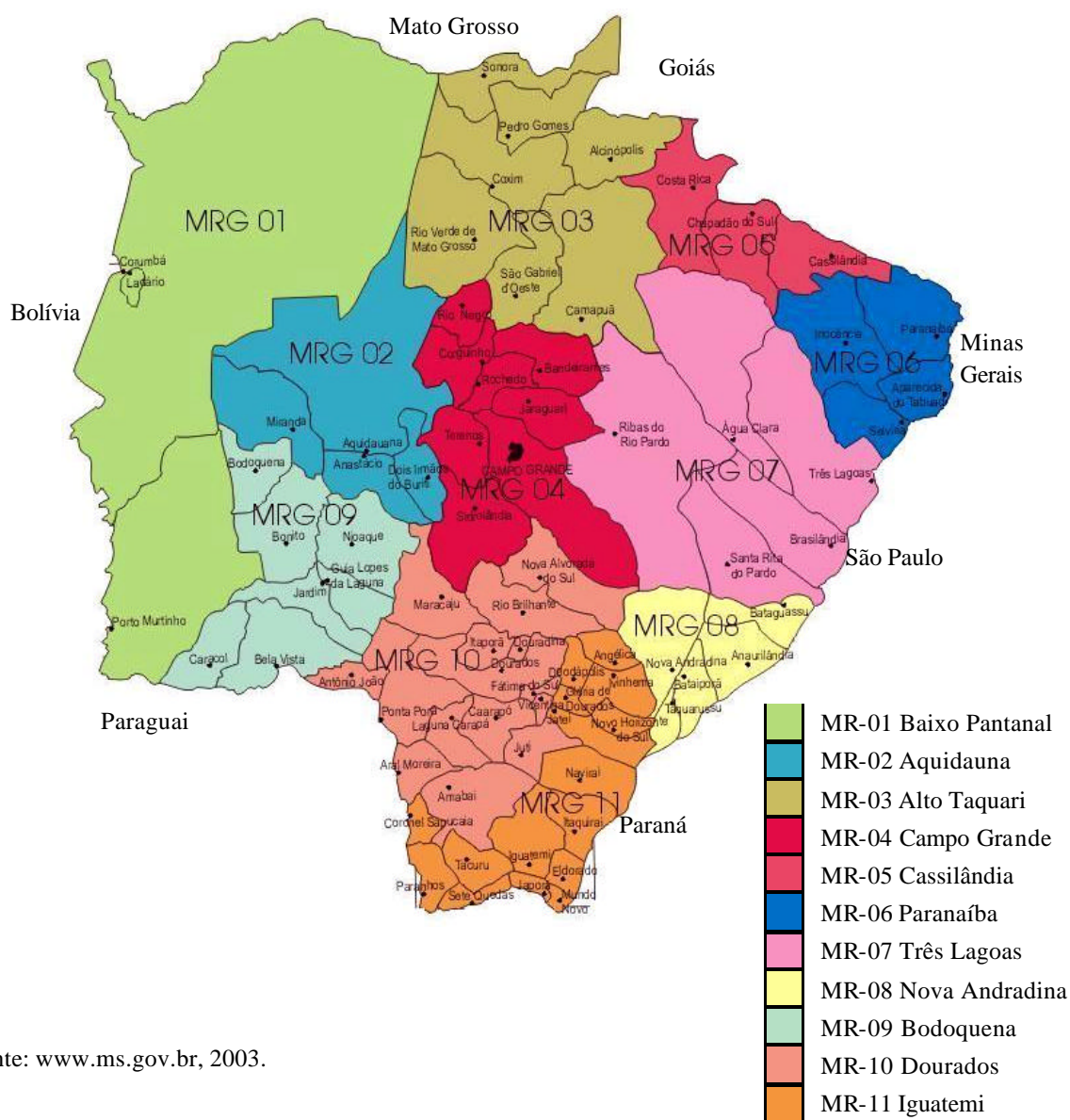
Em Mato Grosso do Sul encontramos uma universidade com a pós-graduação consolidada a UFMS. A UCDB possui uma estrutura de pós-graduação que se encontra em processo de consolidação. As outras duas possuem pós-graduação em nível de

especialização e extensão, mas não possuem cursos *stricto sensu*, buscando as “associações” com outras instituições ou parcerias, como no caso da UNIDERP, para desenvolver o programa de pesquisa.

Mato Grosso do Sul está dividido em 77 municípios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os municípios estão distribuídos em 11 microrregiões geográficas e 4 mesorregiões geográficas, conforme podemos verificar nos mapa a seguir.

Figura 5

Mato Grosso do Sul – Divisão Político-Administrativa e Microrregional (1998)



Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br), 2003.



Seis principais cidades do estado concentram 54% da população, conforme observado no quadro a seguir.

Quadro 8

Número de *campus* universitários no estado de Mato Grosso do Sul – 2003

Cidade	Número de habitantes	Número de <i>campus</i> universitários			
		UFMS	UEMS	UCDB	UNIDERP
Campo Grande	665.206	1	-	1	1
Dourados	168.349	1	1	-	-
Corumbá	90.435	1	-	-	-
Três Lagoas	79.521	1	-	-	-
Ponta Porã	64.966	-	1	-	-
Aquidauana	41.007	1	1	-	-

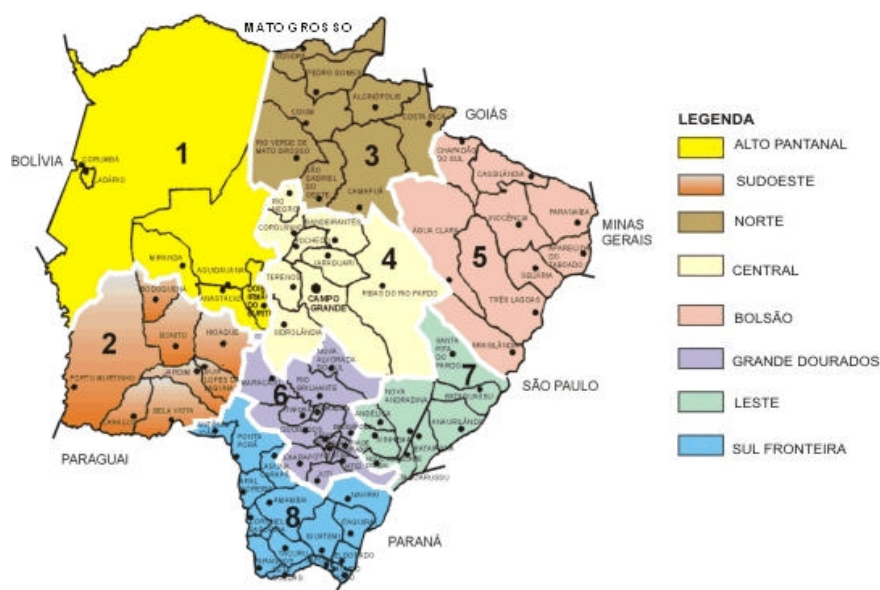
Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br), 2003.

Um novo modelo de desenvolvimento proposto pelo governo estadual a partir de 2000, com a participação efetiva da sociedade civil, foi elaborado buscando compatibilizar o crescimento econômico com a inclusão social e o respeito ao meio ambiente. Para cada região foi criado um Conselho Regional de Desenvolvimento – COREDE, que a partir de um diálogo com a sociedade local definiu prioridades de ação para cada região gerando os planos regionais de desenvolvimento que o governo estadual, através da SEPLANCT – Secretaria de Planejamento, buscou implementar ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

A análise de cada região gerou um plano de desenvolvimento sustentável contendo os principais problemas de infraestrutura e o potencial a ser desenvolvido por cada uma delas, levando em consideração oito Regiões: Alto Pantanal; Sudoeste; Norte; Central; Bolsão; Grande Dourados; Leste; e Sul Fronteira, conforme demonstra o mapa a seguir.

Figura 6

Divisão política do desenvolvimento regional de Mato Grosso do Sul

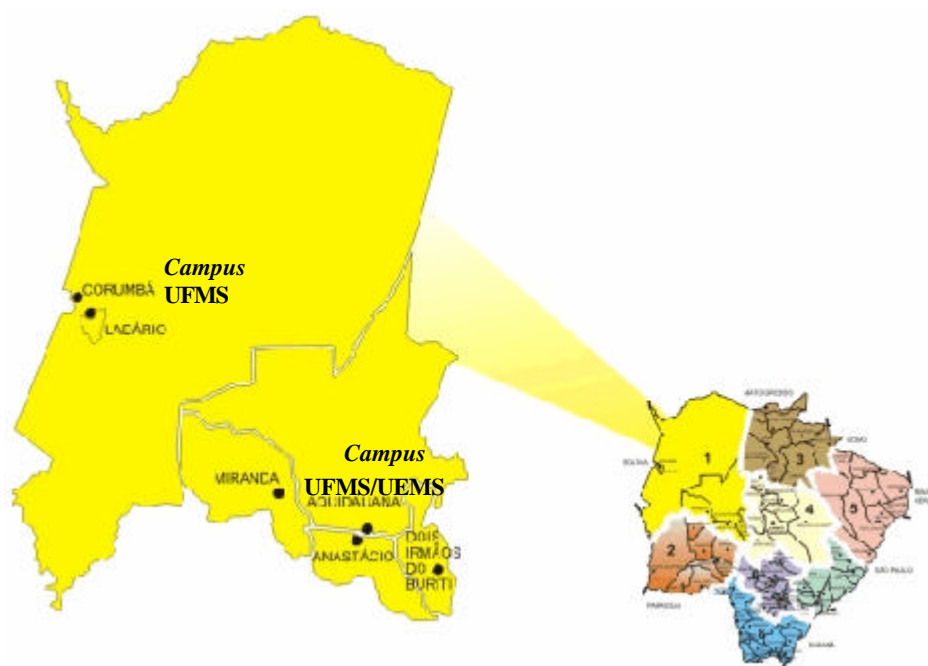


Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br), 2003.

A distribuição dos *campi* universitários no interior do estado obedeceu a um princípio de desenvolvimento político-econômico e número de habitantes. A compreensão dessa forma de expansão pôde ser comprovada através da análise dessas regiões e dos *campi* implantados em cada uma delas.

A Região do Alto Pantanal compreende os municípios de: Corumbá; Ladário; Miranda; Aquidauana; Anastácio; e Dois Irmãos do Buriti.

Figura 7  
Região do Alto Pantanal



Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br), 2003.

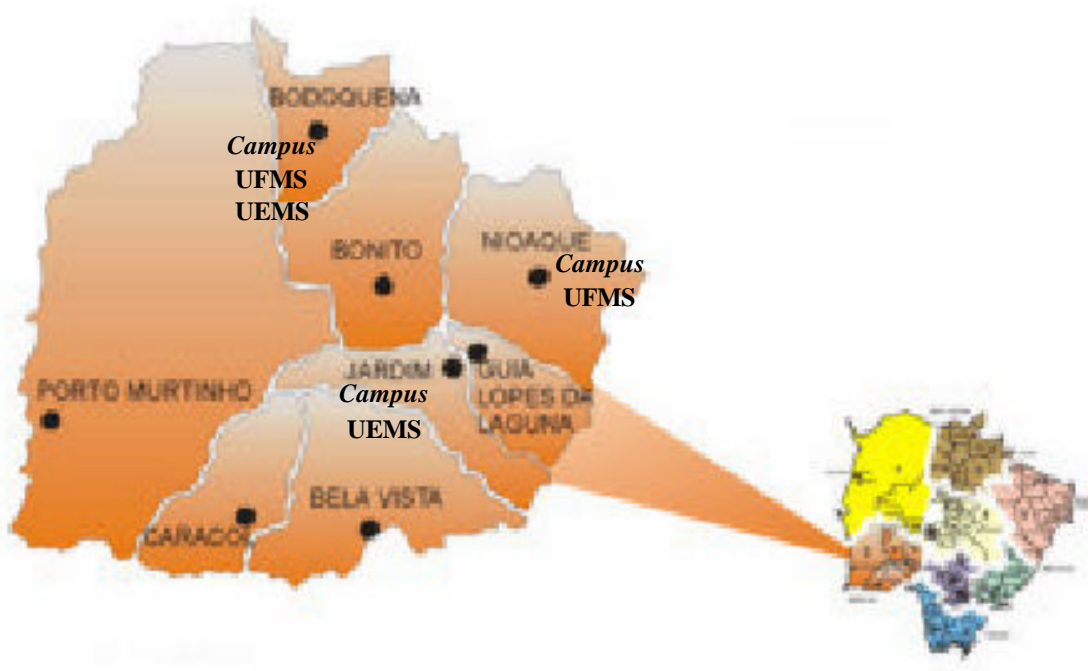
A principal atividade econômica dessa Região é a pecuária. De acordo com o COREDE a demanda em termos de desenvolvimento infraestrutural concentra-se em melhorar alguns aspectos tais como: abastecimento energético, atualmente insuficiente para atender a expansão da atividade industrial; alta centralização das ações políticas, administrativas relativas aos municípios, concentrada em Campo Grande; deficiência nas vias de transporte para o escoamento da produção extrativa; e a alta taxa de desemprego da região ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

A Região apresenta potencial para desenvolver o cultivo de hortifrutigranjeiros em terras férteis próximas à zona urbana. A instalação de uma nova matriz geradora de energia, gasoduto, em parceria com a Bolívia, contribuiu de forma significativa para o crescimento político-econômico da região.

Em termos de capacitação profissional a Região conta com a existência do sistema “s” (Senai, Sebrae, Sesi, Senac). Na educação superior, a apresenta quatro *campi*: dois da UFMS e dois da UEMS além de órgãos de pesquisa e extensão ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

Quanto à Região Sudoeste, verificamos que a oferta de campus das universidades existentes no estado ainda é muito pequena, quase inexistente, apesar do potencial econômico-ambiental dessa Região.

Figura 8  
Região Sudoeste



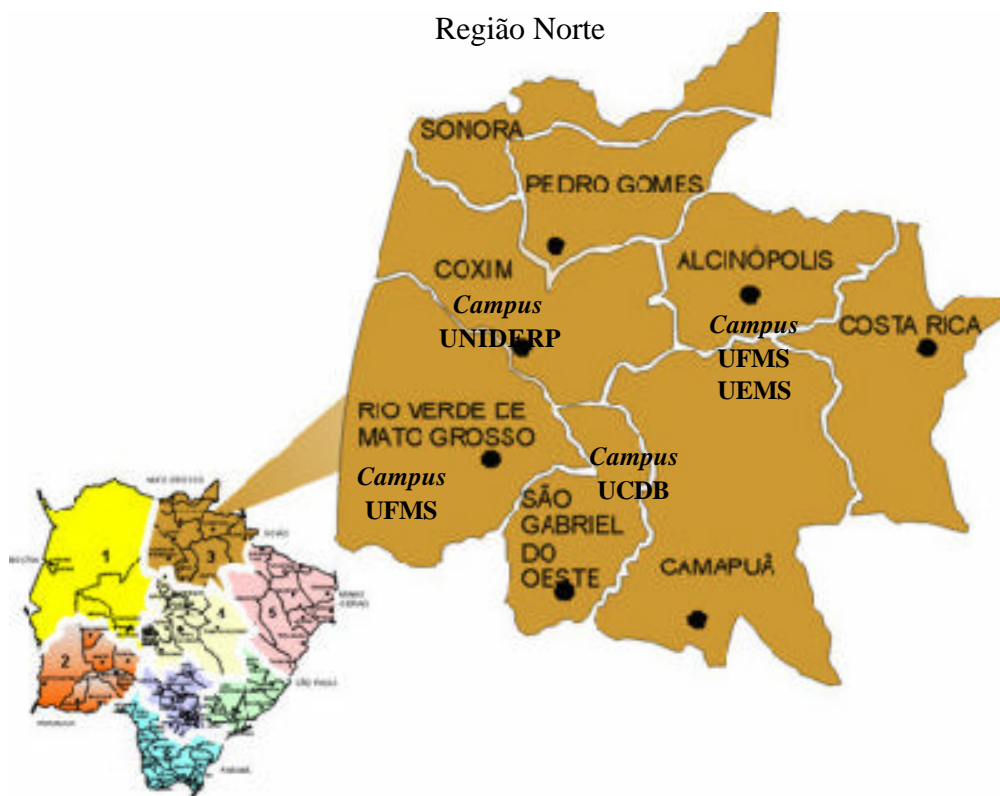
Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)

Os municípios mais prósperos dessa Região atendem à demanda do turismo ambiental. Entretanto a atividade econômica forte é a pecuária. O município de Bonito apresenta a atividade de turismo consolidada, estruturada adequadamente, promovendo melhorias econômicas, sociais e ambientais. Atualmente o município de Jardim encontra-se em desenvolvimento nessa atividade. Em geral os municípios da Região Sudoeste enfrentam problemas infraestruturais tais como: queimadas descontroladas; infra-estrutura rural e urbana insuficiente e precária (esgoto, moradia, água, lixo, iluminação pública, asfalto e limpeza urbana); e descontinuidade das políticas públicas. Quanto ao potencial de desenvolvimento verificamos que existem em quantidade e diversidade recursos naturais

(rios, grutas, matas, biodiversidade e recursos pesqueiros, etc), e minerais (calcário, fósforo, mármore, ardósia, etc). Quanto à educação superior encontramos os *campi* da UFMS e da UEMS em alguns municípios o que “garante”, de certa forma, o ensino gratuito na Região ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

Figura 9

Região Norte



Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)

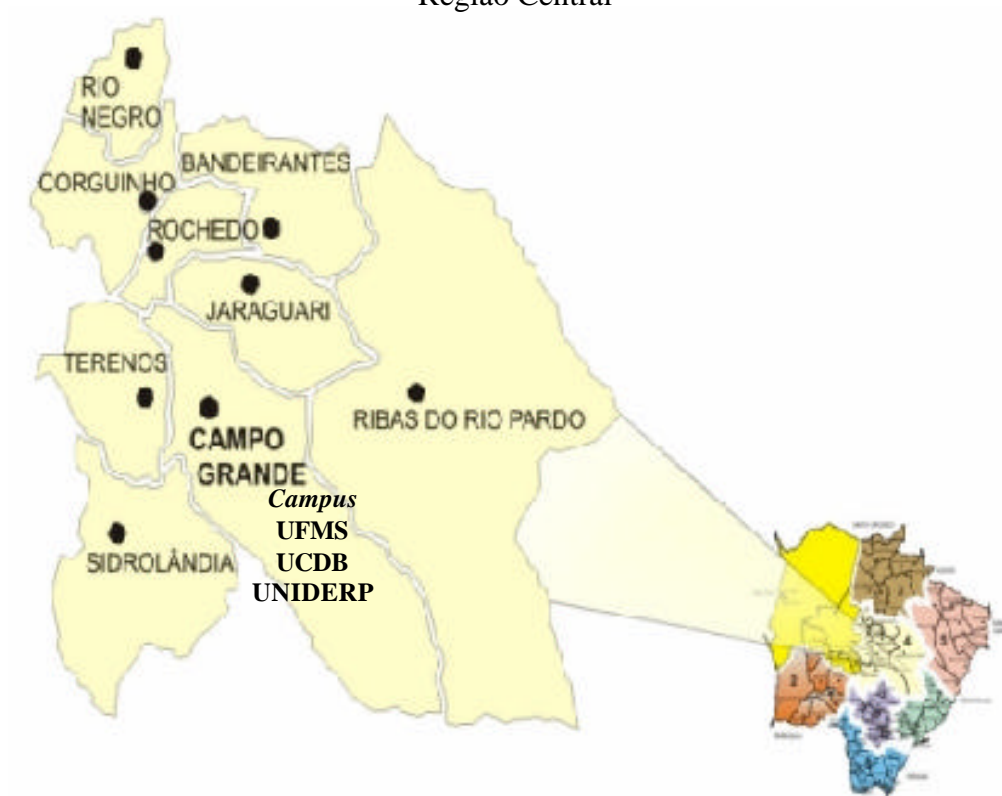
Na Região Norte a principal atividade econômica concentra-se na agropecuária. Os principais problemas de infraestrutura político-econômicas constituem-se no êxodo rural; na concentração de terras; e na ausência de políticas para implantação do turismo ecológico.

A Região apresenta potencial para desenvolvimento nos recursos hídricos para irrigação e consumo humano, existente em grande quantidade, apresentando abundância de água subterrânea, rios e córregos. Possui rios piscosos com condições naturais para

piscicultura “in natura”, e jazidas de argila propiciando a indústria de olarias. Em termos de educação superior a região conta com cinco *campi* universitários, conforme assinalamos no mapa ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

A capital do estado, Campo Grande, está localizada na região central que é composta por mais oito municípios. Essa região tem como atividade econômica principal o comércio, prestação de serviços e indústria. Apresenta problemas básicos de infraestrutura político-econômicos concentrados nas áreas: de saneamento básico, transporte urbano, conservação e pavimentação de estradas, saúde pública, oferta de empregos e educação. A educação superior concentra-se na capital, na qual estão localizadas as sedes de três universidades em estudo: UFMS, UNIDERP e UCDB ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

Figura 10  
Região Central

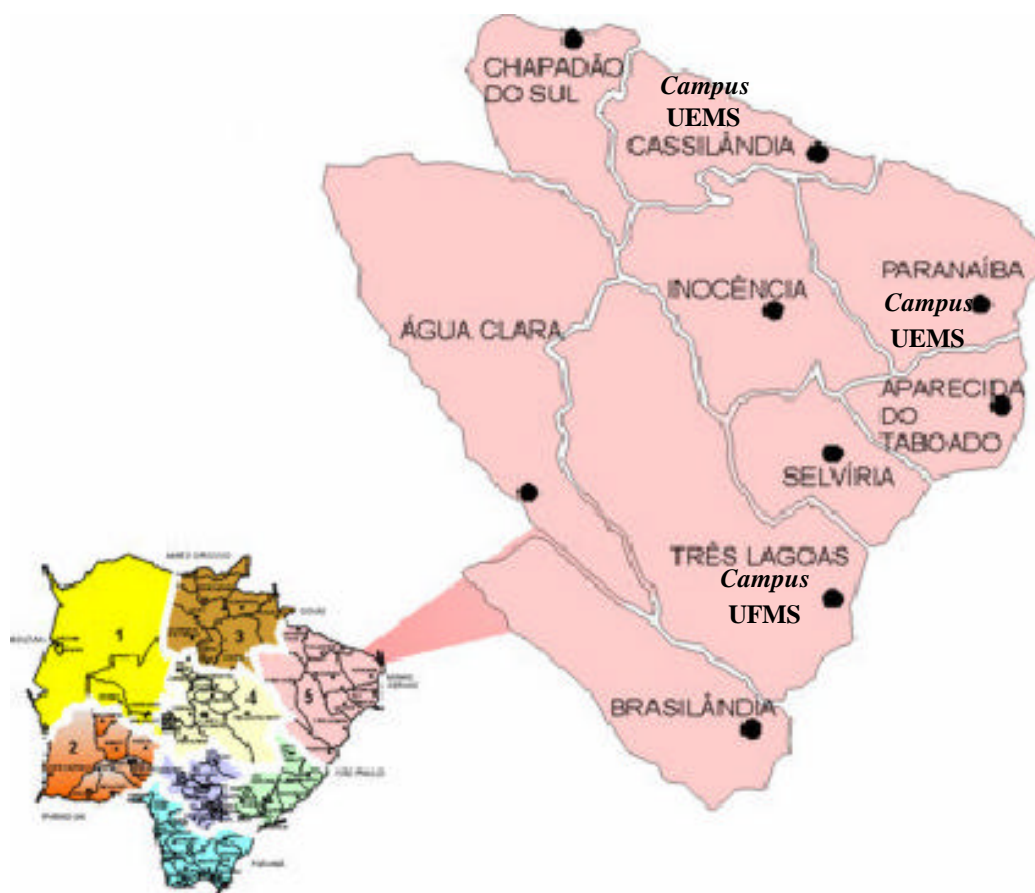


Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)

A chamada Região do Bolsão inclui nove municípios tendo como atividade econômica principal a agropecuária e o desenvolvimento industrial. A educação superior

pode ser encontrada em três municípios. Os municípios de Cassilândia e Paranaíba contam cada qual com um campus da UEMS; e a UFMS implantou um campus em Três Lagoas ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

Figura 11  
Região do Bolsão

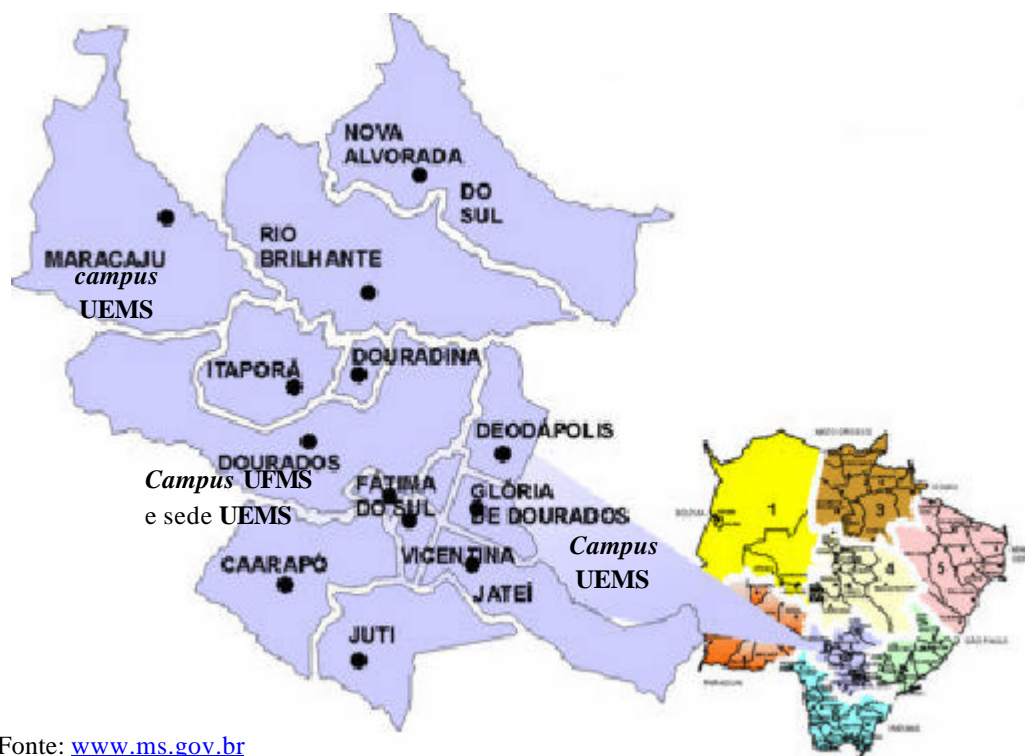


Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)

A Região da Grande Dourados é constituída por doze municípios, tendo como atividade econômica principal a agropecuária. Os principais problemas de infraestrutura político-econômica concentram-se na falta de diversificação de oportunidades de emprego com perspectiva de crescimento profissional; no atendimento insuficiente na área de saúde e precariedade das comunidades indígenas. O potencial de crescimento concentra-se principalmente no incentivo a instalações industriais e também na organização associativa em torno da agricultura. A oferta de educação superior gratuita concentra-se nos campus universitários da UEMS, sediados nos municípios de Dourados, Maracaju e Glória de Dourados, e no campus da UFMS implantado em Dourados ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).



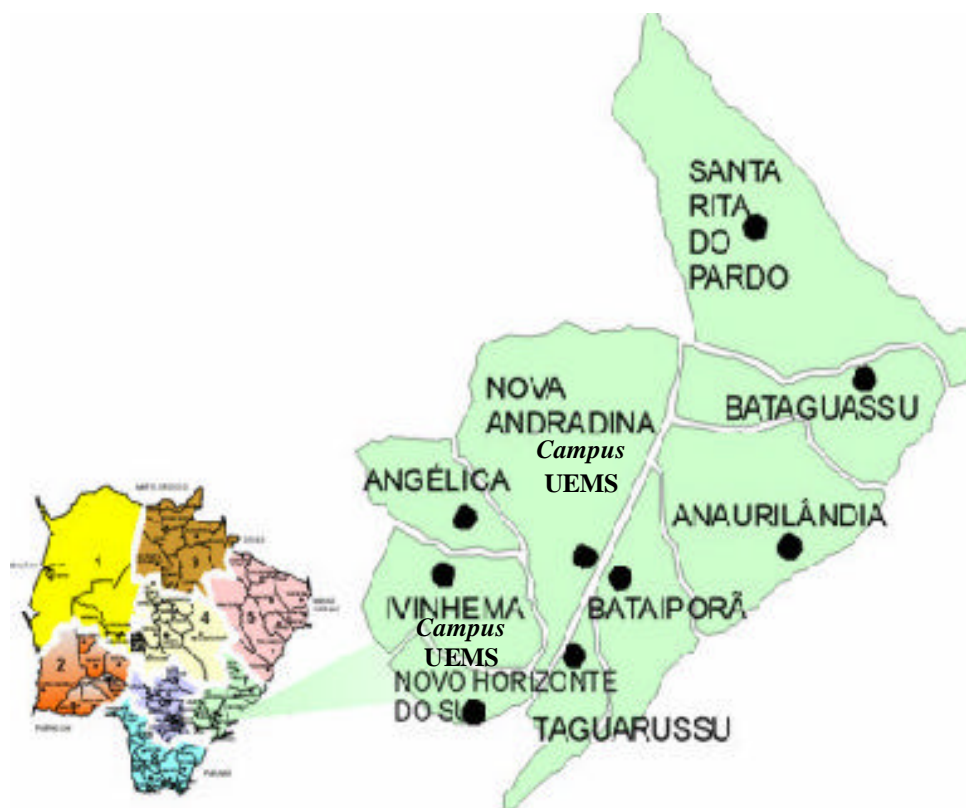
Figura 12  
Região da Grande Dourados



Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)

Na Região Leste encontramos a agropecuária como atividade econômica principal. Os problemas da infraestrutura político-econômicas apresentam-se nas áreas de produção e tecnologia, além da falta de oportunidade de oferta diversificada de empregos. Encontram-se na região dois campus universitários da UEMS nos municípios de Dourados, Maracaju e Glória de Dourados. ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

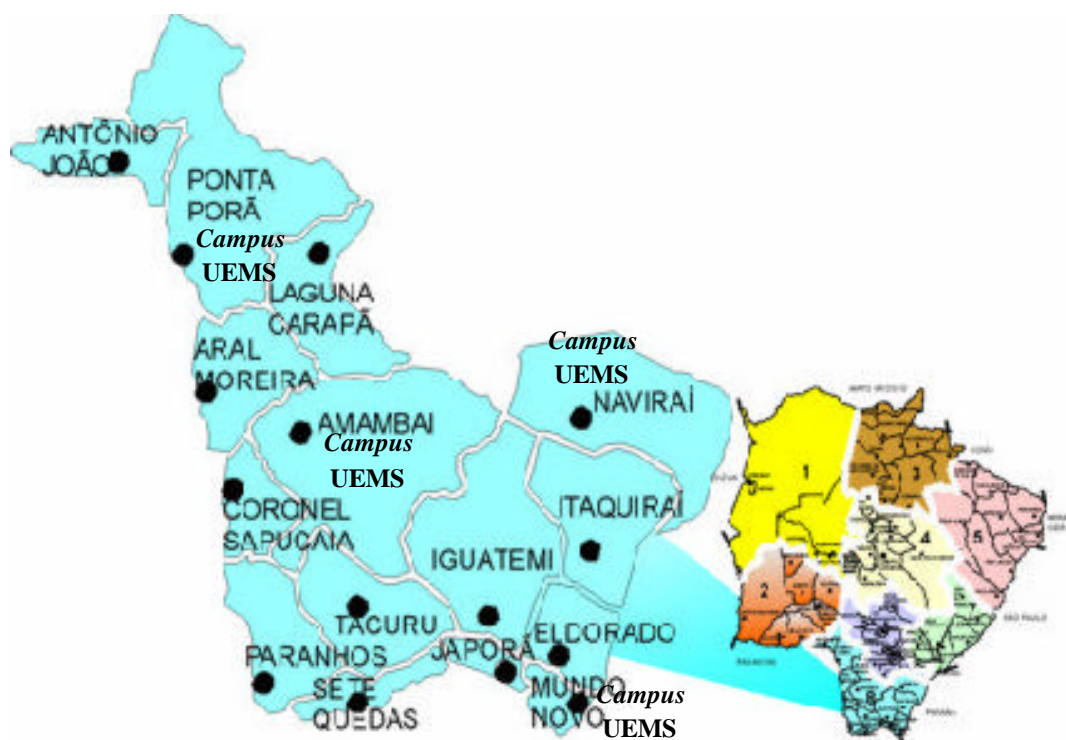
Figura 13  
Região Leste



Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)

A Região caracterizada como Sul Fronteira, concentra 15 municípios e tem como atividade econômica principal a agropecuária. Possui problemas de infraestrutura político-econômicas, derivados da proximidade com a fronteira para outros países, principalmente do “corredor de entrada das drogas”. A Região possui quatro *campi* da UEMS distribuídos pelas cidades de Ponta Porã, Mundo Novo, Naviraí e Amambai ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)).

Figura 14  
Região Sul Fronteira



Fonte: [www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br)

Segundo o Censo de Educação Superior de 2000, no país existem 10.585 cursos de graduação com um crescimento de 19% em relação ao ano anterior, taxa menor que a do período 1998/1999 que atingiu 28% de crescimento. A análise feita foi a de retração no ritmo de abertura de novos cursos. Entretanto, de acordo com o Censo, existem os estímulos à diversificação, possibilitando que as próprias universidades desenvolvam seus projetos pedagógicos “mais específicos e adequados à realidade regional”; e criando-se cursos sequenciais, que são cursos superiores de curta duração, voltados para formação profissional específica, que no parecer do governo federal poderão absorver “boa parte da demanda por vagas criada pelos alunos que estão concluindo o ensino médio”. Esta ação baseia-se no “sucesso” desse modelo já aplicado nos Estados Unidos, Canadá e alguns países europeus e que “podem ajudar o Brasil a massificar o acesso ao ensino superior” ([www.brasil.gov.br/inep](http://www.brasil.gov.br/inep) “Diversificação surge como alternativa”). Ações como a defesa da terceirização, parceria escola-empresa, cooperativas de ensino, convênios e contratos de prestação de serviços configuram as políticas públicas de expansão para educação superior

no Brasil. Este processo retrata, entretanto, o papel assumido pelo Estado brasileiro em tornar-se facilitador e legitimador da expansão superior por meio das políticas de incentivo e subsídios ao setor privado (DOURADO, 2001, p. 178). Ora esse modelo “massificador” que atua promovendo a padronização da cultura de forma autoritária, já que não cria verdadeiras oportunidades, atua na contra-mão da democratização, que assumiria um compromisso real com a igualdade social e a promoção de oportunidades, num sistema antiautoritário.

Sabemos que o processo de crescimento da educação superior no Brasil tem seguido a lógica “privatista expansionista” que articula as políticas de expansão – vista como ampliação das oportunidades educacionais – e de interiorização que envolve práticas clientelistas – acordos e barganhas políticas – lesivas ao patrimônio público e que estão apoiadas na falsa imagem da educação superior como um fator de progresso, de desenvolvimento e integração, de status e prestígio; segundo Dourado estas características possuem caráter “concentracionista” e instituidor de desigualdades.

Em nosso estudo específico – Mato Grosso do Sul – procuramos concentrar nosso foco no desenvolvimento das universidades, verificando o processo de expansão e interiorização de cada uma.

A escolha dos anos foi feita de acordo com a representatividade de cada década. Iniciamos com o ano de 1988 por compreender os dados de expansão relativos ao final da década de 1970, precisamente o ano de 1979, ano em que se consolidou a divisão do estado e os anos 1980. Marcando um novo período de dez anos elegemos o biênio de 1998/1999, compreendendo os dados de expansão desse período e finalmente os anos 2000/2001 por apresentarem dados mais completos e recentes<sup>10</sup>.

Vejamos como esse processo ocorre nas universidades de Mato Grosso do Sul.

---

<sup>10</sup> Em nossa pesquisa tivemos dificuldades em recolher dados completos relativos principalmente a década de 1980. No caso de 1988 conseguimos apenas o número de vagas por área de conhecimento e o número total de inscritos 3196 candidatas. Mesmo assim optamos pela inclusão deste dado em função do ano inicial proposto em nosso trabalho, 1979. Assim acreditamos ser importante o dado relativo a década que se seguiu, 1980, mesmo que só possamos avaliar o percentual de crescimento das vagas.

## 2.2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS originou-se da criação, em 1962, da Faculdade de Farmácia e Odontologia, na então Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT instalada em Campo Grande, tornando-se o centro do ensino superior público no sul do então estado de Mato Grosso. A Lei Estadual nº 2.620 de 26 de julho de 1966 criou o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande – ICBCG, com o curso de medicina e reunindo os outros dois numa estrutura de departamentos.

Em 1967 o governo estadual criou o Instituto Superior de Pedagogia em Corumbá e o Instituto de Ciências Humanas e Letras em Três Lagoas.

A Universidade Estadual de Mato Grosso foi instituída por meio da Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, constituindo-se dos Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. Em 1970 foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados. A Lei 2.947 autorizava também a criação de um curso de Agronomia que passou a funcionar somente em 1978. Em abril de 1971, entraram em funcionamento no campus de Dourados os cursos de Letras e Estudos Sociais (licenciatura curta). Estes foram os primeiros cursos da Universidade *Estadual* de Mato Grosso naquele campus. As Licenciaturas Plenas passaram a existir, a partir de 1973, em Letras e História, e de 1975, em Ciências Físicas e Biológicas. No final da década de 1970 e nos anos 1980, expandiu-se na UEMT o leque de cursos de graduação com a inclusão dos seguintes cursos:

- Pedagogia Licenciatura Plena (1979 – Corumbá e 1982 - Dourados);
- Geografia (Licenciatura Plena 1983 e Bacharelado 1989);
- Matemática (licenciatura Plena 1987); e
- Ciências Contábeis (Bacharelado 1986).

Esse foi um período bastante “rico” no processo de expansão da universidade, pois além da abertura de novos cursos teve início o processo de qualificação dos docentes no Centro Universitário de Dourados – CEUD que passou a contar na década seguinte (1980) com vários mestres e alguns doutores. Entre 1984 e 1986 o CEUD ofereceu também curso de especialização em língua portuguesa.

Em 05 de julho de 1979 através da Lei 6.674 a UEMT foi federalizada em decorrência da divisão do Estado de Mato Grosso passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS ([www.ceud.ufms.br/ocampus/historico.htm](http://www.ceud.ufms.br/ocampus/historico.htm)). Acesso em 06 jun, 2002).

Em 1979, a UFMS aproximava-se do índice de representação de 62% do total de instituições de educação superior existentes no estado ([www.ufms.br](http://www.ufms.br)), distribuída em seis *campi* universitários (denominação utilizada após a federalização): Campus de Campo Grande (sede), Centro Universitário de Aquidauana – CEUA, Centro Universitário de Dourados – CEUD, Centro Universitário de Corumbá – CEUC, Centro Universitário de Três Lagoas – CEUL e Centro Universitário de Rondonópolis – CEUR, absorvido pela UFMS no início dos anos 1980 (Correio do Estado. Campo Grande, 08 março 1979, p. 05).

A UFMS nasceu no início de uma década (1980), que de acordo com Sguissardi foi marcada pela estagnação no crescimento das IES públicas no Brasil. Em 1980 havia 56 IES públicas federais, em 1998 o número era de 57. A grande maioria das universidades federais, foi criada nas décadas de 1950 e 1960. A partir daí o crescimento foi moderado (SGUISSARDI, 2000, p.16). A região centro-oeste possuía até 1998 um total de sete universidades públicas, das quais duas estavam localizadas em Mato Grosso do Sul, uma de natureza federal – UFMS e outra estadual – UEMS.

A UFMS apresenta as atividades de pesquisa e pós-graduação já consolidadas, oferecendo hoje os cursos de Mestrado em: Geografia (Aquidauana e Dourados); Agronegócio; Ciência Animal; Ciência da Computação; Ecologia; Educação; Engenharia Elétrica; Física; Química; Saúde Coletiva; Tecnologias Ambientais (Campo Grande); Agronomia; Entomologia e Conservação da Biodiversidade; História (Dourados); Letras (Três Lagoas).

O quadro a seguir nos oferece uma idéia de como ocorreu o processo de expansão da UFMS e seus *campi* a partir dos dados estatísticos dos anos de 1988, 1998/1999, 2000 e 2001, levando-se em consideração os cursos por área de conhecimento, o número de vagas e de inscrições, e também a relação vagas/inscrições. Entretanto não nos foi possível encontrar nas fontes oficiais, como o site da própria universidade ou no INEP, os dados relativos ao número de inscritos por área de conhecimento; assim, por vezes, a análise sobre a relação vagas/inscritos sofreu prejuízo na diversificação de seu conteúdo.

Iniciaremos a análise da década de 1980, levando em consideração os dados encontrados no jornal Correio do Estado, no qual detectamos os seguintes números no total geral: 7.000 candidatos inscritos; 1060 vagas oferecidas, distribuídas por 35 cursos. O índice obtido foi de 6,6 candidatos inscritos para cada vaga oferecida, fato referente à década de 1980, apontando para uma concorrência na Universidade Federal relevante para o início do desenvolvimento de Mato Grosso do Sul, que pode refletir a busca de qualificação profissional da população jovem que necessitava de capacitação adequada para concorrer às novas oportunidades geradas pelo novo modelo de administração.

### Quadro 9

Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UFMS – 1988/1999/2000/2001

Ano	Áreas de Conhecimento						Relação Candidato/Vaga		
	Ciências Biológicas e da Saúde – CBS		Ciências Exatas e Tecnologia – CET		Ciências Humanas e Sociais – CHS		CBS	CET	CHS
	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos			
1988	166	-	62	-	130	-	-	-	
1999	270	4961	363	2381	528	5461	18,4	6,5	10,3
2000	285	6345	435	3494	535	5958	22,3	8,0	11,0
2001	285	6.481	435	3218	535	7310	22,7	7,4	13,7

Fontes: MEC/INEP/SEEC, 1999; estatística final dos cursos, COPEVE / UFMS, 2000/2001.

Os dados gerais de 1999 revelam que para um total de 953 vagas (somando-se as vagas oferecidas nas três áreas de conhecimento), inscreveram-se 15.362 total relativo às três áreas de conhecimento, apresentando uma média de 16,11 candidatos por vaga. Já em 2000 o número de vagas total chegou a 1.255, havendo 15.797 inscrições chegando a uma média candidato/vaga de 12,6. Nos dois últimos anos do período em estudo, 2000 / 2001, não houve crescimento de vagas e as inscrições aumentaram em 7,7%.

Em Campo Grande, no ano de 1998, o maior número de vagas oferecido pela UFMS foi para área de Ciências Biológicas e da Saúde, que englobava os cursos de farmácia e bioquímica, odontologia, medicina, ciências biológicas, medicina veterinária, representando 46% do total de vagas oferecidas nesse campus. Em segundo lugar vinha a oferta para a área de Ciências Humanas e Sociais, com 36% do total de vagas, que contava com os cursos de administração pública, educação artística, educação física, e pedagogia.

Os 24% restantes das vagas foram oferecidos a área de Ciências Exatas e Tecnologias que incluía os cursos de engenharia civil e matemática (Estatística final dos cursos, COPEVE / UFMS, 1998). Como se pode perceber pela oferta de vagas, na capital existia uma tendência à formação de profissionais para área de saúde e educação. No ano de 1998 verificamos também, que a área de Ciências Humanas e Sociais ganhou impulso em termos de oferta de vagas, porém a maior procura se deu na área de Ciências Biológicas e da Saúde. O quadro sofreu leve alteração a partir de 1999, perspectiva que se confirmou em 2000. O crescimento foi maior nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e Tecnologia. Os dados de 2001 nos mostraram que houve leve alteração nas áreas mais concorridas, que passaram a ser as de Ciências Biológicas e da Saúde (em função da oferta menor e maior interesse na procura) e, em seguida as Ciências Humanas e Sociais apresentando relação c/v de 22,7 e 13,7 respectivamente.

Foi interessante perceber observando os dados apresentados nos *campi* representativos do interior do estado, (quadros a seguir), que enquanto as vagas cresceram mais no interior, 73% (do total de vagas) em 1998, e 55,65% (do total do número de vagas) em 2000, o número de inscritos é superior na capital chegando em 1998 a representar 61,30% do total de inscritos; e em 2000, 70,78% (do total de inscritos). Em 2001 esse quadro se mantém demonstrando que na capital existe uma procura maior que no interior onde o número de vagas é relativamente maior.

Verifiquemos então nos quadros a seguir os dados que representam os *campi* da UFMS no interior de Mato Grosso do Sul.

#### Quadro 10

Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UFMS –

*Campus Aquidauana – 1988/1999/2000/2001*

Ano	Áreas de Conhecimento						Relação Candidato/Vaga		
	Ciências Biológicas e da Saúde – CBS		Ciências Exatas e Tecnologia – CET		Ciências Humanas e Sociais – CHS		CBS	CET	CHS
	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos			
1988	30	-	-	-	60	-	-	-	
1999	30	60	68	94	110	142	2,0	3,5	1,3
2000	35	123	85	201	130	274	3,51	2,4	2,1
2001	35	191	85	282	180	692	5,41	3,31	3,84

Fontes: MEC/INEP/SEEC, 1999; “FUFMS abre mais vagas”. COPEVE / UFMS, 2000/2001.



No *campus* de Aquidauana, em 1988, o maior percentual das vagas oferecidas foi para a área de Ciências Humanas e Sociais, 67% do total de 90 vagas, demonstrando a tendência dessa região em formar profissionais que pudessem atuar principalmente na área de Educação (Letras e Estudos Sociais). Os outros 33% da oferta de vagas ficaram com o curso de Ciências Biológicas (Licenciatura). Em 1999 a oferta na área de Ciências Humanas e Sociais representou 52,9% do total de vagas nas três áreas. Neste ano foram criadas sessenta e oito vagas na área de Ciências Exatas e Tecnologia existindo uma procura significativa de 3,5 candidatos por vaga. O ano de 2000 não trouxe muitas alterações: o maior aumento no percentual de vagas ocorreu na área de Ciências Humanas e Sociais seguida pela área de Ciências Exatas e Tecnologia. No ano de 2001 a maior procura foi na área de Ciências Biológicas e da Saúde com uma relação de 5,41 c/v, sendo que a oferta ficou em 35 vagas correspondente a formação de uma turma de licenciatura em ciências biológicas. Outra relação que se mostrou relevante foi a da área de Ciências Humanas e Sociais na qual os cursos com maior procura foram: turismo – 4,90 c/v; geografia – 4,38 c/v; e história – 4,18 c/v. A maior oferta da universidade em termos de vagas foi nessa área, indicador que aponta para uma tendência na formação de profissionais para área de educação, que, como foi visto nesse capítulo, era uma área carente de profissionais com formação adequada, existindo, portanto, uma demanda no mercado para esse profissional.

#### Quadro 11

Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UFMS –  
*Campus Corumbá – 1988/1999/2000/2001*

Ano	Áreas de Conhecimento						Relação Candidato/Vaga		
	Ciências Biológicas e da Saúde – CBS		Ciências Exatas e Tecnologia – CET		Ciências Humanas e Sociais – CHS		CBS	CET	CHS
	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos			
1988	35	-	15	-	210	-	-	-	
1999	60	210	60	147	205	606	3,5	2,5	3,0
2000	70	273	70	250	215	810	3,9	3,6	3,8
2001	70	438	70	293	215	1203	6,25	4,18	5,59

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1999; “UFMS abre mais vagas”. COPEVE / UFMS, 2000/2001.

O campus de Corumbá ofereceu, em 1988, um total de 260 vagas sendo que 81% na área de ciências humanas e sociais, que incluía os seguintes cursos: administração de

empresas, ciências contábeis, estudos sociais, história, português e pedagogia. Existia uma tendência na região em formar profissionais que pudessem atuar na área de educação e na de administração. Essa tendência no início do desenvolvimento das atividades do recém-criado estado se justificava; entretanto, como podemos verificar nos anos subsequentes, houve persistência na maior oferta de cursos nessa área de conhecimento, Ciências Humanas e Sociais. Essa característica nos apontou para um aspecto significativo no processo de expansão da universidade; que se efetivaram investimentos em cursos de menor custo.

Os 19% restantes das vagas ficaram com o curso de Psicologia. No ano de 1998 observamos que, apesar de uma ligeira diminuição nas vagas ofertadas em Ciências Humanas e Sociais, o índice de procura foi alto chegando a três candidatos por vaga. Foi na área de Ciências Biológicas e da Saúde que aconteceu o maior investimento em vagas, que praticamente dobrou e a relação c/v chegou a 3,5. Em 2000 notamos um leve aumento nas vagas e nas inscrições na área de humanas e sociais; na área de exatas a relação c/v passou a ser 3,6 e na área de Ciências Biológicas e de Saúde essa relação foi de 3,9. Em 2001 verificamos que o número de vagas oferecido pela universidade foi o mesmo que o do ano anterior, entretanto, a procura geral aumentou em todas as áreas. Houve destaque no percentual de crescimento na área de Ciências Biológicas e da Saúde, representando 60,43% do número total de inscritos, com maior procura nos cursos de ciências biológicas e psicologia (licenciatura e formação plena), tendo este último uma procura de 8,48 c/v.

#### Quadro 12

Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na – UFMS –  
Campus Dourados 1988/1999/2000/2001

Ano	Áreas de Conhecimento						Relação Candidato/Vaga		
	Ciências Biológicas e da Saúde – CBS		Ciências Exatas e Tecnologia – CET		Ciências Humanas e Sociais – CHS		CBS	CET	CHS
	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos			
1988	30	-	32	-	90	-	-	-	
1999	45	97	185	798	180	524	2,0	4,3	3,0
2000	60	185	205	986	255	1001	3,0	4,8	3,9
2001	110	1153	205	1142	355	2283	10,5	5,6	6,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1999; “UFMS abre mais vagas”. COPEVE / UFMS, 2000/2001.

O campus de Dourados manteve uma oferta de vagas quase sempre maior, na área de Ciências Humanas e Sociais (maior incidência para os cursos de formação de

professores e licenciaturas) nos anos em estudo, girando em torno de 60% do total de vagas oferecidas. Houve, entretanto um equilíbrio na oferta das outras duas áreas: aproximadamente 20% em Ciências Biológicas e da Saúde e 20% nas Ciências Exatas e Tecnologia.

A inovação nesse campus ficou por conta do funcionamento do curso de agronomia que embora houvesse sido autorizado em 1970 só entrou em funcionamento em 1978 devido à necessidade de obras para instalação do curso numa região agrária. Esse fato nos reforça que uma das características do processo de expansão encontra-se no crescimento dos cursos de menor custo, já que os cursos que necessitavam maior investimento demoravam mais para serem implantados. A área de Ciências Exatas e Tecnologia apresentou um desenvolvimento significativo com crescimento nas vagas na ordem de 478%. A área de Ciências Humanas e Sociais dobrou sua oferta, chegando a ter uma relação c/v de 3,0. Na área de Ciências Biológicas e de Saúde, notamos que o crescimento foi de no máximo 50% na oferta de vagas e uma procura de 2 c/v. Em 2000 a área de Ciências Humanas e Sociais continuou a concentrar o maior número de vagas e de inscrições. Entretanto, o maior indicador c/v ficou com a área de Ciências Exatas e Tecnologia com 4,8 c/v. O ano de 2001 trouxe alguma alteração nessa tendência. Houve um aumento na oferta de vagas da área de Ciências Biológicas e de Saúde de quase 100%, com a abertura do curso de medicina que teve uma procura de 17,66 candidatos por cada uma das 50 vagas oferecidas. A área de Ciências Humanas e Sociais voltou a se destacar crescendo em torno de 39% na oferta de vagas, tendo uma procura significativa expressa pelo indicador de 6,4 c/v. Os cursos de direito e administração foram os “responsáveis” por esse aumento na demanda, correspondendo a relação de 12,46 c/v e 8,42 c/v respectivamente.

### Quadro 13

Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UFMS –  
*Campus Três Lagoas – 1988/1999/2000/2001*

Ano	Áreas de Conhecimento						Relação Candidato/Vaga		
	Ciências Biológicas e da Saúde – CBS		Ciências Exatas e Tecnologia – CET		Ciências Humanas e Sociais – CHS		CBS	CET	CHS
	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos	Nº Vagas	Nº Inscritos			
1988	-	-	70	-	130	-	-	-	
1999	30	81	85	154	250	1373	2,7	2	5,5
2000	70	496	95	271	285	1651	7,0	2,9	5,8
2001	70	536	95	355	285	2314	7,7	3,8	8,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1999; COPEVE / UFMS, 2000/2001.

Na análise do campus de Três Lagoas verificamos que do total de 200 vagas oferecidas, em 1988, 65% foram na área de Ciências Humanas e Sociais e 35% na de Ciências Exatas e Tecnologia, entretanto, todos os cursos tinham como habilitação básica a licenciatura, o que aponta para uma necessidade regional de formação na área de educação e também para expansão da universidade em cursos com menor investimento financeiro. Em 1998 essa tendência persistiu, pois a maior oferta e a maior demanda foram nessa área, chegando à relação de 5,5 c/v. Houve um “investimento” em aumento de vagas na área de Ciências Exatas e Tecnologia com procura de 2 c/v. A área de Ciências Biológicas e de Saúde surgiu com uma demanda maior que a oferta da universidade. Em 2000 a procura nessa área chegou a 7 (sete) candidatos por vaga oferecida e, em Ciências Humanas e Sociais, essa relação foi de 6/1. Em 2001 verificamos que a oferta de vagas nos cursos das três áreas foi a mesma de 2000. Alguns cursos tiveram um destaque maior em procura. Exemplo disso foi o curso de direito que em 2000 apresentou uma relação c/v de 13,06 e em 2001 passou para 17,96, o que representou percentual de crescimento em demanda, na ordem de 37,51%.

Existe uma tendência no Brasil nos últimos anos que tem colocado o curso de direito na preferência dos jovens, em função da oferta de concursos públicos para área jurídica que agrega valores como estabilidade e remuneração equitativa, além de uma certa campanha em valorizar-se as profissões ligadas ao judiciário. Este poderia ser um dos fatores que tem influenciado a busca por essa formação acadêmica. Na área de Ciências Biológicas e da Saúde o aumento na procura deu-se em função do curso de enfermagem com um indicador de 9,05 c/v. A área de Ciências Exatas e Tecnologia apresentou o

mesmo número de vagas tendo uma procura levemente superior ao ano de 2000, chegando ao indicador de 3,8 c/v.

### **2.3 Universidade Católica Dom Bosco – UCDB**

A Universidade Católica Dom Bosco nasceu das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, mantidas pela Missão Salesiana de Mato Grosso.

Os padres salesianos com a intenção de “corresponder aos anseios e necessidades dessa comunidade” instituíram, em 1961, o primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, a “Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras” – FADAFI que contava com cursos de Pedagogia e Letras (<http://www.ucbd.br/instituicao/historia>, 6/4/03). O objetivo era a formação de profissionais para área de educação que pudessem intervir na sociedade mato-grossense como agentes de transformação e orientação da comunidade. De forma progressiva e de acordo com a identificação de necessidades locais a missão salesiana foi criando outros cursos: Direito (1965), Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Administração (1970), Serviço Social (1972). Os cursos de História, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Filosofia, Psicologia, e Graduação de Professores foram sendo integrados a FADAFI nos anos seguintes.

A Missão Salesiana, em 20 de dezembro de 1989, solicitou ao Conselho Federal de Educação, autorização para transformar as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT, em Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Em 21/02/1991 recebeu aprovação passando então à “fase de acompanhamento da instituição” (exigência na época, do CFE para avaliar a qualidade e desempenho das atividades didático-pedagógicas e administrativas) (BITTAR, 2000, p.18). A portaria nº 1.547 do Ministério de Educação e Cultura, de 27 de outubro de 1993, oficializa então a Universidade Católica Dom Bosco.

A UCDB constituiu-se em universidade católica com o qualificativo comunitária segundo Mariluce Bittar (2000, p. 18-27). A autora explica que existia desde a primeira metade da década de 1980 um movimento de organização das instituições comunitárias que alcançou êxito quando, na Constituição de 1988, o artigo 213 da Carta Magna previu a destinação de verbas públicas para universidades comunitárias,

confessionais e filantrópicas. Na verdade Bittar esclarece que o objetivo desse movimento era principalmente “*firmar*” uma identidade própria que as distanciasse do outro setor do segmento privado que era composto pelas universidades empresariais e ao mesmo tempo as aproximasse do setor público estatal. A UCDB logo nos seus primeiros anos passou a fazer parte da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC que defendia uma identidade institucional para essas universidades calcada principalmente em características tais como: “não ter fins lucrativos, possuir qualidade acadêmica, ser prestadora de serviços públicos e ser parceira do governo nas tarefas de educação, saúde e bem-estar social” (BITTAR, 1999, p.15).

Para ser reconhecida como universidade, esclarece Bittar (1999, p.18), era exigência do MEC que a instituição cumprisse determinados critérios tais como:

Concepção e perfil da nova universidade, capacitação e qualificação docente, implantação e implementação de programas de pesquisa e pós-graduação, produção científica, planejamento econômico financeiro, plano de carreira de docentes e funcionários, programas de extensão, acervo bibliográfico, laboratórios, entre outros.

O cumprimento dessas exigências trouxe novo ritmo a instituição, que passou inclusive por reformas estruturais necessárias a adequação do novo projeto.

A origem histórica da pesquisa na UCDB pode-se dizer que teve seu começo em 1894, quando os primeiros salesianos iniciaram suas pesquisas com as populações indígenas. A sistematização do caráter científico dessas pesquisas acabou sendo publicada em forma de Cartilhas, Enciclopédias, Ritos de Cura, Contos, Mitos e Lendas, entre outras. As culturas Bororo e Xavante foram acompanhadas e estudadas pela antiga FUCMT de tal modo que a tornou um centro de referência em pesquisas antropológicas e lingüísticas. Nos anos 1990 foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI, que ampliou as pesquisas para as nações Terena e Kaiowá-Guarani. O Centro de Estudo, Pesquisa, Assessoria e Consultoria Empresarial – CEPACE, criado em 1980, tem como eixos principais de seus estudos “a pesquisa em teoria econômica, com destaque para as políticas econômicas governamentais e a questão da distribuição de renda no país; as pesquisas sobre economia do meio ambiente, enfatizando avaliações econômicas de prejuízos ao meio ambiente e perspectivas para Mato Grosso do Sul; e os projetos de pesquisa de interesse de instituições, tais como, prefeituras, órgãos estatais, empresas públicas e privadas, sindicatos e

outras, com o objetivo de subsidiar empresários acerca da viabilidade econômica de determinados produtos no mercado” ([www.ucdb.br/pesquisa](http://www.ucdb.br/pesquisa)).

A partir da criação da UCDB houve uma ampliação das atividades de pesquisa e pós-graduação, através da manutenção e ampliação de cursos de especialização lato sensu (oferecidos desde 1976), e também pela criação e reorganização, nos anos 1990, dos Núcleos de Pesquisa. “A adoção dessa política institucional foi possível graças ao incentivo que já vinha sendo feito há alguns anos com a inserção dos professores da Universidade em programas de mestrado e doutorado em diversas universidades brasileiras de reconhecida competência científica, como USP, PUCSP, UNESP, UNICAMP, UFSCar, PUCAMP, dentre outras” ([www.ucdb.br/pesquisa](http://www.ucdb.br/pesquisa)). Assim os professores-pesquisadores foram integrados às novas funções da UCDB contribuindo decisivamente para a criação de outros Núcleos de Pesquisa e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*: Mestrado em Educação, Psicologia e Desenvolvimento Local todos já reconhecidos pela CAPES.

Quanto ao processo de expansão da UCDB os dados demonstram que até 1979 a Universidade contava com 11 (onze) cursos crescendo a partir daí num ritmo constante e acentuado chegando em 2001 com 45 (quarenta e cinco) cursos de graduação.

#### Quadro 14

##### Comparativo da expansão de vagas/inscritos por área de conhecimento na UCDB – 1988/1999/2000

Campus \ Ano	Ciências Biológicas e da Saúde – CBS			Ciências Exatas e Tecnologia – CET			Ciências Humanas e Sociais – CHS			Relação Candidato/Vaga		
	Vagas	Insc.	Matr.	Vagas	Insc.	Matr.	Vagas	Insc.	Matr.	CBS	CET	CHS
<i>Campus – Campo Grande</i>												
1988*	170	-	-	100	-	-	840	-	-	-	-	-
1999	480	1128	404	400	640	230	1570	4350	1425	1,6	2,8	2,5
2000	620	1123	465	450	407	209	1540	3905	1340	1,8	0,9	2,5
2001	490	1237	384	580	768	318	2550	3835	2151	2,5	1,3	1,5
<i>Campus – São Gabriel do Oeste**</i>												
2001	-	-	-	-	-	-	100	326	95	-	-	3,3

Fonte: UCDB, junho/2003.

Legenda: \* Somente os dados relativos a vagas por área de conhecimento estavam disponíveis. Quanto ao número de inscritos encontramos o corresponde ao total 3196 candidatos. Não foram encontrados dados de matrícula.

\*\* O campus de São Gabriel do Oeste foi inaugurado em 2001.

Em relação a UCDB, o índice de crescimento entre 1988 e 2001 que resultou em 235%. No quadro anterior identificamos que o ritmo de crescimento geral das vagas de 1999 para 2000 sofreu uma variação de 6,53%. Entretanto, o índice de crescimento das inscrições foi negativo, ou seja, houve uma retração na demanda de -11,16%, a mesma característica de retração (negativa) se observou nas matrículas só que de maneira um pouco mais suave, pois o índice de variação ficou em -1,02%, menos um por cento que o total de matrículas nessa universidade no ano de 1999. O índice de ociosidade de vagas em 1999 chegou a 18,98%, ou seja, foi preenchido aproximadamente 81% das vagas oferecidas. A área de conhecimento com menor número de matrículas foi a de Ciências Exatas e Tecnologia que matriculou 57% das vagas oferecidas. Já a área de Ciências Biológicas e da Saúde matriculou 84% do total de vagas oferecido. O menor índice de ociosidade de vagas ficou com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que preencheu aproximadamente 91% das vagas oferecidas.

Cabe ressaltar que esses índices correspondem à realidade da capital, Campo Grande, onde a Universidade desenvolvia suas atividades até o ano de 2001, quando inaugurou seu primeiro campus no interior, em São Gabriel do Oeste. Comparando-se com o desempenho do ano de 2000 verificamos que o índice de ociosidade de vagas ficou em 29,59%. O menor desempenho ocorreu na área de Ciências Exatas e Tecnologia com 53% das vagas preenchidas. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresentou um índice de ociosidade de vagas de 13% aproximadamente. A área de Ciências Biológicas e da Saúde apresentou um resultado de aproveitamento das vagas de 75%. O ano de 2001 apresentou uma ligeira recuperação na expansão das matrículas apresentando um crescimento de 46% no total de matrículas efetuadas. Foram preenchidos 79% do total de vagas oferecidas. O índice de ociosidade de vagas embora ainda significativo sofreu ligeira queda em torno de nove pontos percentuais.

A característica de expansão da UCDB permaneceu “fiel” aos seus objetivos iniciais, nas décadas de 1960 e 1970, com preponderância para a formação de profissionais das áreas de educação e ciências sociais. Observamos que, inicialmente, houve um movimento para o atendimento à demanda do estado de Mato Grosso do Sul, tendência que se manteve tornando-se uma tradição da Universidade. Outro fator importante é a característica de custo menor nos investimentos necessários para a instalação de cursos na área de Ciências Humanas e Sociais.



## **2.4 Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP**

Em Campo Grande, no ano de 1974 foi criado o Centro de Ensino Superior Prof. Plínio Mendes dos Santos – CESUP, instituição com objetivo de promover cursos mais relacionados à área das Ciências Exatas e Tecnologia. Trazia como meta principal no pensamento de seus fundadores a tarefa de “constituir-se no produto da evolução de um conjunto de instituições educacionais tradicionais e da iniciativa de educadores idealistas do Estado, com o objetivo de integrar experiências, idéias e patrimônios, para atender as aspirações e às necessidades da população do Estado de Mato Grosso do Sul” ([www.uniderp.br/história.htm](http://www.uniderp.br/história.htm)). Em 1979 foi implantado o curso de Graduação de Professores, e, em 1992, como conseqüência do seu desenvolvimento, o CESUP teve sua carta-consulta de 1990, aprovada pelo CFE, através do parecer nº153/1996 de 02/12/1996 ([www.uniderp.br/historia.htm](http://www.uniderp.br/historia.htm), 2003).

O CESUP tornou-se então a Instituição Mantenedora da UNIDERP, definindo-se como: “sociedade civil, entidade jurídica, sem fins lucrativos, de caráter educativo-cultural, com Estatuto Social de Fundação”. A UNIDERP tem como atividade principal atender ao conjunto das áreas de conhecimentos universais ocupando-se, principalmente, das temáticas brasileiras regionais que são Meio Ambiente (Pantanal), Planejamento e Gestão Administrativos, Ecoturismo, Integração Regional, Programas de Desenvolvimento e Implantação de Serviços, Programas de Saneamento e Saúde Pública, Programas de Educação (Educação à Distância, Programas de Informatização e outros) ([www.uniderp.br](http://www.uniderp.br)).

A primeira ação de expansão ocorreu com a criação do Campus de Rio Verde de Mato Grosso, em 1989, que visava atender à demanda de educação superior daquela região. Como parte do processo evolutivo da Universidade foram estabelecidas parcerias com pesquisadores e a formalização de convênios e acordos de cooperação mútua com outras instituições congêneres ([www.uniderp.br/historia.htm](http://www.uniderp.br/historia.htm)).

A UNIDERP nos últimos anos intensificou sua política de produção de conhecimento e qualificação de pessoal desenvolvendo atividades voltadas para: incremento da pesquisa, capacitação docente, criação e consolidação de programas de pós-graduação (Ibidem).

A Universidade até 1995, possuía 16 (dezesesseis) cursos de graduação em (2) dois *campi*, um, em Campo Grande e outro, em Rio Verde de Mato Grosso. Atualmente encontra-se estruturada em 05 (cinco) *campi*, onde são ministrados cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, e onde se desenvolvem atividades de pesquisa e de extensão, possui ainda dois mestrados com recomendação da CAPES: Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional e Produção e Gestão Agroindustrial. São os seguintes *campi* da Universidade: **Campus I** Campo Grande “Ceará” ; **Campus II** Campo Grande “26 de Agosto”; **Campus III** Campo Grande “Alexandre Herculano”; **Campus IV** Rio Verde de Mato Grosso/MS; **Campus V** Dourados / MS. A universidade criou também uma fundação (Fundação Manoel de Barros) para o incentivo e desenvolvimento de pesquisas entre outras atividades.

Veremos a seguir o quadro demonstrativo da distribuição das vagas, número de inscritos e número de matrículas na Universidade no período 1988 – 2001. Esclarecemos que não foi possível conseguir os dados respeitando-se a distribuição por área de conhecimento. Assim a apresentação do quadro segue modelo diferente ao apresentado nas universidades anteriores.

Quadro 15

Vagas, inscritos e matrículas na UNIDERP<sup>11</sup> – 1988/1998/1999/2000/2001

Ano	Total por ano e por localização ( <i>campus</i> )		
	Nº de vagas	Nº de inscritos	Nº de matrículas
1988*	280	-	-
1998**	1.440	3.527	-
1999	2.160	8.480	2.160
2000	2.720	14.217	2.720
2001	2.615	10.954	2.395

Fontes: MATO GROSSO DO SUL, 1996.

Legenda:

\* Só foram encontrados dados relativos ao número de vagas total oferecidas naquele ano.

\*\* Não foram encontrados dados relativos a matrícula.

No que diz respeito ao crescimento da oferta no período compreendido entre 1988 e 1998 o percentual de expansão chegou a aproximadamente 414 % de vagas. Do ano de 1988 até o ano de 2001 constatamos que o índice de aumento ficou em torno de 833%.

<sup>11</sup> Os dados são dos *campi* I, II, III, IV e V.

Os dados comprovam que a oferta de vagas nessa universidade teve um avanço significativo. Entretanto ao analisarmos os outros dados de inscritos e matrículas verificamos que de 1998 até o censo da educação superior de 2001 a demanda aumentou em 210% de candidatos concorrentes, enquanto que o nível de oferta ficou com um aumento de 81,6%. Os dados nos mostraram também que as matrículas cresceram num ritmo bastante diferenciado dos outros dois critérios analisados. Os números nos apontam para uma expansão de 10,9% nos últimos três anos estudados. A UNIDERP tem tido um aproveitamento do número de vagas oferecido, quase absoluto. Em 1999 e em 2000 efetuou número de matrículas correspondente ao número de vagas oferecido. Em 2001 apresentou índice de ociosidade em torno de 9%. Analisamos que existiu uma tendência acentuada de crescimento nesse sistema de educação superior privada, principalmente, se olharmos os dados à luz das considerações de Sguissardi (2002, p.32) sobre esse assunto:

A expansão do sistema, muito mais do que por razões de políticas públicas, deve-se à quase universalização das matrículas da educação básica e a um aumento excepcional das matrículas e conclusões no ensino médio. Estas e as exigências do mercado de trabalho, das novas relações de trabalho e produção de uma economia cada vez mais modernizada e dispensadora de mão-de-obra é que pressionam a abertura de vagas nas instituições de ensino superior. Dada a ausência do Estado como promotor da expansão, coube à iniciativa privada, não mais confessional, como em décadas passadas, mas a verdadeiras empresas educacionais lançarem mão sobre o promissor mercado em expansão. Não é por acaso que os serviços educacionais do ensino superior constam da agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC) como objeto de liberalização comercial competitiva.

## **2.5 Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul – UEMS**

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS foi criada pela Constituição Estadual, em 13 de junho de 1979. Do processo de criação até a sua real implantação passaram-se mais de dez anos, o que ocorreu em 10 de maio de 1993 através do Decreto nº 7.202, na gestão do Governador Pedro Pedrossian que implementou as medidas necessárias para a instalação definitiva da UEMS. Foi escolhida para sua sede a cidade de Dourados, por se destacar entre os municípios de maior população no estado e também porque havia sido definido que o estado carecia de uma universidade que atendesse à demanda de interiorização do ensino qualificando e capacitando a população específica da região. Além disso, com sua localização geográfica a cidade de Dourados tornou-se um centro da região sul e sudeste do Estado de Mato Grosso do Sul nos setores

comercial, financeiro, médico-hospitalar, social e educacional. A implantação de uma universidade nessa região agregaria maior valor transformando-a num pólo de referência (MISSIO, 2001, p.21).

A implantação da UEMS foi orientada pela Secretária de Estado de Educação da época, Leocádia Petry Leme, que constituiu uma comissão de especialistas responsáveis por “estabelecer” a universidade de acordo com seu objetivo primeiro que era “Universidade voltada para as necessidades regionais objetivando superá-las e contribuir através do ensino, da pesquisa e da extensão para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do Estado” ([www.uems.br/histórico](http://www.uems.br/histórico), 2003). Outro ponto importante na proposta da UEMS foi o compromisso com a educação básica do estado que foi desenvolvido através da priorização de formação de recursos humanos, mais especificamente formação de docentes para o ensino de 1º e 2º graus (MISSIO, 2001, p.25). Em sua proposta estava previsto “um modelo descentralizado” no qual os cursos seriam permanentes em oferta e provisórios em localização. Essa rotatividade trouxe benefícios, no desenvolvimento e no atendimento a demanda existente, aos municípios que tinham uma unidade da UEMS implantada. Apesar de encontrar-se em funcionamento a UEMS só foi considerada ‘regular’ em 20 de agosto de 1997 quando recebeu autorização para funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação que a credencia de acordo com a LDB em vigor e valida os estudos de seus acadêmicos (MISSIO, 2001, p.30).

Em entrevista ao jornal Correio do Estado, no dia 27 de julho de 2003, a reitora da UEMS, que permaneceu na gestão da Universidade durante a primeira década de funcionamento, afirmou que a criação da UEMS tornou-se um grande instrumento do processo de desenvolvimento do interior do estado; sua criação se deu no interior em cumprimento de uma exigência constitucional. Segundo ela esse é o perfil da maioria das universidades estaduais do país. “no Paraná existem seis universidades estaduais e nenhuma funciona na capital” (2003, p. 5a). Quanto à questão do orçamento da universidade Leme afirma que aconteceram algumas conquistas importantes a partir dos dois últimos anos, quando o governador estabeleceu um percentual “de fato” de 2% do orçamento estadual, atualmente em torno de 26 milhões de reais, para a UEMS. Outros recursos orçamentários são conseguidos segundo ela através das parcerias com “organismos de fomento” e também com linhas de financiamento como a Capes, Finep (Financiadora de Estudos e Projetos), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico) e fundamentalmente com as prefeituras municipais que fornecem o quadro “profissional elementar” constituído por guardas, faxineiras, copeiras, e outros, o que torna a instituição mais “leve” para o estado. De acordo com a professora, Mato Grosso do Sul só poderia crescer de forma sustentável por meio da educação e hoje o percentual de professores qualificados para o ensino superior em relação à população é equilibrado. No seu parecer a instalação de um curso superior traz significativa melhoria para o processo educacional e para o nível de desenvolvimento da região (Correio do Estado, 2003, p. 5a).

A seguir apresentamos os quadros que demonstram a evolução das vagas e do número de inscritos por município e por curso no período compreendido entre os anos 1994 a 2001. Esclarecemos que os dados obtidos no INEP e na COPESA – Processamento de dados da UEMS, não seguiram o mesmo modelo dos apresentados na UFMS e na UCDB, pela especificidade dessa Universidade que mantém cursos rotativos em seus *campi*. O número de matrículas só foi encontrado por ano, sendo apresentado em quadro separado.

Quadro 16

Distribuição do número de candidatas e vagas por ano e por curso no Estado de Mato Grosso do Sul – 1996/1997/1998/1999/2000/2001

MUNICÍPIO  CURSOS	1996			1997			1998			1999			2000			2001		
	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga
<b>Amambaí</b>																		
Ciências – Habilitação: Matemática	*	*	*	*	*	*	171	50	3,4	208	50	4,2	227	50	4,5	187	40	4,7
Letras - Habilitação: Português/Espanhol	109	50	2,2	110	50	2,2	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
<b>Aquidauana</b>																		
Zootecnia	87	50	1,7	66	50	1,3	142	50	2,8	196	50	3,9	115	50	2,3	206	40	4,7
Agronomia													141	50	2,8	182	40	5,2
<b>Cassilândia</b>																		
Ciências - Habilitação: Matemática	55	40	1,4	61	40	1,5	74	40	1,9	114	40	2,9	128	40	3,2	148	40	3,7
Letras - Habilitação: Português/Inglês	87	40	2,2	98	40	2,5	120	40	3,0	169	40	4,2	168	40	4,2	187	40	4,7
<b>Coxim</b>																		
Ciências - Habilitação: Biologia	90	40	2,3	103	40	2,6	186	40	4,7	202	40	5,1	201	40	5,0	173	40	4,3
<b>Dourados</b>																		
Ciência da Computação	414	50	8,3	497	50	9,9	548	50	11,0	584	50	11,7	443	50	8,9	584	50	11,7
Direito	*	*	*	*	*	*	469	50	9,4	678	50	13,6	457	50	9,1	624	50	12,5
Enfermagem	106	50	2,1	188	50	3,8	254	50	5,1	463	50	9,3	374	50	7,5	597	30	19,9
Letras - Habilitação: Português/Espanhol	*	*	*	*	*	*	68	30	2,3	108	30	3,6	137	30	4,6	187	40	4,7
Turismo													263	30	8,8	364	50	7,2
Física (Noturno)													177	50	3,5	211	30	7,0
Física (matutino)																42	30	1,4
Química																79	30	2,6
Letras – Habilitação: Português/Inglês																89	40	2,2
<b>Glória de Dourados</b>																		
Matemática – Licenciatura Plena	93	40	2,3	88	40	2,2	103	40	2,6	128	40	3,2	124	40	3,1	150	40	3,8

MUNICÍPIO  CURSOS	1996			1997			1998			1999			2000			2001		
	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga	Nº Cand.	Nº Vagas	Cand/Vaga
<b>Ivinhema</b>																		
Ciências - Habilitação: Biologia	*	*	*	*	*	*	167	40	4,2	156	40	3,9	201	40	5,0	238	40	5,9
Pedagogia	86	50	1,7	69	50	1,4	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
<b>Jardim</b>																		
Ciências - Habilitação: Biologia	118	50	2,4	136	50	2,7	**	**	**	**	**	**	*8	**	**	**	**	**
Letras - Habilitação: Português/Inglês	*	*	*	*	*	*	225	50	4,5	288	50	5,8	242	50	4,8	257	50	5,1
Turismo													198	30	6,6	240	50	4,8
<b>Maracaju</b>																		
Administração Rural	65	40	1,6	79	40	2,0	84	40	2,1	98	40	2,5	143	40	3,6	233	40	5,8
Ciências - Habilitação: Matemática	49	40	1,2	48	40	1,2	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Pedagogia	*	*	*	*	*	*	132	50	2,6	120	50	2,4	146	50	2,9	250	40	6,3
<b>Mundo Novo</b>																		
Ciências - Habilitação: Biologia	76	50	1,5	102	50	2,0	261	40	6,5	246	40	6,2	212	40	5,3	223	40	5,6
<b>Naviraí</b>																		
Ciências - Habilitação: Biologia	*	*	*	*	*	*	153	40	3,8	170	40	4,3	167	40	4,2	227	40	5,7
Ciências - Habilitação: Matemática	109	50	2,2	73	50	1,5	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
<b>Nova Andradina</b>																		
Ciências - Habilitação: Matemática	*	*	*	*	*	*	186	40	4,7	195	40	4,9	169	40	4,2	164	40	4,1
Letras - Habilitação: Português/Inglês	117	50	2,3	88	50	1,8	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
<b>Paranaíba</b>																		
Direito	588	40	14,7	517	40	12,9	568	40	14,2	597	40	14,9	502	40	12,6	620	50	12,4
<b>Ponta Porã</b>																		
Administração – Comércio Exterior	99	50	2,0	175	50	3,5	177	50	3,5	202	50	4,0	216	50	4,3	253	50	5,1

Fonte: Processamento de Dados/COPESA / 2003.

Nota: \* Curso ofertado, nesta cidade, a partir do Vestibular 98.

\*\* Curso com última oferta, nesta cidade, no vestibular 97.

O município de Amambai está inserido na região Sul Fronteira e conta com 29.466 habitantes. A principal atividade econômica concentra-se na agropecuária. O fenômeno da sazonalidade confirmou-se nesse município que teve no ano de 1997 o curso de letras, português/inglês, desativado. A procura resumiu-se até aquele ano em aproximadamente dois candidatos por vaga oferecida. A partir de 1998 foi implantado o curso de Ciências, habilitação em Matemática que demonstrou uma procura de até 4,7 c/v (UEMS, 2003).

O município de Aquidauana manteve desde 1996 o curso de zootecnia, oferecendo sempre o mesmo número de vagas, a exceção do ano de 2001, no qual a oferta foi menor em 10 vagas (número absoluto). O curso de agronomia foi implantado em 2000, apresentando uma procura significativa no ano de 2001, quando a relação c/v chegou a 5,2. A cidade de Aquidauana possui 43.378 habitantes e sua atividade econômica mais forte é a pecuária, sendo pertinente que a formação em zootecnia se mantenha na região em função da demanda local. A atividade de agronomia vem sendo implementada nos últimos anos, conforme dados obtidos em fonte do governo estadual, planejamento por região que traça o perfil de Mato Grosso do Sul ([www.ms.gov.br/perfilms.asp](http://www.ms.gov.br/perfilms.asp)).

No caso do município de Cassilândia, que possui 20.059 habitantes, os cursos implantados desde 1996 foram as Licenciaturas em Matemática e Português. Analisando a relação c/v verificamos que o crescimento da demanda veio aumentando e se manteve com concorrência expressiva o que nos apontou para uma necessidade da região na formação de profissionais de educação, professores.

A principal atividade econômica do município de Coxim é a agropecuária, e possui 30.836 habitantes. De 1996 até o ano de 2001 a cidade manteve um curso superior de ciências com habilitação em biologia. Como a oferta de cursos manteve-se restrita, porém com boa procura, nossa análise recaiu sobre a possibilidade de que essa demanda estivesse mais ligada ao fato da baixa oferta em cursos superiores do que propriamente por uma necessidade da comunidade local em formar e absorver profissionais com essa formação.

Podemos verificar que a cidade com o maior número de cursos é Dourados que está inserida na região da Grande Dourados e possui 164.574 habitantes. Esse fato pode ser explicado em parte porque aloja os cursos “definitivos” que necessitam de instalações e



equipamentos muito específicos; e também por ser um município que centraliza o potencial de oferta para suprir a região, que apresenta desenvolvimento político-econômico significativo para o estado. Sua atividade principal é a agropecuária, entretanto nos últimos anos a região da grande Dourados vem implementando a instalação de agroindústrias, buscando qualificação profissional em diferentes áreas ([www.ms.gov.br/perfilms.asp](http://www.ms.gov.br/perfilms.asp)). A pecuária também é uma atividade forte, contando a região com grandes rebanhos de gado de corte. A atividade política movimentada por essa região é expressiva no contexto do estado principalmente pela contribuição econômica que ela representa. Outra atividade que vem crescendo nos últimos anos é na área de saúde, onde existe um “pólo” que atende a demanda de toda a região e as comunidades próximas a ela. O cultivo de soja e de cana-de-açúcar também reflete uma das fontes econômicas de maior expressão. Em Dourados encontramos cinco cursos da UEMS que expressaram maior concorrência, retratada pela relação c/v. São eles: Enfermagem (19,9); Direito (12,5); Ciências da Computação (11,7); Turismo (7,2); e Física (noturno – 7,0).

Esse município também faz parte da região chamada “Grande Dourados”. Possui 10.036 habitantes e possui uma oferta de cursos restrita, mas com grande demanda, talvez por ser o único curso superior da cidade, sua procura é significativa. Trata-se de curso de formação de professores que na verdade “garante” espaço no restrito mercado de trabalho, além de conferir habilitação para crescimento profissional através da participação em concursos públicos, que muitas vezes têm como exigência formação superior (graduação).

O município de Ivinhema possuía curso superior em pedagogia até 1997, com uma demanda relativamente pequena. A partir de 1998, o curso oferecido foi o de Ciências com Habilitação em Biologia que apresentou uma concorrência expressiva refletida na relação c/v em todos os anos. O número de habitantes é de 21.619, e sua principal atividade econômica é a agropecuária.

O município de Jardim está inserido na região sudoeste do estado, conta com 25.590 habitantes, e tem como atividade principal ainda a agropecuária, embora a cidade venha investindo nos últimos anos em aproveitar melhor a possibilidade de desenvolver o turismo ecológico. A região é rica em recursos ambientais e possui expressão nacional e internacional, revelado através do pólo turístico de Bonito, cidade vizinha a Jardim. O

curso de turismo implantado em 2000, teve excelente aceitação apresentando demanda média de 5 c/v.

O município de Maracajú possui 26.200 habitantes, e tem como atividade econômica principal a agropecuária. O curso de Ciências, Habilitação em Matemática teve seu último vestibular em 1997. A partir de 1998 o curso de Pedagogia foi implantado atingindo no ano de 2001 uma taxa na relação c/v de 6,3, o que retrata que nesse último período a demanda cresceu em torno deste curso. O curso de Administração Rural é mantido com nível de procura significativo desde 1996, fato que pode ser entendido como decorrência da atividade econômica principal do município e também da principal fonte geradora de empregos, que nos últimos anos vem cada vez mais requerendo uma qualificação maior do profissional.

O município de Mundo Novo inserido na região Sul Fronteira, com 15.711 habitantes e atividade econômica principal a agropecuária, encontra-se em situação semelhante ao município de Coxim. Possui apenas um curso de graduação em Ciências, Habilitação em Biologia, desde 1996. A relação c/v apresentada é significativa de uma demanda por uma qualificação de terceiro grau, não sendo expressiva sua análise em termos de demanda do mercado no caso desse profissional específico.

Naviraí apresentava até 2001 situação semelhante a de Maracajú, Ivinhema e Jardim quanto à sazonalidade dos cursos de graduação. O curso de Ciências, com Habilitação em Matemática teve seu último vestibular em 1997. A partir de 1998 entrou em funcionamento o curso de Ciências Habilitação em Biologia que tem apresentado um índice na relação c/v significativo em procura chegando em 2001 a 5,7 candidatos por vaga oferecida. Naviraí tem uma população composta por 36.616 habitantes e economia centrada na atividade de agropecuária.

O município de Nova Andradina está localizado na região leste do estado, cuja atividade econômica principal é a agropecuária. A cidade possui 35.374 habitantes e apresenta a mesma característica do município de Naviraí quanto à instalação de cursos de graduação. Até o ano de 1997 funcionou o curso de Licenciatura em Letras, Habilitação Português/Inglês. Do ano de 1998 até 2001 entrou em funcionamento o curso de ciências, habilitação em matemática, com uma demanda expressiva chegando a 4,2 c/v.

O município de Paranaíba teve o curso de direito implementado desde 1996, demonstrando sempre um índice de procura muito significativo chegando a atingir uma média de 14 candidatos por vaga oferecida nos anos de maior procura. A cidade conta com 38.286 habitantes, e direito é um curso bastante procurado não só porque propicia o desenvolvimento em carreiras públicas como também por tratar-se de profissão tradicional e de prestígio no estado.

Encontramos no município de Ponta Porã, localizado na região Sul Fronteira, e que possui 60.966 habitantes, o curso de Administração em Comércio Exterior. O índice de procura é relevante atingindo em 2001 taxa de 5,1 c/v. Em nossa análise levamos em consideração o fato de que a proximidade com outros países abre opções no mercado de comércio exterior, trazendo ao profissional qualificado uma frente de trabalho com maior possibilidade de desenvolvimento.

A análise dos dados apresentados nos quadros anteriores nos mostra a evolução do número de candidatos, do número de vagas e dos cursos por unidade da UEMS, no período compreendido entre 1996 a 2001.

Verificamos que em relação às áreas do conhecimento (expressadas pelos cursos) os cursos mais procurados, em cada ano foram os seguintes:

- Em 1996: Direito (Paranaíba) 14,7 c/v; Ciências da Computação (Dourados) 8,3 c/v;
- Em 1997: Direito (Paranaíba) 12,9 c/v; Ciências da Computação (Dourados) 9,9 c/v;
- Em 1998: Direito (Paranaíba) 14,2 c/v; Ciências da Computação (Dourados), 11,0 c/v; Direito (Dourados), 9,4 c/v; Ciências Biológicas (Novo Mundo), 6,5 c/v;
- Em 1999: Direito (Paranaíba) 14,9 c/v; Ciências da Computação (Dourados) 11,7 c/v; Direito (Dourados), 13,6 c/v; Enfermagem (Dourados), 9,3 c/v;
- Em 2000: Direito (Paranaíba) 12,6 c/v; Ciências da Computação (Dourados), 8,9 c/v; Direito (Dourados), 9,1 c/v; Turismo (Dourados), 8,8 c/v;
- Em 2001: Enfermagem (Dourados), 19,9 c/v; Direito (Dourados), 12,5 c/v; Direito (Paranaíba), 112,4 c/v; Ciências da Computação (Dourados), 11,7 c/v.

Como podemos constatar existiu uma procura variável entre os cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, como no caso do curso de Direito (recordista em procura) e na área de Ciências Biológicas e da Saúde, representada pelos cursos de Ciências Biológicas e Enfermagem. Outro curso que apresentou uma demanda significativa na região, foi o de Ciências da Computação da área de Ciências Exatas e Tecnologias.

Os dados, apresentados no quadro que se segue, sobre as matrículas que ocorreram no período entre o ano de 1994 e o ano de 1998, mostraram que o índice na relação de crescimento foi de 179%. Já no período compreendido entre 1998 e 2001 esse índice apresentou queda ficando em torno de 80,7% na expansão de matrículas. Conforme podemos observar os primeiros cinco anos de existência da UEMS tiveram uma demanda acentuada, retratando os anseios e expectativas dos municípios em que se localiza os *campi*. Passado o primeiro quinquênio, verificamos que a evolução de matrículas se deu de forma mais gradativa, porém constante.

Na realidade, os dados apontam para uma redução na oferta no ano de 2001 em função de que seis dos cursos existentes vinham sendo “desativados” desde 1998. A questão da rotatividade expressa um movimento não contínuo na oferta de cursos pela UEMS, em função da especificidade regional de cada município atendido.

Quadro 17

Número total de matrículas no vestibular na UEMS – 2003

Ano	Nº de matriculados
1995	834
1996	572
1997	1.295
1998	1.986
1999	2.328

2000	2.795
2001	3.588

Fonte: UEMS, 2003.

A tabela que se segue, reúne os dados das análises feitas anteriormente neste capítulo, a fim de comparar a evolução das quatro universidades de maneira sucinta e objetiva.

Tabela 5

Expansão das universidades de MS por número de candidatos, número de vagas, de inscrições, de ingressos por vestibular, de matrículas e de concluintes no ano de 1999

IES	Nº Vagas	Nº Inscritos	Ingressos no vestibular	Nº de matrículas	Nº de concluintes
<b>Total IES públicas</b>	<b>3.390</b>	<b>23.306</b>	<b>3.507</b>	<b>11.775</b>	<b>1.346</b>
UFMS	2.560	18.384	2.679	9.455	1.276
UEMS	830	4.922	828	2.320	70
<b>Total IES privadas</b>	<b>4.770</b>	<b>14.598</b>	<b>4.292</b>	<b>14.237</b>	<b>1.792</b>
UNIDERP	2.160	8.480	2.160	6.328	547
UCDB	2.610	6.118	2.132	7.909	1.245

Fonte: MEC, DEMEC/MS, INEP, 1999.

Verificamos que nesse ano o número de vagas oferecido foi maior nas universidades privadas, apresentando também o maior índice de ingresso por vestibular, a maior taxa de matrículas e de concluintes. As universidades públicas só superaram os números das privadas no critério de relação candidato/vaga cujo índice ficou em torno de 7 c/v, já que a concorrência tem sido maior nesses estabelecimentos, em função da gratuidade dos cursos de graduação, além da qualidade evidenciada pelo setor público que possui um sistema consolidado de pesquisa e pós-graduação. As universidades privadas tiveram em 1999 uma relação de três candidatos para cada vaga oferecida. Outro aspecto

que nos chamou a atenção foi o número de concluintes, que nas universidades públicas, teve taxa maior na UFMS, sendo que na UEMS o número de concluintes foi menor em função do número de cursos que estavam em funcionamento e que possuíam término previsto para aquele ano (fator advindo da rotatividade dos cursos). A UCDB teve número de concluintes superior ao da UNIDERP, aspecto que pode estar relacionado ao número de cursos com término previsto para aquele ano na universidade, que foi reconhecida nesta modalidade em 1996.

Tabela 6

Expansão das universidades de MS por número de candidatos, número de vagas, de inscrições, de ingressos por vestibular, de matrículas e de concluintes no ano de 2000

IES	Nº Vagas	Nº Inscritos	Ingressos no vestibular	Nº de matrículas	Nº de concluintes
<b>Total IES públicas</b>	<b>5.053</b>	<b>31.968</b>	<b>5.194</b>	<b>14.212</b>	<b>1.689</b>
UFMS	3.640	26.731	3.787	11.290	1.367
UEMS	1.413	5.237	1.407	2.922	322
<b>Total IES privadas</b>	<b>4.775</b>	<b>16.708</b>	<b>4081</b>	<b>14.477</b>	<b>1.691</b>
UNIDERP	2.125	11.388	2.125	6.503	621
UCDB	2.650	5.320	1.956	7.974	1.070

Fonte: MEC, DEMEC/MS, INEP, 2000.

Quanto ao ano de 2000, verificamos que as universidades públicas, UFMS e UEMS totalizaram resultados superiores tanto em oferta, na relação candidato/vaga e quanto ao ingresso por vestibular; apresentando uma relação de aproximadamente seis candidatos para cada vaga oferecida. Nas universidades privadas, UCDB e UNIDERP essa relação totalizou resultado expressando uma queda refletida pelo número de três candidatos por vaga. Notamos que entre as públicas a maior procura foi pela UFMS, já nas privadas a UNIDERP teve demanda maior. Nossa análise nos mostrou que o desempenho da UNIDERP foi superior ao da UCDB em função dos cursos de medicina e odontologia e os cursos de engenharia e tecnologias que só estavam em funcionamento UFMS e na UNIDERP.

Tabela 7

Expansão das universidades de MS por número de candidatos, número de vagas, de inscrições, de ingressos por vestibular, de matrículas e de concluintes no ano de 2001

IES	Nº Vagas	Nº Inscritos	Ingressos no vestibular	Nº de matrículas	Nº de concluintes
<b>Total IES públicas</b>	<b>5.330</b>	<b>43.588</b>	<b>5.622</b>	<b>15.613</b>	<b>1.915</b>
UFMS	3.810	36.502	3.946	12.054	1.517
UEMS	1.520	7.086	1.320	3.559	398
<b>Total IES privadas</b>	<b>4.595</b>	<b>16.815</b>	<b>4.294</b>	<b>16.783</b>	<b>1.737</b>
UNIDERP	2.615	10.954	2.395	7.836	621
UCDB	1.980	5.861	1.899	8.947	1.116

Fonte: MEC, DEMEC/MS, INEP, 2001.

Os dados referentes ao ano de 2001 apontam para uma relevante tendência de recuperação do setor público no estado. Constatamos que esse setor ofereceu maior número de vagas, recebeu o maior número de inscritos, efetuou o maior número de ingressos no vestibular e apresentou taxa de concluintes superior a das universidades privadas. No setor privado o destaque ficou para o número de matrículas que foi 7,5% maior que as matrículas efetuadas pelas universidades públicas.

Outro dado por nós investigado e que apresentamos a seguir é o número de matrículas por turno nas quatro universidades. A expansão no horário noturno foi um fato relevante nos anos apresentados mesmo nas universidades federais que não tinham tradição nessa característica. De acordo com Maria Eugenia Castanho, a educação superior noturna responde a algumas demandas da estrutura social na qual

Os jovens precisam trabalhar para sobreviver e querem estudar para progredir. [...] a política educacional criou tais cursos para atender as pressões da demanda. A abertura desses cursos liga-se as pressões por democratização na educação, embora se saiba que democratização deve ser em todos os níveis (desde a base do sistema até seu vértice) e está determinada pelo grau de democratização de toda a sociedade nas suas várias dimensões (CASTANHO, 1989, p.113).

Os anos 1970, 1980 e 1990 trouxeram transformações na educação superior brasileira principalmente no ensino privado e no turno noturno, no qual ocorreu um processo de expansão bastante significativo, no sentido de atender a populações com menor poder aquisitivo, de acordo com análise de Mariluce Bittar.



[...] em consonância com as próprias mudanças que as relações capitalistas de produção sofreram durante a virada da década de 60 e 70. Durante o período chamado o milagre econômico, a sociedade capitalista brasileira superou o nível de organização agrário-industrial das relações sociais de produção (...)."

O acelerado crescimento do capitalismo brasileiro, engendrado por um estado autoritário, teve repercussões no plano da estrutura de classes do país. A consequência mais visível foi o alargamento das camadas médias urbanas, refletindo-se, particularmente na busca por melhores postos de trabalho, por meio da educação universitária (BITTAR, 2000, p.165).

O governo brasileiro apresentava como argumento, a necessidade de maior investimento no ensino fundamental o que originou a necessidade de reestruturar o orçamento da educação movendo recursos destinados à educação superior para suprir a demanda no ensino fundamental. Intensificou-se o processo de privatização e conseqüentemente a expansão do setor privado na educação superior noturna, que serviria para atender a demanda dos estudantes-trabalhadores. Estes poderiam custear seus estudos nas instituições privadas e satisfazer sua necessidade em “aprender para progredir” (SILVA, 2000, p.64).

Além disso, a expansão nesse turno ocorreu também e principalmente em atendimento a LDB/96 que em seu artigo 47, parágrafo 4º determina: “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (SAVIANI, 1999, p.177).

A tabela a seguir nos mostra os dados do desempenho das universidades de Mato Grosso do Sul no ano de 1999.

Tabela 8

Expansão das universidades de MS por número de matrículas, concluintes e turno – 1999

IES	Nº de matrículas			Nº concluintes		
	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno
<b>Total IES públicas</b>	<b>11.775</b>	<b>4.998</b>	<b>6.777</b>	<b>1.346</b>	<b>641</b>	<b>705</b>
UFMS	9.455	4.583	4.872	1.276	614	662
UEMS	2.320	415	1.905	70	27	43
<b>Total IES privadas</b>	<b>14.237</b>	<b>6.793</b>	<b>7.444</b>	<b>1.792</b>	<b>833</b>	<b>959</b>
UNIDERP	6.328	2.994	3.334	547	191	356
UCDB	7.909	3.799	4.110	1.245	642	603

Fonte: MEC, DEMEC/MS, INEP, 1999.

Em 1999, os dados mostram que as matrículas no turno noturno foram em número superior às efetuadas no horário diurno, e o número de concluintes também se revela superior. Esse fato justifica-se através da constatação que a cada ano cresce o número de jovens inseridos no mercado de trabalho. De acordo com a pesquisa feita por Castanho (1989), os dados revelaram que a maioria dos alunos matriculados no turno da noite iniciou a faculdade logo após a conclusão do ensino médio ou do curso de pré-vestibular; apenas 10,3% dos alunos matriculados possuíam idade superior a 30 anos; 1/3 dos estudantes não iniciaram seus estudos logo após a conclusão do ensino médio, levando de um a dois anos para retomar os estudos alegando motivos variados com predominância dos “problemas financeiros” (1989, p. 62). Ainda segundo a autora,

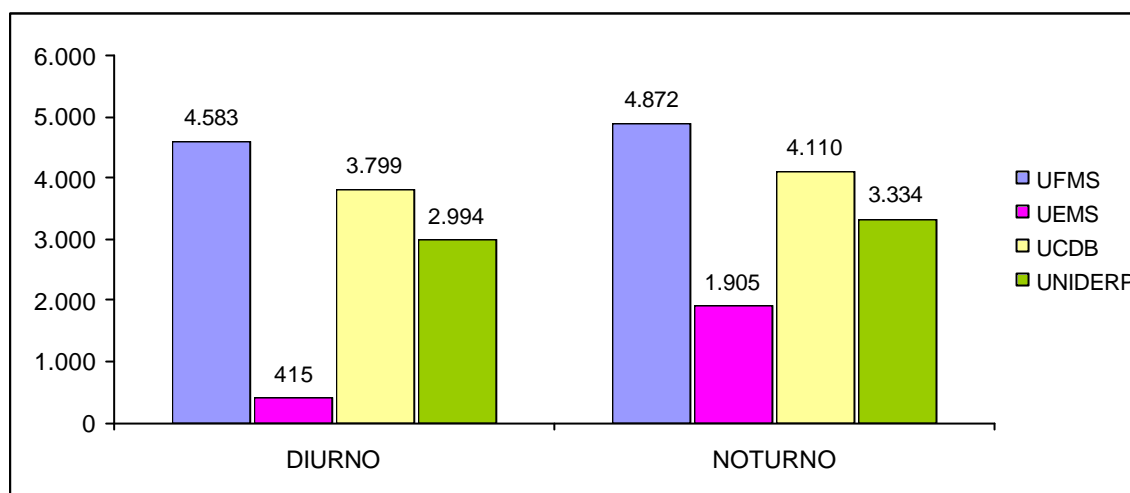
A grande maioria trabalha e em ocupações pertencentes ao estrato médio (3/4) no setor terciário (serviços). São 38% que trabalham para manutenção própria; 29% para manter a família, e 6,4% para pagar os estudos. [...] visto que a maioria é solteira e mora com a família, observemos a estratificação social dada pela profissão do pai, já que o predomínio é muito alto para a categoria dona-de-casa na profissão da mãe. Considerando-se os três estratos sociais, a taxa mais alta fica para o estrato inferior (36,8%), seguido imediatamente do estrato médio com 35,6%, e por último, o estrato superior com 25,3%. Aproximadamente metade dos alunos é filho de pais com pouca escolaridade. Entre os cônjuges predomina o nível superior (19% dos concluintes são casados) (CASTANHO, 1989, p. 64).

Fato marcante, afirma a autora, foi a diferença de estratificação social entre pais e filhos, que demonstrou ascensão significativa em relação à origem. Os filhos buscaram crescimento através da graduação, onde concentraram suas expectativas de melhoria de vida (Ibidem).

O gráfico a seguir nos mostra com maior clareza os dados apresentados na tabela acima, a fim de visualizarmos o crescimento das matrículas nas quatro universidades.

Gráfico 9

Comparativo do número de matrículas nos turnos diurno e noturno nas universidades de MS – 1999



Fonte: elaborado a partir dos dados MEC/INEP, 1999.

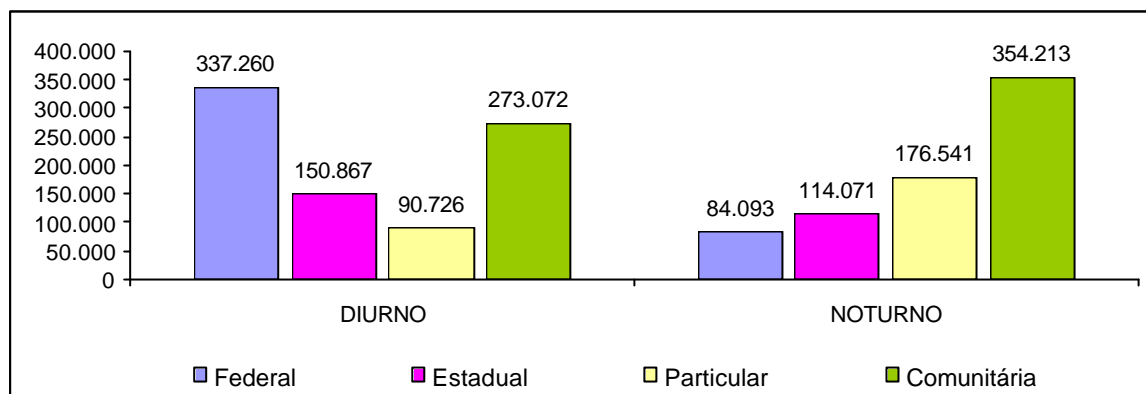
Constatamos que os cursos noturnos concentravam maior número de alunos matriculados, representando 54,67% do total de matriculados nas universidades.

Já no Brasil o que vemos por meio dos dados do INEP sobre o ano de 1999 é que o número de matrículas efetuadas nos cursos de turno diurno é superior ao número de matrículas efetuadas no turno noturno levando-se em conta o desempenho das universidades públicas (federal e estadual). Nas universidades privadas (particulares e comunitárias/ confessionais/filantrópicas) podemos observar que o desempenho é maior no turno noturno.

Comparando com os dados de Mato Grosso do Sul, verificamos que o desempenho é diferente do demonstrado pelos dados gerais do Brasil. No estado encontramos, em 1999, um número maior de matrículas efetuadas no turno noturno nas universidades públicas se comparamos as matrículas efetuadas no turno diurno. O gráfico a seguir demonstra os dados comparativos entre os dois turnos – diurno e noturno – no Brasil em 1999.

Gráfico 10

Expansão do número de matrículas por turno e por dependência administrativa nas universidades – Brasil –1999



Fonte: elaborado a partir dos dados MEC/INEP, 1999.

No ano 2000 o desempenho demonstrado em 1999 se manteve. O número de matrículas das universidades públicas foi maior no turno diurno, enquanto que nas universidades privadas esse resultado se inverte e observamos que o desempenho de matrículas foi maior no turno noturno.

Em Mato Grosso do Sul o número de matrículas das universidades federais e nas privadas continuou sendo maior no turno da noite. O gráfico a seguir nos mostra os dados comparativos em relação ao número de matrículas ocorrido no Brasil nas universidades por dependência administrativa.

Tabela 9

Expansão das universidades de MS por número de matrículas, concluintes e turno – 2000

IES	Nº de matrículas			Nº concluintes		
	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno
<b>Total IES públicas</b>	<b>14.212</b>	<b>6.051</b>	<b>8.161</b>	<b>1.689</b>	<b>687</b>	<b>1002</b>
UFMS	11.290	5.099	6.191	1.367	664	703
UEMS	2.922	952	1.970	322	23	299
<b>Total IES privadas</b>	<b>14.477</b>	<b>7.283</b>	<b>7.194</b>	<b>1.691</b>	<b>862</b>	<b>829</b>
UNIDERP	6.503	3.323	3.180	621	278	343
UCDB	7.974	3.960	4.014	1.070	584	486

Fonte: MEC/INEP, 2000.

Nas universidades privadas verificamos que essa tendência se altera levemente no caso da UNIDERP, com relação às matrículas, que apresentam índice 4% superior ao das matrículas no efetuadas nos cursos noturnos. Explicamos esse fato através da especificidade de alguns cursos que só estão disponíveis no turno diurno, como o caso do curso de medicina, medicina veterinária, farmácia, e outros que possuem carga horária “integral”. Quanto aos concluintes percebemos moderado aumento em torno de 17% nos resultados da UCDB.

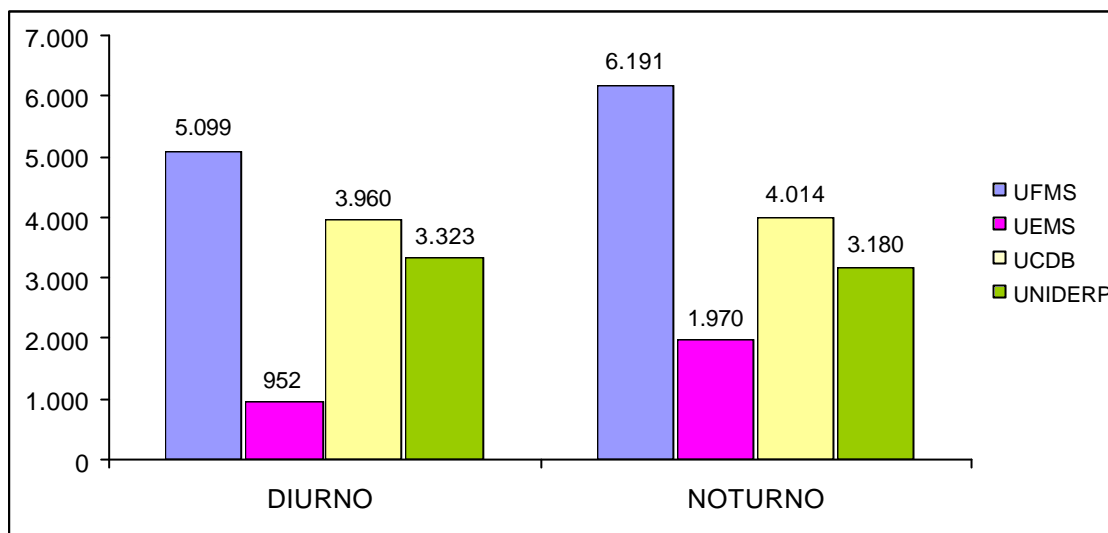
Maria Eugênia Castanho demonstrou em sua pesquisa que independente da origem familiar, existia uma perspectiva de ascensão social para os estudantes-trabalhadores que freqüentemente representavam a primeira geração de universitários da família. A grande maioria de estudantes envolvidos em sua pesquisa relatou que os piores inimigos eram “as mensalidades” e o “cansaço”, com os quais tinham que lutar diariamente para atingir a meta de conclusão do curso que representava seu “ideal pequeno-burguês” (1989, p.65). A autora assinala que a expansão da educação superior se deu de maneira desordenada em termos de vagas na década de 1970 o que, a seu ver, provocou uma reestruturação socialmente elitizante entre as carreiras e as instituições de nível superior como compensação social. Segundo ela,

As diferenças, longe de se atenuarem, tendem a se manter inalteradas. A expansão parece ter reduzido ao invés de aumentar o acesso: carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos socioeconômicos, e os candidatos a carreiras e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais dos primeiros. É importante assinalar que, além de a expansão do ensino superior se ter dado de maneira desordenada e causadora de tantos efeitos nocivos, não podemos ter a ilusão de que nossa taxa de escolarização superior seja satisfatória (CASTANHO, 1989, p.66).

A análise de Castanho (1989) se mantém atualizada, como podemos verificar por meio dos dados do INEP sobre o ano de 2000.

Gráfico 11

Comparativo do número de matrículas nos turnos diurno e noturno nas universidades de MS - 2000



Fonte: elaborado a partir dos dados MEC/INEP, 2000.

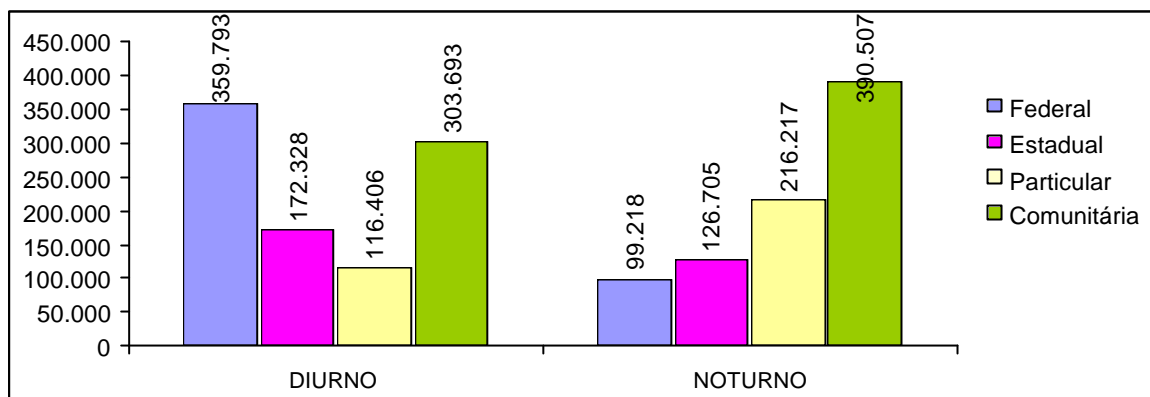
Observamos que as matrículas no turno noturno cresceram de forma significativa, principalmente na instituição federal. O número de matrículas nos setores públicos e privados soma-se 13.334 no turno noturno, contra 15.355 no turno diurno.

No ano 2000 o desempenho demonstrado no Brasil, em 1999, se manteve. O número de matrículas das universidades públicas foi maior no turno diurno, enquanto que nas universidades privadas esse resultado se inverte e observamos que o desempenho de matrículas foi maior no turno noturno.

Em Mato Grosso do Sul, o número de matrículas das universidades federais e nas privadas continuou sendo maior no turno da noite. O gráfico a seguir nos mostra os dados comparativos em relação ao número de matrículas ocorrido no Brasil nas universidades por dependência administrativa.

Gráfico 12

Expansão do número de matrículas por turno e por dependência administrativa nas universidades – Brasil – 2000



Fonte: elaborado a partir dos dados MEC/INEP, 2000.

Em relação ao ano de 2001, podemos verificar que a tendência apresentada nas tabelas anteriores relativas aos anos de 1999 e 2000, se confirma no setor público.

Tabela 10

Expansão das universidades de MS por número de matrículas, concluintes e turno – 2001

IES	Nº de matrículas			Nº concluintes		
	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno
<b>Total IES públicas</b>	<b>15.613</b>	<b>6.892</b>	<b>8.721</b>	<b>1.915</b>	<b>797</b>	<b>1.118</b>
UFMS	12.054	5.659	6.395	1517	760	757
UEMS	3.559	1.233	2.326	398	37	361
<b>Total IES privadas</b>	<b>16.783</b>	<b>8.533</b>	<b>8250</b>	<b>1737</b>	<b>885</b>	<b>852</b>
UNIDERP	7.836	3.559	4.277	621	279	342
UCDB	8.947	4.974	3.973	1.116	606	510

Fonte: MEC/INEP, 2001.

Entretanto, no setor privado pudemos constatar que houve uma queda de 3,3% no número total de matriculados e concluintes. Verificamos que este resultado está diretamente ligado ao desempenho da UCDB que foi levemente mais expressivo, cerca de 20 % em matrículas e 16 % em concluintes, nos cursos diurnos. Podemos inferir que o turno diurno concentra os cursos das áreas de conhecimento que requerem disponibilidade

de horário integral enquanto que a maior oferta de cursos no noturno está concentrada na área de Ciências Humanas e Sociais.

Mariluce Bittar com base em pesquisa realizada com estudantes-trabalhadores dos cursos de graduação do turno noturno, que

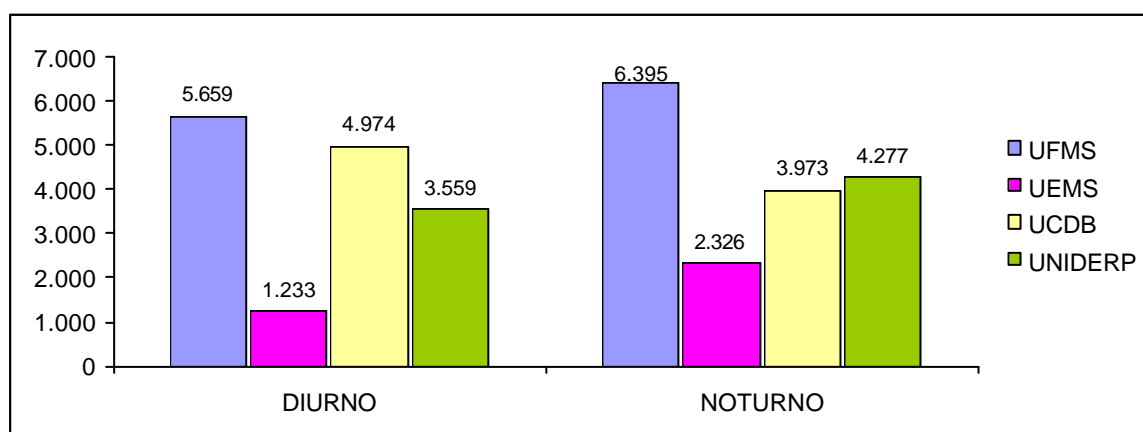
A problemática do estudante que está inserido no mundo do trabalho, e a ele se dedica quase integralmente, difere-se em muitos aspectos do acadêmico que somente se dedica à universidade e não necessita custear seus próprios estudos [...]. Alguns desses aspectos são: a origem social desse tipo de universitário vinculado ao ensino privado; suas expectativas profissionais; sua condição de aluno e trabalhador e a sua inserção no mercado de trabalho (BITTAR, 2000, p.165).

Sem dúvida o estudante-trabalhador que frequenta os cursos noturnos das universidades nem sempre pode estar matriculado no curso que atenda a sua “real” preferência, muitas vezes por se tratar de cursos dispendiosos e outras vezes pela própria necessidade em ter dedicação integral. Quanto a isso a autora complementa que esse estudante passa por uma “contradição social que o obriga a uma série de renúncias para obter um diploma de curso superior”. Segundo ela soma-se a isso o fato de que na maioria das vezes a escolha do curso é feita de forma “utilitarista” pois o aluno acredita que só vale a pena adquirir o conhecimento que poderá ser utilizado em sua vida prática (BITTAR, 2000, p.170).

Visualizamos por meio do gráfico que se segue os dados apresentados na tabela 10, que comprovam a relevância deste turno para expansão da educação superior no MS.

Gráfico 13

Demonstrativo do número de alunos por turno nas universidades de MS – 2001



Fonte: elaborado a partir dos dados MEC/INEP, 2001.



Em 2001 verificamos que o resultado permaneceu da mesma forma. As universidades públicas continuavam com um número de matrículas no turno noturno inferior aquele encontrado no diurno. As universidades privadas invertem esse resultado, mostrando que em sua grande maioria suas matrículas concentram-se no turno noturno.

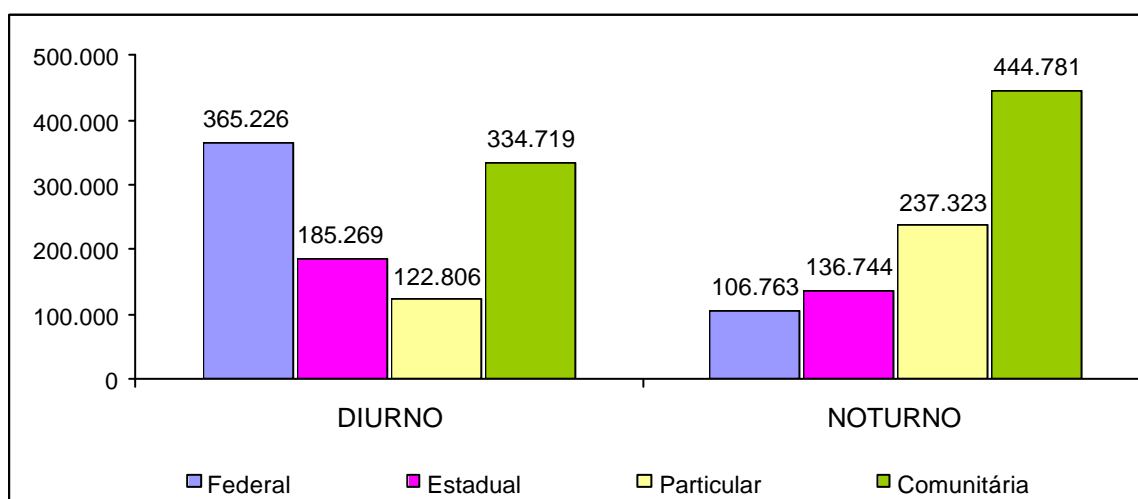
Em Mato Grosso do Sul o resultado também permanece estável nas universidades públicas. Já nas universidades privadas esse desempenho ficou dividido. Na universidade particular comprovou-se um número maior de matrículas no noturno, enquanto que na universidade comunitária o maior número de matrículas registrado foi no turno diurno.

Esses resultados comparativos entre os dados gerais das universidades no Brasil e em Mato Grosso do Sul nos mostram um fato inusitado no estado onde a maior oferta de vagas e de matrículas nas universidades públicas concentra-se no turno noturno privilegiando o desenvolvimento do estudante trabalhador.

O gráfico a seguir nos mostra o resultado das matrículas por turno, nas universidades do Brasil.

Gráfico 14

Expansão do número de matrículas por turno e por dependência administrativa nas universidades – Brasil – 2001



Fonte: elaborado a partir dos dados MEC/INEP, 2001.

Maria Eugênia Castanho afirma que o ensino noturno existe como uma contingência do momento histórico, quando os jovens são compelidos a prosseguir em seus estudos, mesmo enfrentando tantas adversidades. No seu entender antes de tudo deveriam sim ter passado por um ensino fundamental de boa qualidade e por um ensino médio que propiciasse conhecimentos sólidos e a construção de processos mentais que possibilitassem uma visão articulada da sociedade e de seu sistema produtivo. Ao invés disso, os jovens têm partido em busca da educação superior na expectativa de conseguir superar suas dificuldades, alcançando assim uma posição social de maior reconhecimento. Para ela esse foi o efeito causado pelo modelo capitalista de modernização, que incentivou a produção de bens de consumo e de bens de capital. A sociedade foi exigindo que cada um em seu nível se reciclasse, adaptando-se às novas exigências de promoção do “desenvolvimento”. Assim, a cada ano, a universidade foi recebendo maior contingente em seus cursos noturno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo teve como proposta central a análise do processo de expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul. Sabemos que a problemática é ampla e para que pudéssemos proceder à investigação do objeto de pesquisa, delimitamos como estudo as quatro universidades existentes no estado: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP.

Ao longo de nosso estudo sobre a expansão da educação superior nas quatro universidades de Mato Grosso do Sul, procuramos traçar um percurso que se iniciou com a análise histórica da educação superior no Brasil, modelo instituído para atender aos interesses do grupo social dominante que procurava formar as elites dirigentes do país.

O Século XX foi marcado pelo avanço das forças produtivas e das relações sociais de produção tornando-se assim o mundo, constituído basicamente pelo capitalismo com algumas poucas exceções. O fim da bipolaridade que ocorreu com a extinção da União Soviética e a tomada capitalista do Leste Europeu, coincidiu com o advento neoliberal e com a formação dos blocos imperialistas. Os Estados Unidos, país centro da dominação do capital, assumiram nos últimos anos uma posição de super potência, apesar de amargar uma aguda crise que se reflete no seu pequeno crescimento de cerca de 2% ao ano (2000). Paralelo a essa realidade o modelo neoliberal vem progressivamente se deteriorando, já tendo sido esgotado, com crise em vários países, entre as quais podemos destacar o México, o Sul Asiático e a Argentina.

No Brasil a crise que afetou esses outros países fez-se “presente” através dos prognósticos mais sombrios, originados das análises sobre a aliança tradicional que tentou preservar o neoliberalismo possuindo, como base de sustentação, as privatizações, as terceirizações, a precarização, a desregulamentação e a flexibilização. Com isso alguns autores em seus estudos tem comprovado através dos dados estatísticos que o Brasil está cada vez mais miserável, apresentando uma média de 50 milhões de pessoas posicionadas

abaixo da linha da pobreza e com uma concentração de renda inaceitável em que 12,2 % da população (composta pelos capitalistas e pelo setor mais bem pago de gerentes, administradores, advogados, economistas, etc) detêm 33,8% da renda, enquanto os setores mais empobrecidos da classe trabalhadora (25,7% da população) representam apenas 6,9% da renda nacional (ALVES, [2001](#)).

A crise “verificada” na era do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi apenas uma “crise” administrativa que exigia alterações superficiais no aparelho do Estado de forma que prolongasse a concentração da riqueza, afinal a crença de que “um Estado que se torna empecilho para a maximização do lucro se torna um obstáculo para os capitalistas” (Ibidem), esteve sempre presente influenciando diretamente a ação do Estado na tentativa de garantir “a reprodução e manutenção da exploração e o poder político da burguesia, mantendo-a como classe dominante”(ALVES, [2001](#)). O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado buscou superar o modelo desenvolvimentista implementado no Brasil através da estatização dos setores produtivos (transformação de matéria bruta, a prestação de serviços em energia, água, produção siderúrgica e outras) que foi na verdade o caminho de desenvolvimento e formação da sociedade capitalista. Assim foi adotado o projeto de ampliação da margem de lucro e diminuição da capacidade de ação social do Estado. Através da “ação reguladora” passou-se à desconstrução paulatina dos serviços públicos como parte integrante do processo de privatização, contratualização e terceirização.

A mudança para um modelo gerencial de funcionamento do Estado não foi uma mudança apenas de origem administrativa. Seu conteúdo fundamental estava na alteração da propriedade e na relação entre propriedade privada e propriedade estatal. A justificativa para tal alteração da administração residia nos princípios implementados pela globalização que alardeavam a necessidade em se buscar a qualidade para que a sobrevivência no mercado estivesse garantida. Assim, o foco passou a ser o atendimento ao “cliente” ou “cidadão cliente”, o que foi na verdade apenas um discurso ideológico que camuflou as alterações reais que estariam sendo feitas a fim de manter o processo hegemônico no inconsciente da classe dominada (ALVES, 2001).

A partir dessa concepção imposta por essa nova visão de “Estado gerencial” a educação foi atingida por reformas em sua estrutura e algumas outras orientações das quais podemos destacar as seguintes: redistribuição de recursos; descentralização da execução do gasto; reforço da progressividade; reequilíbrio regional da alocação;

descentralização; desconcentração dos recursos e funções; participações dos pais; parcerias com a sociedade civil; modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente; e criação de um sistema nacional integrado de avaliações educacionais (ALVES, [2001](#)).

Segundo Maria Helena Guimarães de Castro, os resultados do Censo da Educação Superior de 1999, abrangendo um universo de 1.097 instituições sinalizaram para uma nova dinâmica de desenvolvimento do sistema brasileiro de educação superior, que se caracteriza pelas tendências de aceleração do ritmo de expansão da matrícula na graduação a partir de 1994 e, mais acentuadamente, desde 1996, observando-se uma redução das desigualdades regionais na oferta de vagas, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O crescimento de 11,8% na matrícula em cursos de graduação representou a incorporação ao sistema de cerca de 252 mil novos alunos. Segundo a autora o censo demonstrou que houve uma retomada no crescimento das instituições federais de ensino superior (IFES), a partir de 1994 apresentando maior velocidade em 1999, fato que marcou a interrupção do período de estagnação que se estendeu da década de 80 até o início dos anos 1990. Castro considerou que houve melhoria global dos indicadores de eficiência e produtividade do sistema evidenciada pelos resultados encontrados no aumento do número de concluintes da graduação que vinha ocorrendo desde 1996, sendo que no ano de 1999 registrou um expressivo crescimento de 9,6%. Houve também segundo ela a melhoria da relação entre o número de concluintes e o número de ingressantes, levando-se em conta o prazo médio de cinco anos para a conclusão do curso de graduação (INEP, 2000, p. 15).

Silva Jr. e Sguissardi fizeram uma análise um pouco diferente dessa questão. Para esses autores a década de 1990 assistiu “a um intenso processo de mudança social” (2001, p.257) apoiado principalmente em políticas públicas que foram baseadas no *paradigma da oferta do Estado* (orientado, como vimos, pelos organismos multilaterais, e com destaque para o Banco Mundial), e não o *paradigma de demanda da sociedade*, de acordo com suas necessidades (2001, p. 246). Os autores continuam: “o Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal” (Ibidem). Os autores analisam que as políticas de educação superior estão

subjugadas às questões econômicas e ao mercado, tratando-se em verdade de políticas econômicas e não educacionais que estão fundamentadas na nova ordem mundial, no mercado globalizado e nas novas funções da ciência e da tecnologia que nada mais são que uma “releitura” das teorias gerenciais do processo de produção de capital. Portanto, o processo de expansão da educação superior é ideológico, composto pela ambigüidade inerente ao processo ideológico tal qual apresentado na Teoria Geral da Administração. Essa ambigüidade é composta pelo binômio de aproximação e afastamento das determinações sociais reais. Aproxima-se enquanto técnica e afasta-se através da sistematização que deforma o real enquanto ideologia (2001, p.247-250). Segundo esses autores “as políticas públicas para a educação superior brasileira e as reações dos diferentes setores (público e privado), realizadas de formas distintas, acabam por promover um reordenamento nesse espaço social em uma mesma direção: a do fortalecimento do processo de mercantilização de tal esfera e a transformação das identidades das IES pública e privada, uma vez que tal processo acentua sua natureza” (2001, p.267).

Consideramos que a análise feita pelos autores traduz o estudo minucioso feito nos documentos que definiram tais políticas e também na legislação da educação superior, refletindo, portanto um parecer que retrata a realidade desse processo. Ao analisarmos a idéia contida no texto de Castro (2000), que apresentou o Censo de Educação Superior 1999 no qual afirma que: “no caso da educação superior, o principal objetivo é oferecer diferentes opções, de acordo com os perfis e interesses profissionais dos educandos. Por isso, observa-se uma tendência comum na maioria dos países, de diversificação e flexibilização da oferta. As reformas em curso incentivam o surgimento de instituições com diferentes missões institucionais e acadêmicas, reconhecendo que essa diversidade é absolutamente indispensável para que o sistema de ensino superior cumpra seu papel na nova sociedade do conhecimento” (2000, p. 16), constatamos que esse discurso reflete as críticas feitas por Silva Jr. e Sguissardi a esse respeito.

Não obstante esse movimento progressivo de transferência da ação do Estado para o setor privado foi uma consequência direta da reforma do aparelho do estado que no campo dos “serviços”, constituiu as organizações sociais que deveriam ser capazes de dar conta desta área, por meio de uma forma de propriedade nomeada como público não-estatal que empregaria a forma de administração dentro do modelo gerencial. No caso da

educação superior o que se assistiu foi um incentivo ao crescimento exacerbado das instituições de educação superior perdendo-se de vista o processo de qualidade das instituições substituído pela quantidade, que se caracterizava pelo valor de troca, e que implementa a mercantilização e a superioridade máxima do lucro (ALVES, 2001).

De fato, no ano de 2000, o Brasil possuía cerca de 1.180 instituições de educação superior, o que representou um aumento de 8% em relação ao ano de 1999. Os novos estabelecimentos eram praticamente todos da rede privada que apresentou um índice de aumento em torno de 11%. As Instituições Federais de Educação Superior contavam com 61 unidades. As instituições estaduais tiveram uma redução de 15% no número total de instituições no país. Essa mudança foi explicada pelo governo como sendo resultado da aglutinação de faculdades isoladas, não estando diretamente relacionada ao fechamento de estabelecimentos (MEC, 2001, p. 9).

No caso das instituições municipais de educação superior houve, ainda segundo registro do INEP, uma diminuição de 10%, em relação ao ano de 1999, como consequência de um processo de reclassificação da categoria administrativa dessas instituições. Pela legislação em vigor, foram consideradas instituições públicas aquelas criadas, mantidas e administradas pelo poder público. Quando uma instituição, mesmo tendo sido criada pelo município, tem a sua manutenção e administração gerenciada pela iniciativa privada, ela deixa de ser considerada pública.

De acordo com a análise feita pelo INEP (2000) em relação às tendências da educação superior, uma mudança importante que ocorreu no sistema de educação superior brasileiro foi a agregação de faculdades, escolas e institutos superiores em unidades maiores. A comprovação disso se dá por meio do índice de crescimento das faculdades integradas, que são formadas pela associação de dois ou mais estabelecimentos, e que apresentaram crescimento de 22% em 2000. Os centros universitários passaram de 39 para 50 instituições, com variação de 28%. Ainda assim, as faculdades, escolas e institutos são maioria no País, com 865 estabelecimentos e um crescimento de 6% em 2000.

Em relação à expansão ocorrida nas regiões, verificamos que a região Centro-Oeste apresentou no ano de 2000 uma taxa de crescimento de 20% nas matrículas efetuadas. A ampliação na oferta de cursos de graduação na Região Centro-Oeste foi

superior a verificada no restante do País. No último ano, houve um aumento de 30%, enquanto a média nacional alcançou 19% (INEP, 2001).

Com relação aos dados analisados nesta dissertação, que tratam especificamente da realidade de Mato Grosso do Sul, foi possível constatar que um dos fatores que mais se sobressaiu foi a ampliação do número de cursos do setor privado e o conseqüente retraimento nesse fator de expansão na educação superior pública. O que nos remeteu à questão entre o público e o privado tão bem explanado por Silva Jr e Sguissardi em seus estudos. A expansão do setor privado trouxe implicações, desfavoráveis, uma vez que a educação superior passou a ser tratada por políticas públicas de “entreguismo” mercantilista, facilitando ao Estado uma ausência de suas responsabilidades, relativamente, à educação, principalmente, a superior.

Verificamos também que em MS houve a transformação de duas faculdades particulares – FADAFI e CESUP em universidades, ambas após a divisão do antigo estado de Mato Grosso. No setor público houve a federalização da Universidade Estadual de Mato Grosso que passou a ser Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, logo após a divisão do estado de Mato Grosso. Em 1993 foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede no município de Dourados no interior do estado, visando a atender as necessidades da região sendo implantada obedecendo a sua especificidade que apresentava a característica de rotatividade tanto de cursos e como de cidades.

Identificamos um outro fenômeno importante, que tem se intensificado nos últimos anos: o aumento da matrícula na educação superior nos *campi* do interior. Em 2000, a quantidade de estudantes em instituições localizadas fora das capitais cresceu 16%, enquanto nas capitais esse índice foi de 11%. Segundo o Censo da Educação Superior de 2000, um milhão e 443 mil alunos, o que representa 54% do total, estudam no interior e um milhão e 250 mil estão nas capitais. Essa situação se repete em todas as regiões, com destaque para a Norte, em que a matrícula no interior teve um crescimento de 33% contra 19% na capital. Mesmo assim, o Norte ainda concentrava cerca de 76% da matrícula na capital, maior percentual do país no ano de 2000. Em relação à distribuição da matrícula, a região Sul era a que concentrava o maior contingente de estudantes no interior: 73% estudavam em instituições fora da capital; a região Sudeste, aparece em seguida com 58% dos alunos de graduação em cidades do interior.



Em Mato Grosso do Sul o processo de interiorização de cursos de graduação se deu, num primeiro momento, por meio do crescimento da UFMS que concentrou sua maior expansão na instalação dos *campi* no interior do estado obedecendo em primeiro lugar a questão populacional (cidades com maior nº de habitantes) e em segundo lugar o desenvolvimento econômico e as possibilidades de cada região. Foi também um esforço em manter o jovem no seu lugar de origem, ou pelo menos mais próximo dele, o que facilitava a questão também de custos financeiros com a educação. Maior quantidade de jovens pode ter acesso à educação superior já que não precisavam ter gastos extra muito altos, como seria o caso de ir para capital ou até mesmo para outro estado. A UEMS seguiu a tendência de interiorização, porém, com um projeto bastante específico de rotatividade dos cursos que procuravam atender à demanda situacional de cada região em determinada época. As universidades privadas também seguiram para o interior buscando municípios que concentrassem uma demanda por população ou por desenvolvimento econômico (como é o caso do pólo de São Gabriel que é forte na agricultura de soja, onde se concentram os armazéns e onde existe o maior fluxo de exportação de grãos).

Analizamos também nessa pesquisa a questão da expansão sob a ótica do ensino noturno. As universidades públicas ainda ofereciam em 1999 poucas oportunidades para o ensino noturno: a matrícula nos cursos noturnos das instituições federais, segundo a Sinopse Estatística do Censo de Educação Superior (2000), representava apenas 21% do total de matrículas efetuadas neste ano. Entretanto, o crescimento do número de alunos matriculados nos últimos cinco anos foi significativo: 39,4%. Vale registrar, que em 1999, o número de alunos matriculados nos cursos noturnos aumentou em 15,4%, o que traduziu uma expansão relevante da universidade pública brasileira (2000, p. 6). Em 2001 verificamos que de cada cem estudantes matriculados na graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, 23 estavam matriculados nos cursos noturnos. O índice era maior que os 18% registrados em 1996. Nos últimos cinco anos, apenas as instituições federais ampliaram o percentual de vagas no noturno em relação ao total. Entretanto, nas outras redes de ensino superior, a taxa de alunos no período noturno continuou acima da encontrada nas federais. As instituições estaduais possuíam 45% dos estudantes matriculados nos cursos oferecidos à noite. O índice subiu de forma expressiva em relação aos estabelecimentos privados chegando a 66%.

O crescimento da educação superior noturna ocorreu nas quatro universidades do estado, entretanto, particularmente nas universidades estadual e federal foi interessante perceber a incidência deste fenômeno, que se revelou um dos principais elementos impulsionadores da expansão da educação superior no estado. Nossa “surpresa” passou pela comprovação de que, conforme dados do INEP, quase não existia nas universidades federais e estaduais vagas e matrículas efetuadas neste turno. Já nas universidades privadas essa característica esteve presente desde sua concepção inicial, tendo sido inclusive o grande deflagrador do crescimento exacerbado das instituições privadas nas últimas duas décadas. Sguissardi em seu artigo intitulado “Privatização da Educação Superior no Brasil” analisa alguns fatores determinantes da expansão acelerada da educação superior, principalmente nos anos 1990, dentre eles aponta para as graduações noturnas como sendo um dos responsáveis por essa evolução. Segundo o INEP o crescimento das matrículas nos cursos noturnos foi de 14,3%, taxa maior do que nos cursos diurnos onde encontramos o percentual de 12,9% (INEP, 2000, p.6). Afirma o autor: “outra característica do sistema de educação superior no Brasil é a proeminência do período noturno. No ano 2000, 57% dos alunos estavam matriculados em cursos noturnos” (2002, p.30). Ainda segundo Sguissardi nas IES federais 3/4 dos alunos estudam em cursos diurnos, enquanto que nas privadas 2/3 estudam a noite (2002, p.30).

Importante lembrar que a LDB/1996 em seu artigo 47, parágrafo 4º garante o crescimento desse turno, principalmente no que tange às instituições públicas, determinando: “As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (SAVIANI, 1999, p.177).

Sem dúvida descentralizar para o interior e oferecer o ensino noturno foram talvez os dois fatores mais expressivos da expansão da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul. Comprovamos por meio dos dados apresentados no capítulo II desta dissertação que a expansão do setor privado foi maior em função das vagas oferecidas no turno da noite, o que privilegiou o estudante trabalhador. Uma curiosidade pode-se observar na universidade privada comunitária, UCDB, que embora possua um grande número de matrículas no horário da noite, tem ainda um leve destaque para o número de

matrículas no horário diurno, o que nos leva a refletir sobre a tentativa em manter um equilíbrio na distribuição da oferta de cursos de graduação.

Outra categoria estudada foi a do crescimento por área de conhecimento. No Brasil, o período de 1995 a 2000 registrou um aumento na oferta de cursos nas instituições estaduais de quase 100%. Na rede privada, este crescimento foi de 89% no mesmo período e, na federal, de 30%. Em Mato Grosso do Sul pudemos verificar que durante a década de 1980 e início dos anos 1990 a maior expansão ocorreu na área das Ciências Humanas e Sociais habilitação em licenciatura, formação de professores. Talvez pela própria necessidade de crescimento do estado que buscou através das políticas de expansão da educação o alicerce para um desenvolvimento sustentável. Outra área que denotou grande crescimento foi a de Direito, seguido pela área de Administração. A explicação talvez possa se dar pela peculiaridade do estado, no qual a administração pública representava o mercado de trabalho mais promissor, com melhores oportunidades de desenvolvimento profissional e estabilidade econômica. O setor político também concorreu para a demanda nessa formação específica. A área de Ciências Biológicas e de Saúde passou a ter maior índice de procura e maior número de matriculados a partir do meio dos anos 1990, vindo em progressivo crescimento até os anos 2000. Cursos como: medicina, fisioterapia, odontologia, psicologia, fonoaudiologia e outros foram crescendo em oferta e demanda. Esses eram cursos que normalmente tinham uma busca mais para fora do estado e que nesse período, verificamos começou a atrair a atenção para permanência no estado, tanto na capital como no interior.

Dentro desse aspecto observamos também que havia características específicas e significativas no processo de expansão de cada universidade, o que de alguma forma as diferenciava. Diz respeito à perspectiva de crescimento, ou seja, a especificidade onde cada uma buscou seu desenvolvimento. Embora possamos encontrar cursos semelhantes nas quatro, cada uma delas buscou sua expansão através de um “veio” principal. A UFMS partiu de uma demanda de formação de professores; a UEMS seguiu a orientação dada pelas necessidades regionais, oferecendo cursos sazonais; a UCDB iniciou sua trajetória na formação de professores mas com grande preocupação com o desenvolvimento das áreas sociais e comunitárias no estado; a UNIDERP buscou inicialmente a formação tecnológica

e nas ciências exatas, prosseguindo no seu desenvolvimento com orientação voltada para os projetos ambientais, flora e fauna, ecossistema e pesquisas em saúde.

Buscamos nesta dissertação compreender e analisar o processo de expansão da educação superior no estado. Os dados nos possibilitaram algumas constatações mas também nos abriram caminhos para a testagem de outras hipóteses, que entretanto não puderam aqui ser contempladas em função do objetivo proposto por nós inicialmente e também pela própria amplitude do tema. Outros trabalhos de pesquisa sobre a expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul estão sendo desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa sobre educação superior da UCDB, no qual estamos inseridas e pretendemos continuar nossa investigação abrindo nosso foco sobre as questões que não puderam aqui ser vistas. Finalizamos citando Martin Claret (1996) no prefácio intitulado *Pensar é Causar*: “No espaço e no tempo todas as coisas mudam. Transformam-se. Nada tem forma permanente. A única coisa que permanece é a impermanência. Modificar-se é o início da sabedoria. É coerência com as leis do universo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Obtida via Internet: [www.enap.gov.br/reforma\\_gerencial](http://www.enap.gov.br/reforma_gerencial). Acesso: 23 jun 2003, 11h15min.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência, o dilema da educação**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Brasília: Editora UnB, 1996.

BARRETO, Maria Inês. As organizações sociais na reforma do estado brasileiro. In: PEREIRA, L.C.Bresser; GRAU, Núbia C. (Orgs.) **O público não-estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BITTAR, Mariluce. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Estudante trabalhador: reflexões sobre o curso de serviço social. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 2000, p. 165-172.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: do Estado sonhado ao Estado construído (1892–1997)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atlas geográfico nacional**. Brasília: MEC, 1996.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo demográfico**. Brasília: INEP/SEE, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Perfil das instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul** – período de 1989/1995. Brasília: DEMEC, 1996.
- CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Universidade à noite: fim ou começo da jornada?** Campinas: Papyrus, 1989.
- CAVALCANTE, J. **Evolução do ensino Superior-graduação – 1980/1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidades em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, pp. 211-222.
- CUNHA, L.A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, pp.39-56.
- \_\_\_\_\_. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p. 125-148.
- \_\_\_\_\_. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, E. et alii (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FÁVERO, M. L. **Universidade & poder**. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – 2º Grau. Série formação do professor).
- GÓES, M.; CUNHA, L.A. **O golpe na educação**. 10.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- GRAMSCI, A. Maquiável – notas sobre o estado e a política. **Caderno do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZILLI, S. **Ensino, pesquisa e extensão** – uma associação contraditória. São Paulo: UFSCar, Tese de Doutorado, 1996, xeroc.

OLIVEIRA, F.I. **Prefácio**. In: SILVA JR.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

PEREIRA, L.C.Bresser; GRAU, Núbia C. (Orgs.) **O público não-estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação LDB trajetória** – limites e perspectivas. 5.ed.. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil - 1998**. Série Documental, Textos para discussão. Brasília: INEP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SGUISSARDI, V. Privatização da educação superior no Brasil 1995-2001. **Revista de la educación superior**, vol. XXXI(93), nº 123, Julio-Septiembre, 2002, p. 23-45.

\_\_\_\_\_. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Rumo a universidade competitiva**. Comunicação apresentada no FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Porto Alegre, 23 a 27/10/2001.

\_\_\_\_\_; SILVA JÚNIOR, João dos R. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Tânia Mara Tavares da. **Ensino superior noturno: sonhos e desencantos**. São Paulo: Editora Salesiana UNISAL, 2000.

TRINDADE, H. (Org.). Universidade, ciência e Estado. In: \_\_\_\_\_. **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999, pp. 9-26.

VIDA no planeta piora na década de 90. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 8-07-2003.

VILLAS BOAS, C. **Marcha para o oeste:** a epopéia da expedição Roncador-Xingu. 2.ed. Rio de Janeiro:Globo, 1994.

XAVIER, M.E.S.P. **Poder político e educação de elite.**São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1980.

Sites consultados na Internet:

UCDB: <http://www.ucdb/história.com.br>

UFMS: <http://www.ufms/história.com.br>

UEMS; <http://www.uems.com.br/> história

UNIDERP: <http://www.uniderp/história.com.br>

Câmara da Reforma do Estado: <http://www.gov.cv/sereap/html>

Reforma do Estado. [http://www.enap.gov.br/reforma\\_gerencial](http://www.enap.gov.br/reforma_gerencial)

ONU / PNUD: <http://www.pnud.org.br>

CAPES: <http://www.capes.gov.br> [nov / dez., 2000]

CNE: <http://www.cne.mec.gov.br> [nov / dez., 2000]

INEP: <http://www.inep.gov.br> [nov / dez., 2000]

[www.portalbrasil.eti.br](http://www.portalbrasil.eti.br)