



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL - PPGDSCI
LINHA DE PESQUISA: POPULAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS

CRISTIAN DE OLIVEIRA LOBO CAMPOS

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIVERSIFICAÇÃO,
AVALIAÇÃO E QUALIDADE DO SETOR PRIVADO (2007-2016)

FEVEREIRO DE 2021

BRASÍLIA

CRISTIAN DE OLIVEIRA LOBO CAMPOS

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIVERSIFICAÇÃO,
AVALIAÇÃO E QUALIDADE DO SETOR PRIVADO, 2007-2016**

Tese elaborada como requisito para obtenção do título de Doutor
no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade
e Cooperação Internacional - PPGDSCI

Linha de pesquisa: População, Desenvolvimento e Políticas
Públicas

Orientador: Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto

Coorientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

**BRASÍLIA
FEVEREIRO DE 2021**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL - PPGDSCI
LINHA DE PESQUISA: POPULAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS

CRISTIAN DE OLIVEIRA LOBO CAMPOS

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIVERSIFICAÇÃO,
AVALIAÇÃO E QUALIDADE DO SETOR PRIVADO, 2007-2016

Aprovado pela banca examinadora em 19 de fevereiro de 2021

Prof. Dr Joaquim José Soares Neto
Orientador
Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares – UnB

Profa. Dra. Doriana Dariot
Membro Examinador Interno
Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares – UnB

Prof. Dr Marcelo Knobel
Membro Examinador Externo
Unicamp

Profa Dra Fernanda Litvin Villas Bôas
Membro Examinador Externo
Capes

Profa Dra Rebeca Carmo de Souza Cruz
Membro Examinador Interno (Suplente)
Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares – UnB

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, pela confiança, dedicação, apoio e críticas, indispensáveis ao processo de pesquisa e amadurecimento ao longo dessa formação.

Ao meu Coorientador, pelo tempo investido, disponibilidade e acompanhamento nesse processo que muito contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico.

Aos Professores do Programa, pelas aulas, pelos debates, pelas leituras, pelos apontamentos que foram moldando o percurso e sugerindo possibilidade de leituras, aprofundamento e investigação.

Ao meu Esposo, pelo apoio constante, incondicional, paciência e constância nos diversos ciclos e momentos desse processo.

Aos meus Filhos, sempre confiantes, apoio e orgulho durante a formação.

Aos amigos e colegas de percurso, pelas contribuições, críticas e pontos de luz e reflexão acerca das temáticas desenvolvidas.

A todos que estiveram, de alguma forma presentes, ao longo da jornada e com certeza contribuíram de diversas maneiras. Meu muitíssimo obrigada, meu carinho, meu reconhecimento.

SIGLAS

- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CPC – Conceito Preliminar de Curso
- Ead – Educação a Distância
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
- IES – Instituição de Educação Superior
- IFES – Instituto Federal de Educação Superior
- IGC – Índice Geral de Cursos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Gráfico 1	Ano de defesa e quantidade das dissertações e/ou teses produzidas sobre a temática de Expansão da Educação Superior	p.38
Gráfico 2	Ano de defesa e quantidade das dissertações e/ou teses produzidas sobre a temática de Expansão da Educação Superior Privada	p.41
Gráfico 3	Perfil da Produção Acadêmica por tipo de formação stricto sensu – Expansão da Educação Superior	p.42
Gráfico 4	Perfil da Produção Acadêmica por tipo de formação stricto sensu – Expansão da Educação Superior Privada	p.43
Gráfico 5	Contratos por Região - 2010	p.86
Figura 1	Composição do CPC	p. 117

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro	1	Resumo dos Períodos do Histórico da Educação Superior	p.13
Quadro	2	Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> sobre a temática Expansão da Educação Superior (2002-2016), por nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	p.43
Quadro	3	Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> sobre a temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	p.43
Quadro	4	Teses e/ou dissertações defendidas no Brasil acerca da temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por áreas de avaliação e IES	p.45
Quadro	5	Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> sobre a temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por regiões, estado e IES	p.47
Quadro	6	Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> sobre a temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por natureza jurídica	p.47
Quadro	7	Programas de <i>Stricto Sensu</i> ofertados no Brasil	p.48
Quadro	8	Eixos temáticos acerca das dissertações/teses sobre a expansão da educação superior privada – 2002 – 2016	p.49
Quadro	9	Concepções a respeito da Educação Superior de Elite, Massa e de oferta Universalizada.	p.64
Quadro	10	Problemas da Educação Superior – Diagnóstico PNE 2001-2011	p.68
Quadro	11	Objetivos e Metas PNE 2001-2011	p.70
Quadro	12	IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2010	p.90
Quadro	13	IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2011	p.92
Quadro	14	IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2012	p.94
Quadro	15	IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2013	p.97
Quadro	16	IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2014	p.99
Tabela	1	Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro, 1933-2001.	p.20
Tabela	2	Número de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2006-2016	p.26
Tabela	3	Número de matrículas em cursos de graduação – Brasil – 1980 - 2016	p.26
Tabela	4	Soma da Concessão de Contratos por Região – 2010 a 2014	p.88
Tabela	5	Soma da Concessão de Contratos por Estado – 2010-2014	p.89
Tabela	6	Microrregiões – Concessões Capitais - 2010-2014	p.105
Tabela	7	Categoria Administrativa – IES – 2007	p.112
Tabela	8	IES Privadas – Regiões - 2007	p.112
Tabela	9	IES – Organização Acadêmica - 2007	p.112
Tabela	10	Matrículas - 2007	p.113
Tabela	11	Matrículas - Universidades e Centros Universitários - 2007	p.114
Tabela	12	Matrículas - Faculdades/Escolas/ Institutos/CET/FaT - 2007	p.114
Tabela	13	Conceito ENADE 2007	p.116
Tabela	14	Conceito CPC 2007	p.116
Tabela	15	Conceito IGC 2007	p.117

Tabela	16	Categoria Administrativa – IES – 2008	p.119
Tabela	17	IES Privadas – Regiões – 2008	p.119
Tabela	18	IES – Organização Acadêmica - 2008	p.120
Tabela	19	Matrículas - 2008	p.120
Tabela	20	Matrículas - Universidades e Centros Universitários - 2008	p.120
Tabela	21	Matrículas - Faculdades - 2008	p.120
Tabela	22	Conceito ENADE 2008	p.122
Tabela	23	Conceito CPC 2008	p.122
Tabela	24	Conceito IGC 2008	p.122
Tabela	25	Categoria Administrativa – IES – 2009	p.123
Tabela	26	IES Privadas – Regiões – 2009	p.123
Tabela	27	IES – Organização Acadêmica – 2009	p.124
Tabela	28	Matrículas – 2009	p.124
Tabela	29	Matrículas - Universidades e Centros Universitários - 2009	p.124
Tabela	30	Matrículas – Faculdades – 2009	p.126
Tabela	31	Conceito ENADE 2009	p.126
Tabela	32	Conceito CPC 2009	p.127
Tabela	33	Conceito IGC 2009	p.128
Tabela	34	Categoria Administrativa – IES – 2010	p.128
Tabela	35	IES Privadas – Regiões – 2010	p.129
Tabela	36	IES – Organização Acadêmica – 2010	p.129
Tabela	37	Matrículas – 2010	p.130
Tabela	38	Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2010	p. 130
Tabela	39	Matrículas – Faculdades – 2010	p. 130
Tabela	40	Conceito ENADE 2010	p.131
Tabela	41	Conceito CPC 2010	p.131
Tabela	42	Conceito IGC 2010	p.131
Tabela	43	Categoria Administrativa – IES – 2011	p.131
Tabela	44	IES Privadas – Regiões – 2011	p.133
Tabela	45	IES – Organização Acadêmica – 2011	p.133
Tabela	46	Matrículas – 2011	p.134
Tabela	47	Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2011	p.134
Tabela	48	Matrículas - Faculdades – 2011	p.134
Tabela	49	Conceito ENADE 2011	p.135
Tabela	50	Conceito CPC 2011	p.136
Tabela	51	Conceito IGC 2011	p.136
Tabela	52	Categoria Administrativa – IES – 2012	p.137
Tabela	53	IES Privadas – Regiões – 2012	p.137
Tabela	54	IES – Organização Acadêmica – 2012	p.137
Tabela	55	Matrículas – 2012	p.139
Tabela	56	Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2012	p.139
Tabela	57	Matrículas – Faculdades – 2012	p.140
Tabela	58	Conceito ENADE 2012	p.140
Tabela	59	Conceito CPC 2012	p.141
Tabela	60	Conceito IGC 2012	p.141

Tabela	61	Categoria Administrativa – IES – 2013	p.141
Tabela	62	IES Privadas – Regiões – 2013	p.142
Tabela	63	IES – Organização Acadêmica – 2013	p.142
Tabela	64	Matrículas – 2013	p.143
Tabela	65	Matrículas – Universidades e Centros Universitários – 2013	p.143
Tabela	66	Matrículas – Faculdades – 2013	p.143
Tabela	67	Conceito ENADE 2013	p.144
Tabela	68	Conceito CPC 2013	p.144
Tabela	69	Conceito IGC 2013	p.145
Tabela	70	Categoria Administrativa – IES – 2014	p.145
Tabela	71	IES Privadas – Regiões – 2014	p.145
Tabela	72	IES – Organização Acadêmica – 2014	p.145
Tabela	73	Matrículas – 2014	p.145
Tabela	74	Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2014	p.146
Tabela	75	Matrículas – Faculdades – 2014	p.146
Tabela	76	Conceito ENADE 2014	p.146
Tabela	77	Conceito CPC 2014	p.146
Tabela	78	Conceito IGC 2014	p.147
Tabela	79	Categoria Administrativa – IES – 2015	p.147
Tabela	80	IES Privadas – Regiões – 2015	p.147
Tabela	81	IES – Organização Acadêmica – 2015	p.147
Tabela	82	Matrículas – 2015	p.148
Tabela	83	Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2015	p.148
Tabela	84	Matrículas – Faculdades – 2015	p.148
Tabela	85	Conceito ENADE 2015	p.149
Tabela	86	Conceito CPC 2015	p.149
Tabela	87	Conceito IGC 2015	p.151
Tabela	88	Categoria Administrativa – IES – 2016	p.151
Tabela	89	IES Privadas – Regiões – 2016	p.151
Tabela	90	IES – Organização Acadêmica – 2016	p.152
Tabela	91	Matrículas – 2016	p.152
Tabela	92	Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2016	p.152
Tabela	93	Matrículas – Faculdades – 2016	p.153
Tabela	94	Conceito ENADE 2016	p.153
Tabela	95	Conceito CPC 2016	p.154
Tabela	96	Conceito IGC 2016	p.154

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi estudar a expansão da educação superior privada, seu perfil e qualidade, no período entre 2007 a 2016 e as políticas públicas vinculadas. Para tal foi realizado um mapeamento das pesquisas sobre o tema no país, em seguida foi feita a análise das políticas públicas para a educação superior, supervisão, regulação e avaliação, com foco no setor privado. Visando caracterizar o perfil da educação superior privada, foram descritas as organizações acadêmicas e o financiamento público por meio do FIES, bem como as microrregiões em que se concentraram as ofertas para demonstrar a preocupação com a assimetria regional. Em seguida, foi feita a descrição de cada perfil de organização acadêmica e número de matrículas em cada modalidade de oferta, presencial e a distância, nas diversas regiões brasileiras, vinculando com os resultados dos indicadores de qualidade preconizados pelo SINAES. Por fim, houve a análise das políticas públicas e suas referências discutindo o desenvolvimento de oferta massificada e se essa política se efetivou. A metodologia escolhida foi a de técnica quantitativa, análise de dados, descrição e uso de informações estruturadas por meio da consulta em bancos de dados públicos do Censo e dos Indicadores de Qualidade. Ao longo da análise percebeu-se que a produção nacional acerca do tema da expansão da educação superior em nível de pós-graduação *stricto sensu* foca na análise de estudos de caso, comparando situações de cursos e outras, de forma que as pesquisas pouco favorecem o debate acerca das políticas públicas para este nível de ensino e perfil, bem como os instrumentos e de acompanhamento, supervisão e avaliação com foco nas IES privadas. A regulação da educação superior trata os diferentes perfis de categoria administrativa, pública e privada, por meio dos mesmos instrumentos. A falta de reconhecimento da dualidade do sistema e das funções de cada perfil se mostra como um problema para o desenvolvimento deste nível de ensino de forma qualificada, visto que apesar de ter sido promovida a criação de um mercado educacional em nível superior, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação das IES não consideram esse perfil. O financiamento como suporte da expansão da oferta teve uma atuação importante, todavia, a política pública para garantir o andamento de seus indicadores gerou concentração nas capitais, sem preocupação com a interiorização e manutenção da assimetria. Nos resultados dos indicadores percebemos conceitos insuficientes em percentuais significativos quando o tripé se refere ao ENADE, tendo melhorias nos resultados com os insumos utilizados por meio do Censo Educacional, sendo eles o CPC e o IGC. Os dados dos indicadores de qualidade não demonstram melhoria do processo e nem alteração de assimetrias regionais, portanto, questiona-se a efetividade dos indicadores e sua transparência para análise da qualidade da educação superior. Concluindo, a política pública para as IES privadas acaba por não considerar suas particularidades e nem usufruir de sua representatividade social, visto que são detentoras de mais de 70% das matrículas na Educação Superior.

Palavras-chaves: expansão da educação superior; educação superior privada; regulação da educação superior; financiamento da educação superior privada.

ABSTRACT

The objective of this research was to study the expansion, profile, and quality of the Private sector of High Education (HE) in Brazil, between the year 2007 and 2016, with its respective public policies. To this end, it was developed a mapping of research about this topic, followed by the analysis of public policies, supervision, regulation, and assessment towards Private High Education. To determine the profile of Private Higher Education, a breakdown of institutions and public financing by means of FIES, as well as micro-regions in which they are concentrated, was created to showcase the concern over its asymmetrical offerings. Then a description of each profile of academic institution and the quantity of enrollments for each course – in person or online – in the Brazilian regions was created, linking them to the Quality Indicators (QI) advocated by SINAES. Finally, there was the analysis of public policies and its references, debating the development of the mass offer and if those policies were enacted. The chosen methodology was quantitative technique, data analysis, description, and use of information, that were structured based on consultations on the public database from the National Census and QI. During the analysis, it was found that the national research production related to High Education Post-Grad *stricto sensu*, focuses on the analysis of case studies, comparing between courses etc. This approach does not favour the debate towards the development of public policies, analysis tools, supervision, and evaluation of High Education Institutions (IES), as the law regulation of HE treats the different administration profiles, public and private, using the same analysis tools. The lack of recognition of the duality of its system and its respective functions, presents itself as an issue for the development of qualified high learning, considering that despite the private market being fomented, its tracking, supervision, and evaluation do not consider its differences. The use of government financing had an important role as promoter of course offer expansion, however, this public policy focused solely on increasing the number of institutions, created a concentration of IES in main capitals, instead of periphery expansion, resulting in deeper regional asymmetry. Our data concludes that are insufficient QI when referred to ENADE, only achieving better percentages if used data from the Educational Census – CPC and IGC. The QI gathered does not indicate any betterment of the expansion process or decline of regional asymmetries, therefore, this research questions the indicators efficiency and its transparency to analyse High Education. In conclusion, the public policy for private IES does not consider its particularities and neither its social impact as more than 70% of High Education enrollments happen in the private sector.

Keywords: high education expansion; private high education; expansion of private high education; public investment in private high education.

Sumário

Introdução	13
Capítulo I.....	34
A expansão da Educação Superior no Brasil:	34
mapeamento e tendências da produção científica brasileira, o caso da educação superior privada (2002-2016).....	34
Capítulo II	58
Políticas para a Educação Superior e a expansão do setor privado: decreto 2306/1997, o PNE 2001-2010, o PNE 2014-2024 e documentos acessórios.	58
Capítulo III.....	82
O FIES e sua relação com a redução de assimetria na oferta e a interiorização da Educação Superior Brasileira (2010 a 2014)	82
Capítulo IV.....	107
A Educação Superior Privada: descrição de perfis, oferta e indicadores de qualidade de 2007 a 2016.....	107
Conclusões	159
Referências Bibliográficas	165

INTRODUÇÃO

1. Antecedentes

A educação superior no Brasil passou por diversas fases. Seu desenvolvimento e expansão tiveram início com a chegada da família Real, em 1808, com a fundação de três escolas: a de Cirurgia e Anatomia da Bahia, em Salvador, a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e ainda no Rio, a da Academia de Guarda da Marinha, posteriormente Escola Politécnica. (DUHRAM, 2003; OLIVEN, 2002). De forma diferente da América Espanhola, a colonização portuguesa não criou universidades. (OLIVEN, 2002; DUHRAM, 2003; SGUISSARDI, 2014).

Ainda durante a colônia, ao longo do período de Regência, em 1827, foram criados dois cursos de Direito, em Olinda e São Paulo, e a Escola de Minas, em Ouro Preto. As primeiras faculdades possuíam uma orientação elitista, sendo independentes, voltadas mais ao ensino do que a pesquisa. (OLIVEN, 2002). Neste contexto, existiam formações isoladas, em unidades diferentes, em função das necessidades regionais e de sua elite. *“O que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.”* (DUHRAM, 2003, p. 194)

Para alguns autores, existem fases desse desenvolvimento e de sua expansão, Duhram (2003) classifica-os em períodos vinculados à história do país, demonstrando a complexidade e heterogeneidade deste nível de ensino, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo dos Períodos do Histórico da Educação Superior

	Período	História	Educação Superior
1º	1808 - 1889	Monarquia - chegada da Família Real até o início da República	Escolas autônomas com formação de profissionais liberais
2º	1889 - 1930	1ª República	Descentralização, escolas públicas (federais e estaduais) livres ou privadas
3º	1930 - 1945	Final da 1ª República até a instalação do Estado Novo	Criação das primeiras universidades (gestado na década de 20)
4º	1945 - 1964	Queda de Getúlio Vargas e redemocratização do país	Ampliação no número das universidades públicas
5º	1964-1985	Período autoritário	Novo modelo de universidade e o desenvolvimento acelerado do sistema privado – constituição de sistema de massa.
6º	1985-2002	Redemocratização gradual do país	Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Fonte: DUHRAM, 2003, pp. 192-193 – Elaboração da autora

Oliven (2002) descreve o processo histórico, classificando os mesmos marcos apontados por Duhram (2003), mas detalha cada parte do desenvolvimento, caracterizando as instituições envolvidas e os movimentos políticos vinculados.

Para Duhram (2002) e Sguissardi (2014), não houve preocupação e nem interesse em se fundar uma universidade, visto que os filhos das elites podiam estudar na metrópole ou em outros países da Europa. Oliven (2002) aponta como uma das razões para a não fundação de universidades na colônia, a importância da Universidade de Coimbra em Portugal. A primeira universidade brasileira, usando um conceito de integração de diversas faculdades e/ou institutos visando à produção de conhecimento, tal como existia à época, foi criada em 1920 pelo Decreto nº 14.343. A Universidade do Rio de Janeiro reuniu administrativamente a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. (OLIVEN, 2002; DUHRAM, 2003).

Oliven (2002, p. 26) ressalta que a criação tardia de uma universidade também se relaciona à influência do ideário positivista sobre os oficiais que proclamaram a República, uma vez que eram favoráveis à criação de cursos de orientação profissionalizante e técnica, em detrimento da universidade, considerada ultrapassada para as necessidades daquele momento.

Para Sampaio (2000), o caráter do ensino preconizado no período republicano não lhe retirava o mérito, visto que o tempo de oferta dos cursos, o perfil dos professores e as exigências de formação estavam equiparados a outros cursos como os da Universidade de Coimbra, portanto, o perfil “não universitário” lhe era indiferente em relação à qualidade da formação.

A centralização da oferta e a determinação de criação de escolas pela Coroa fizeram com que todo o processo fosse centralizado, mas no início do período republicano, segundo Sampaio (2000), o ensino superior foi descentralizado, sendo a criação de instituições privadas consequência da delegação de poderes aos governos estaduais, em detrimento da centralização anterior, conforme já apontado no Quadro 1:

Entre 1889 e 1918, 56 novas instituições de ensino superior, na sua maioria privadas, foram criadas no país. Esse rápido crescimento contrasta com o período anterior. Desde 1808, quando foram criadas as primeiras escolas de ensino superior, até a proclamação da República, em 1889, o ensino superior se desenvolvera lentamente. (SAMPAIO, 2000, p. 37)

Pelas referências e suas reflexões, é possível perceber os campos de debate acerca do desenvolvimento e expansão da educação superior no Brasil. Análises e pesquisas

contam a evolução do sistema sob diferentes primas e percepções, visando entender como seu histórico foi construído, bem como constituir a presença do ensino privado no contexto do sistema nacional de ensino superior.

Nessa pesquisa, o foco se deu em função da análise da expansão da educação superior privada no país, visando estudar seu perfil e qualidade. O recorte considerou o período de 2007 a 2016, visto que foram anos de divulgação e configuração dos ciclos avaliativos, com divulgação dos indicadores de qualidade, portanto, fundamentais para a compreensão da oferta deste perfil de ensino.

Sampaio (2000, p. 39), afirma que o surgimento de instituições privadas significou *“a abertura de um sistema exclusivamente público, restrito e centralizado em duas direções: a alternativa confessional ao ensino público e laico e a alternativa laica das elites dos estados para fugir do poder central.”*

Na perspectiva de um conceito de universidade, Sampaio (2000) aponta que o projeto visava uma modernização cultural e educacional, defendendo uma universidade pública em oposição ao modelo de institutos isolados.

Duhram (2003) vai afirmar que houve um desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado que, já na década de 1960, adquire novas características.

Os debates em torno de uma escola pública, universal e gratuita passaram a ser a bandeira de alguns grupos e nomes importantes, tais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Manuel Lourenço Filho, propondo a modernização do ensino superior com a criação de centros de saber. (SAMPAIO, 2000).

Segundo Sampaio (2000), existem dois períodos distintos, vinculados aos estabelecimentos privados de ensino superior e suas matrículas: 1933 a 1965 e 1965 a 1980.

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

Para Sampaio (2000), em geral, as legislações funcionam de forma retardada, regulamentando o que já está em andamento e ocorrendo no ensino superior, atendendo a reivindicações de quem já atua neste nível. As “molduras legais”, das fases delimitadas pela autora, são respectivamente, a Reforma Francisco Campos de 1931 para o primeiro período; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1961 e a Reforma

Educacional, Lei 5.540 de 1968 para o segundo, tendo a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 complementado os anteriores.

Segundo Rothen (2008), os conflitos sociais presentes na primeira metade da década de 1930 acabaram criando grupos autoritários e liberais e como o governo republicano não tinha uma proposta efetiva para a educação, os debates acirravam o contexto, sem que um dos lados despontasse com mais força.

A Reforma Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, em 1931 no período do Estado Novo, instituída pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril, dispôs sobre o ensino superior no Brasil dando preferência ao sistema universitário, mas mantendo a possibilidade de oferta em institutos isolados. O decreto instituiu a organização técnica e administrativa das universidades, deixando aos institutos isolados a responsabilidade por seus regulamentos, desde que observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras.

O decreto estrutura uma forma de criação de universidades no país, sendo possível a criação e manutenção pela União, pelos Estados ou sob a forma de fundações ou de associações por privadas, assim, era possível criar universidades federais, estaduais e livres.

A partir do decreto, as universidades passavam a ser ligadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que deveria aprovar seus estatutos. A vinculação deste nível de ensino ao governo federal foi determinada, uma vez que qualquer articulação para criação, alteração de documentos de universidades ou institutos de educação superior estava diretamente ligada às instituições federais e passava pelo crivo do Conselho Nacional de Educação.

O decreto limitava o perfil da personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, das universidades, sem prejuízo da personalidade jurídica que fosse atribuída a elas por seus estatutos universitários. De acordo com Rothen (2008), a preocupação com os limites da autonomia universitária fez com que seus estatutos fossem aprovados, mas o decreto não trata de autonomia financeira, apesar de colocar o Reitor da universidade como responsável por sua gestão. A autonomia, efetivada por meio dos Conselhos Universitários, possuía várias limitações.

Havia, ainda, a possibilidade de acordos entre o Governo Federal e os Governos Estaduais para a organização de universidades federais, mediante parecer do Conselho Nacional de Educação, que teve sua força determinada como órgão de acompanhamento

e supervisão do ensino superior. O mesmo acordo poderia ser realizado entre governos e fundações privadas, visando à organização de universidades regionais federais.

Com este decreto, foi determinada a centralização para o sistema do ensino superior, tendo a estrutura de funcionamento proposta para o ensino superior, sido mantida, em boa parte, nos tempos atuais. Na perspectiva do ensino privado, sua organização continuou sendo autorizada, como já ocorria desde a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891.

Nas classificações dos períodos, proposta por Duhram (2003), o sistema de ensino superior continuou se expandindo de forma lenta de 1945 até 1960, sendo que foram criadas 18 universidades públicas e dez privadas, essas últimas, em sua maioria confessionais. A criação das IES públicas aconteceu pela fusão de institutos e faculdades isoladas e pela intervenção dos deputados em pleitos regionais.

Sampaio (2000) aponta que esse foi o contexto de expansão da rede pública de ensino superior, sendo que no setor privado, apesar da criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1944, a primeira de outras que vieram em seguida, a fatia de participação das entidades não aumentou. Como não existem estatísticas oficiais do período em análise, o acompanhamento da expansão do setor fica prejudicado.

A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, reforçando a liberdade da iniciativa privada de ministrar o ensino em todos os níveis. Em relação ao ensino superior, mantém a possibilidade de outros tipos de organização além da universidade, lista os tipos de formação: graduação, pós-graduação e especialização vinculada à extensão. No Art. 80, há uma mudança importante em relação ao decreto Francisco Campos, o conceito de autonomia universitária foi alterado: *“Art. 80. As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.”* (BRASIL, 1961)

A novidade da lei 4.024, segundo Sampaio (2000), foi a preocupação em regulamentar os mecanismos de expansão no ensino superior, permitindo a criação de cursos em três órgãos: Conselhos Estaduais, Universidades e o Conselho Federal de Educação, criado no mesmo ano.

O pragmatismo da LDB refletiu o momento que o país atravessava, apesar das críticas do segmento de intelectuais que defendia uma estrutura mais orgânica, entre eles Anísio Teixeira e Aluísio Azevedo. (SAMPAIO, 2000)

O ensino superior privado saiu fortalecido e os dados da Tabela 1, retirada de Duhram (2003), que tratam da evolução de matrículas em estabelecimentos públicos e

privados, demonstra um grande aumento no número de matrículas entre 1960 e 1965 e no período seguinte, 1965 a 1970 uma expansão importante, com a virada em representatividade no sistema, da educação superior ofertada pelo setor privado.

Havia um excedente de estudantes, que segundo Calderón (2000, p. 62), “*em 1960 eram aproximadamente 28.728 alunos excedentes; em 1968 – início da Reforma Universitária – esse número saltou para 125.414 alunos; em 1971 esse número chegou a 161.176 alunos.*”

Ainda segundo Calderón (2000), o regime militar optou por ofertar uma formação de elite nas universidades públicas, ao contrário dos demais países da América Latina, que as utilizou para a massificação.

Em 02 de janeiro de 1968, o Decreto nº 2.937 do Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva, instituiu um Grupo de Trabalho, com 13 integrantes, encarregado de “*estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País*”. (BRASIL, 1983).

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GT, de acordo com Martins (2009), deveria visar à proposição de soluções reais e de medidas com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema de educação superior. Sampaio (2000) afirma que Anísio Teixeira reiterou, neste momento, as considerações ignoradas pela Lei de 1961.

Trechos do Relatório do GT, republicado em 1983 pelo Ministério da Educação, mostram o perfil de caracterização e organização administrativa da educação superior, entre eles:

(...) o Grupo de Trabalho não optou por um sistema único, admitindo que as universidades se organizassem sob a forma jurídica de autarquia, fundação ou associação. Tais instituições, quando organizadas pelo Governo Federal, sob a forma jurídica de direito privado, não se desvincularão do poder público, na hipótese de serem por este mantidas. A União as submeterá a regime de administração indireta, que não exclui sua ascendência e controle, sobretudo no pertinente às atividades econômicas e financeiras.

(...) O problema crucial da administração universitária, na ordem federal, é conferir-lhe plasticidade e dotá-la de mecanismos flexíveis que liberem a instituição dos costumeiros entraves da burocracia interna e, sobretudo, do excessivo controle dos órgãos governamentais. Com este fim, para evitar estes óbices característicos das universidades federais, o Grupo propõe o regime de autarquia educacional, com características próprias. (BRASIL, 1983, p. 23)

(...) A autonomia da Universidade ficou plenamente assegurada, qualquer que seja o regime jurídico adotado, principalmente, no que

respeita à substância de suas atividades acadêmicas. (BRASIL, 1983, p. 24)

O relatório do GT que deu origem à reforma universitária possui um item de análise específico a respeito da Expansão do Ensino Superior, onde seus subitens reforçam a necessidade de integração com o sistema de ensino, “*estender a escolaridade primária e ginásial à totalidade da população*”, a perspectiva de extinção das distorções nacionais relativas à oferta e à qualidade do ensino, bem como trabalho de cooperação entre Municípios, Estados e a União, são itens fortes no documento. (BRASIL, 1983, p. 47)

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como Reforma Universitária, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, descreveu funções, atribuições e atividades de órgãos de gestão superior, além de delimitar sua constituição. O documento organiza o perfil de oferta e vincula a seus responsáveis, bem como encaminha supervisão e monitoramento quando determina as responsabilidades dos envolvidos.

A definição do ensino superior, contida no Art. 1º tratando de seu objetivo, relacionando a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e a formação de profissionais de nível universitário e no Art. 2º a perspectiva de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a opção nacional pelo perfil de universidade, deixam claro o modelo da oferta em construção, neste nível de ensino.

Mas o modelo instituído estava sob um regime político extremamente repressivo, de suspeita e vigilância, a contradição entre os ideais de democratização da universidade e sua constituição por um ato legal, geravam dificuldades para sua implantação um relativo fracasso para sua implementação. (SAMPAIO, 2000).

Sguissardi (2008) afirma que, em 1964, no início do regime militar, o ponto de partida das matrículas era muito baixo em seu quantitativo, facilitando a tarefa do crescimento e marcando o que ele denomina de “*o primeiro grande movimento de privatização do sistema*”. Já Duhram (2003) vai demonstrar que o grande crescimento econômico ocorrido no período militar, o crescimento da classe média e sua proximidade com o regime, vão gerar um constante crescimento de matrículas na educação superior no período, tanto no público quanto no privado.

No período de 1970 em diante, as matrículas no ensino superior privado cresceram muito, passando a representar mais de 60% do sistema (Tabela 1), Sampaio (2000) descreve a criação de novos cursos e carreiras, com crescimento no setor privado, tanto

confessional quanto o não confessional, cursos em turno diferenciado como o noturno, visando pessoas de baixa renda, sem condições, pessoas mais velhas, trabalhadores.

A pressão por mais vagas na educação superior e o crescimento das matrículas refletem a abertura de novas vagas e campos de trabalho em função das diferenciações econômicas e seu desenvolvimento, bem como das necessidades de cargos e atividades no governo. Essa demanda, no Brasil, foi absorvida pelo setor privado. (DUHRAM, 2003).

A Tabela 1 demonstra a já citada evolução do perfil de oferta e organização administrativa, de 1933 a 1960, o número de vagas ofertadas se amplia em mais de 100%, de 1960 a 1990, o salto na oferta é de quase dez vezes para o ensino público e de mais de 20 vezes para o ensino privado, configurando, no cenário apresentado, a maior evolução.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro, 1933-2001.

Ano	Público		Privado		Total
	Número	(%)	Número	(%)	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: Tabela retirada de: DUHRAM (2003, p. 199)

No ensino superior, a década de 1970 contém o maior salto quantitativo, em dez anos as matrículas no ensino público mais que dobraram e no ensino privado cresceram quatro vezes, isso como reflexo da ausência de vagas nas décadas anteriores e do crescimento populacional crescente até a década de 1960. Outro ponto relevante foi a reforma Universitária de 1968, ela ocorreu em função da pressão por aumento de vagas e expansão do setor e gerou uma nova estrutura educacional, tanto pública quanto privada e segundo Martins (2009, p. 17) fez com que

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro

econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

Os dados históricos da educação superior, segundo o IBGE (2006), ficam prejudicados, pois seu levantamento não foi contínuo. A década de 1980 é de pouco crescimento, representando o conturbado período histórico vivido. (BRASIL, 2006)

A evolução da participação do setor privado fica evidente na Tabela 1, sendo que a partir da década de 70, o setor privado assume o percentual de 50% de matrículas e não será mais reduzido.

Martins (2009) afirma que na segunda metade da década de 1970 houve alteração no processo de organização institucional do setor privado de forma gradual. Com criação de universidades a partir do final da década de 1980, houve uma aceleração com ampliação de 20 para 64 instituições nesse perfil de organização acadêmica.

Em 1988, foi promulgada a chamada Constituição Cidadã, que coloca a educação como um direito social sendo, portanto, um direito de todos e um dever do Estado, à União compete, privativamente, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O pluralismo de ideias, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, bem como a garantia de padrão de qualidade foram alguns dos princípios instituídos.

O Art. 207 afirma a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, das universidades e sua obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Sampaio (2002) aponta para este período o movimento das instituições privadas de ensino superior pela transformação em universidades, com grande crescimento em seu número até 1996. A autora chama atenção para o fato de a Constituição ter disciplinado o princípio da autonomia para as universidades, o que as livrava da centralidade da gestão governamental.

A descrição do ensino superior vai ser feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 20 dezembro de 1996. Na LDB, encontramos entre as incumbências da União baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino, neste último caso, se os Estados e o Distrito Federal mantiverem instituições de educação superior, poderão assumir esta responsabilidade.

A LDB nomeia o sistema federal de ensino em que as instituições mantidas pela União e aquelas mantidas por entidades privadas estão contidas e a educação superior passa a compor a educação escolar do país, como sendo seu segundo nível.

No Art. 9º inciso V, encontramos a incumbência da União em “*coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação*”. Esta atividade foi assumida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP por meio do Censo da Educação, realizado anualmente.

O modelo de ensino superior manteve-se focado em colegiados, com autonomia para as instituições universitárias e coexistência de entidades públicas e privadas, todos eles vinculados à União e supervisionados por ela e pelos Estados e Municípios, quando for o caso.

A LDB promoveu uma ampla diversificação do sistema de ensino superior em função dos diferentes tipos de instituição que foram previstos. Macedo, Trevisan, Trevisan e Macedo (2005) mostram que essa pluralidade, além das novas modalidades de cursos e programas, estabeleceu os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior.

Foi produzido um arcabouço legal que Macedo, Trevisan, Trevisan e Macedo (2005) apontam como base para que o sistema nacional de educação superior experimentasse uma profunda diversificação e expansão, resultando em uma alteração significativa de sua composição.

Esse arcabouço pode ser demonstrado pela publicação em 19 de agosto de 1997 do Decreto nº 2.306, que regulamentou o sistema federal de ensino e permitiu que as entidades mantenedoras das Instituições de Educação Superior se constituíssem “*em qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial*”.

Nesta perspectiva, as instituições de educação superior privadas podiam se constituir com fins lucrativos, o que representou um marco no cenário da estruturação da gestão deste nível de ensino. No Art. 7º, encontramos:

As instituições privadas de ensino, classificadas como privadas em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (BRASIL, 1997)

Em 2001, o Decreto nº 3.860 revoga o nº 2.306, mas não apresenta nenhuma alteração em relação à forma de organização e constituição das mantenedoras de IES privadas.

O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, revoga o anterior de 2001, mas mantém a estrutura já descrita e sua distinção entre IES públicas e privadas, reafirmando o caráter dual do sistema descrito anteriormente por Sampaio (2000).

O Plano Nacional de Educação – PNE – 2001 a 2011, documento de alinhamento, organização e proposição da execução das políticas públicas para a educação em todos os seus níveis, previu metas vinculadas à expansão da educação superior, tais como: meta 1 – Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; meta 3 - Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País e o PNE 2014-2024, meta 12 - elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Em 14 de abril de 2004, a publicação da Lei 10.861 sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, consolidou a meta 6 do PNE 2001-2011 vinculada à qualidade: *“Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.”*

O SINAES, regulamentado pela Portaria Nº 2.051 de 9 de julho de 2004, instituiu um processo de avaliação para atender ao Art. 9º da LDB, inciso VI, em que a melhoria da qualidade do ensino seria acompanhada por meio do processo nacional de avaliação do rendimento escolar, além do inciso VIII, que propôs assegurar um processo nacional de avaliação das instituições e do inciso IX, que visou avaliar os cursos, suas ofertas e os estabelecimentos de ensino.

O chamado tripé avaliativo foi implantado, avaliando o estudante, o curso e a instituição, por meio de ciclos avaliativos, o sistema visava assegurar o processo nacional de avaliação. Considerando etapas de análise e desenvolvimento, do estudante, do curso e da instituição de educação superior, os ciclos e seus resultados se tornaram um referencial básico para os processos de supervisão e regulação. O contexto de normatização foi avançando ao longo dos anos, o binômio expansão e avaliação, presente nas políticas públicas da Educação Superior, foi criando cenários de controle alicerçados

em funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e seus cursos, descrevendo e caracterizando competências e atividades para cada um dos envolvidos, criando comissões e outros órgãos de assessoramento para garantir o funcionamento estrutural de apoio à política pública visando à qualidade da oferta.

No encaminhamento ao Congresso Nacional do PNE 2011-2020, que em função do período de aprovação, vigora de 2014-2024, a nota técnica do Ministério da Educação, no que se refere à educação superior, ressaltou a importância da expansão da oferta da educação superior, principalmente a pública e a garantia do padrão de qualidade.

Os temas da expansão e da qualidade para este nível de ensino continuam fortes, apontando para a elevação, de forma qualificada, da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

No texto de proposição da meta, o MEC cita a população de baixa renda como o alvo potencial e a necessidade de se expandir o programa de financiamento e a concessão de bolsas como o Prouni e o FIES.

Quanto ao perfil de qualidade, houve a proposição da ampliação da titulação dos docentes envolvidos, em nível *stricto sensu*. Na justificativa da proposição, as razões nos dados de produtividade docente e qualidade, sem apresentar fontes ou autores que estudaram os temas.

Visando ao estudo em curso, a abordagem das duas metas é suficiente, pois mantém os conceitos de expansão e qualidade, já abordados no primeiro PNE e avançam em propor vinculações, argumentos e necessidades para atingir as metas.

Comparando as metas propostas para o primeiro PNE e os itens de Trow (2005) que utilizamos para a análise, a perspectiva da massificação foi proposição das políticas públicas, visto que a meta 1 do primeiro PNE propunha: Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Portanto, entre 16% e 50% dentro das prerrogativas para o acesso, sendo direito para aqueles com determinadas qualificações, neste caso, faixa etária entre 18 e 24 anos e conclusão do ensino médio. O mesmo se efetiva no segundo PNE, visto que a meta 12 manteve a expansão da oferta, com diferenciação de taxas de matrícula, entre bruta e líquida para a faixa etária.

O processo iniciado em 1934, como consequência da Reforma de Francisco Campos, revisado em 1968 com o GT da Reforma Universitária, se aprofundou no século XXI: a complexa estrutura de normatização, avaliação e supervisão para garantir a oferta da educação superior por IES privadas.

A análise das fases de consolidação do setor, como sendo de oferta de massa, responsável por mais de 70% das matrículas, correlacionando com os documentos nacionais de regulação, avaliação e supervisão, bem como com os dados de acompanhamento encontrados no Censo Educacional e nos Indicadores de Qualidade é indispensável para promover o mapeamento da expansão, bem como das políticas públicas no contexto do processo, seja por meio das metas do Plano Nacional de Educação, seja por decretos e outros instrumentos utilizados como suporte.

O nível de análise perpassou as políticas públicas, as reflexões de como elas se efetivaram, bem como os instrumentos de regulação e supervisão e seus resultados, analisando, o perfil de organização acadêmica das Instituições de Educação Superior – IES privadas, seu perfil de oferta, dados contidos no Censo Educacional relativos às matrículas e resultados nos indicadores de qualidade.

Foi utilizado um recorte comparativo das fases de expansão da educação superior que Trow (2005) estabelece em sua análise dos conceitos e modelos do entendimento a respeito do sistema moderno de educação superior.

Gomes e Moraes (2012) apontam as três fases que Trow utiliza em sua análise: sistema de elite, sistema de massa, sistema de acesso universal. Para tal, o autor estrutura um quadro evolutivo de concepções que demonstram como o movimento de mudança no sistema de educação superior foi se efetivando, listando dez itens: formas de acesso; função social; currículos; carreira do estudante; características institucionais; estrutura de poder e das decisões; padrões de exigência acadêmicos; acesso e seleção; formas de administração acadêmica e governança interna.

As escolhas de Trow (2005) para vincular desenvolvimento e expansão da educação superior e seus critérios de análise, favorecem uma abordagem diferenciada para o caso brasileiro, visto que sua constituição inicial, na colônia, se deu por meio da Família Real, da elite, mesmo em escolas isoladas, perpassando pelos debates acerca de escolas técnicas e a importância das universidades, no início do período republicano e, em seguida, o desenvolvimento de um sistema dual, público/privado, que visa expandir sua atuação, sistema de massa, chegando até os tempos atuais, com os Planos Nacionais de Educação – PNE.

De acordo com a Tabela 2, abaixo, retirada dos dados do Censo da Educação Superior de 2016, publicada por INEP (2017, p. 07), temos a evolução em número de IES e suas organizações acadêmicas e categorias administrativas, no entanto, essa distribuição não considerou os municípios, estados e regiões brasileiras.

Tabela 2 – Número de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2006-2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	a
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	a
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	a
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	a
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	a
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	a
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	a
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	a
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	a
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	a
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota:(a) Não se aplica

Na Tabela 3, retirada de INEP (2017, p. 38), verificamos a evolução de matrículas de 1980 até 2016, onde o recorte de 2002 a 2016 apresenta uma evolução percentual de 484% nas matrículas da educação superior, sendo que, no mesmo período, as matrículas em IES privadas cresceram 584%.

Ao compararmos dados da Tabela 2 com a Tabela 3, encontramos 88% das IES credenciadas na categoria administrativa privada, contra 12% das públicas.

Tabela 3 – Número de matrículas em cursos de graduação – Brasil – 1980 - 2016

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação						
	Total Geral	Pública				Privada	
		Total	Federal	Estadual	Municipal		
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054	
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982	
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599	
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303	
1984	1.399.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660	
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929	
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564	
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590	
1988	1.503.555	585.351	317.831	190.736	76.784	918.204	
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490	
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455	
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320	
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126	
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152	
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584	
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163	
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102	
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433	
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229	
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923	
2000	2.695.927	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219	
2001	3.036.113	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529	
2002	3.520.627	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650	
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759	
2004	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027	
2005	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094	
2006	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487	
2007	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970	
2008	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064	
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157	
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001	
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374	
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312	
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450	
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011	
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152	
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623	

Fonte: Mec/Inep, Tabela elaborada por Inep/Deed

Essas características, na perspectiva do que já foi apresentado até aqui, favorecem o esforço desta pesquisa visando descrever o movimento de expansão da educação superior privada, de 2007 a 2016, delimitando suas características, vinculando-as aos conceitos estruturados por Trow (2005) e aos diversos dispositivos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior.

Sabendo que, em 1997, o Decreto 2.306 alterou os perfis para constituição de entidades mantenedoras de Instituições de Educação Superior – IES, que o Plano Nacional de Educação – PNE, implementado em 2001 foi o executor da política e que suas metas relativas à educação superior previam a expansão, além do PNE 2014-2024 que manteve a expansão qualificada como meta fundamental, o estudo visou analisar o desenvolvimento da política pública, seus indicadores e resultados, para verificar como ela se desenvolveu.

A educação superior privada possui o maior número de matrículas e oferta de vagas no país, representando em 2016, em torno de 75% dos estudantes.

Na perspectiva de entender o papel das Instituições Privadas no cenário de oferta da educação superior nacional, no período compreendido entre 2007 e 2016, considerando os desafios propostos pelo PNE, questionamos:

1. A expansão da Educação Superior foi acompanhada, no cenário nacional, por meio de pesquisas e debates acadêmicos que pudessem subsidiar as políticas públicas acerca do tema, haja vista a perspectiva de massificação da oferta considerando os critérios apontados pela literatura e as metas dos planos?
2. As políticas públicas preconizadas pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Planos Nacionais de Educação considerou o setor privado, suas características e contribuição ao perfil de oferta?
3. O financiamento público da educação superior considerou as características regionais, a necessidade de revisão da assimetria regional, bem como a interiorização do ensino?
4. A expansão das IES privadas foi vinculada às políticas públicas em função de suas características e formas de organização acadêmica, sendo considerada pelo SINAES e pela criação dos indicadores de qualidade vinculado ao tipo de organização acadêmica?
5. Considerando os indicadores e resultados da educação superior privada, podemos afirmar que o processo de massificação está consolidado?

Por fim, como problema de pesquisa, perguntamos: a educação superior privada foi considerada nos estudos e pesquisas da área como contribuindo, com suas características e necessidades, para o processo de formação neste nível de ensino? As políticas públicas consideraram suas privadidades para vinculação aos indicadores de qualidade? O financiamento considerou seu perfil de atendimento e assimetria na oferta? As metas de expansão, orientaram seu desenvolvimento?

2. Objetivos de Pesquisa

Objetivo Geral

Estudar a expansão da educação superior privada, seu perfil e qualidade, no período entre 2007 a 2016 e as políticas públicas vinculadas.

Objetivos Específicos

- Apresentar um mapeamento das pesquisas sobre a expansão da Educação Superior e como elas se desenvolveram no cenário nacional, possibilitando uma visão do contexto do tema em estudo;
- Analisar as políticas públicas para a educação superior, descrevendo seu desenvolvimento desde o período anterior ao primeiro PNE sob a LDB 1996, relacionando à literatura existente sobre o tema, aos documentos regulatórios e descrevendo suas particularidades com foco no setor privado;
- Caracterizar a expansão da oferta da educação superior privada por meio da política pública do FIES, analisando as particularidades da política pública na execução dos contratos, buscando relacionar com a redução da assimetria da oferta e a interiorização do ensino;
- Descrever o processo de expansão das IES privadas, na vinculação com as políticas públicas e seus indicadores de qualidade previstos no Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES e seus resultados, entre 2007 e 2016, diferenciando os modelos de organização acadêmica e ofertas de vagas nas diversas regiões do país;

- Verificar, na comparação dos indicadores e resultados, se a massificação da oferta pelo setor privado pode ser entendida como consolidada, visto seus percentuais e referenciais teóricos.

3. Aspectos Metodológicos

A pesquisa trabalhou com o conceito de abordagem metodológica proposta por Furlan (2017), que aborda as questões metodológicas como sendo plurais e conflitantes ou concordantes em função do sentido da realidade investigada. Para ele, método e teoria são construídos de forma circular, interdependente em uma investigação, assim, não é possível separá-los. Desta forma é construído, junto à teoria, um movimento circular, de colaboração, visto que pressupõe uma questão, uma hipótese ou uma concepção da realidade.

O autor apresenta suas ideias, visando demonstrar que, a separação entre pesquisa quantitativa e qualitativa de forma limítrofe desconsidera as variações e desafios das diversas possibilidades empíricas de investigação, para tal, desconstrói os termos para ressaltar a liberdade de pensamento, o que ele chama de *foco no que interessa*, nesse caso:

[...] são os problemas que animam a ciência e os procedimentos usados para seus encaminhamentos, dos quais a quantificação pode fazer parte, mas não com status de identificação de método, que é da ordem da imaginação e justificação do experimento, ou da articulação e justificação dos dados empíricos da pesquisa. O método é uma *atividade crítica* da ciência, e não uma receita geral ou técnica de pesquisa, como esperamos deixar claro a seguir. (FURLAN, 2017, p. 83)

Ainda segundo Furlan (2017), a questão que ele reafirma é que é o método, usado para verificar a hipótese e responder à questão elaborada, que pode ter na quantificação um de seus elementos, é apenas, um procedimento. Assim sendo, os dados empíricos são construções em função de um destaque feito por uma questão, que não dispensa o olhar e o pensamento de um pesquisador em função de sua singularidade.

Desta forma, por meio de métodos mistos foram utilizados dados quantitativos para uma abordagem analítica, apoiada em uma análise qualitativa de documentos de políticas e estudos sobre a educação superior.

O objetivo da interpretação e descrição da realidade, foco da ciência, em função de uma abordagem específica, pode ser enriquecido, por meio de uma perspectiva que

integre e favoreça a análise de um ponto não explorado. (PARANHOS, FIGUEIREDO FILHO, ROCHA, SILVA JÚNIOR E FREITAS, 2016)

Considerando o uso de múltiplos métodos, a investigação foi elaborada de forma interdisciplinar, analisando políticas públicas em um viés histórico, caracterizando momentos, desenvolvimentos, criando um mapa de oferta e perfil de instituições de educação superior, bem como sua regulação e o financiamento público como parte da expansão, tendo como contexto as políticas públicas para a Educação Superior. As técnicas quantitativas, descrição de perfis, análise de dados e uso de informações estruturadas por meio da consulta em bancos de dados públicos do Censo da Educação Superior e dos Indicadores de Qualidade favoreceram o levantamento de dados e informações analisados com a intervenção de autores e documentos pesquisados.

Dessa forma, os dados foram analisados de forma agregada e descritiva, utilizando a análise dos dados do Censo Educacional da Educação Superior e dos Conceitos de Qualidade, CPC decomposto e IGC, além do estudo dos documentos regulatórios, leis e demais instrumentos da política pública para esse nível de ensino.

A principal vantagem na combinação das análises, segundo Paranhos, Figueiredo Filho, Rocha, Silva Júnior e Freitas (2016), é ampliar ao máximo a quantidade de informações incorporadas ao desenho da pesquisa, assim seu aprimoramento é favorecido.

Na perspectiva de utilizar métodos mistos para ampliar a análise, utilizamos o enfoque teórico como uma perspectiva ampla, para que por meio de métodos de coleta de dados, do banco de teses e dissertações, do censo educacional, dos indicadores de qualidade, os resultados fossem articulados e, onde possível, comparados. Assim, os dados foram coletados de forma sequencial. A abordagem utilizou o que Paranhos, Figueiredo Filho, Rocha, Silva Júnior e Freitas (2016) consideram como *sequential transformative strategy*, se referenciando a Morse (1991;2003) e Smith (2008) ao discutirem as vantagens e desvantagens de cada perspectiva.

Entendendo que qualquer recorte e opção metodológica possui limitações, o desenho da pesquisa ganhou um grande esforço e considerou:

- Mapear o perfil de oferta por organização acadêmica nas diversas regiões, em uma linha histórica da oferta de vagas;
- Relacionar os conceitos de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e seus resultados nas IES privadas traçando um panorama no contexto da expansão;

- Entendimento acerca dos contextos de formulação das políticas públicas para a Educação Superior, com foco no setor privado;
- Estudo e descrição dos documentos regulatórios em diferentes momentos do período e suas publicações como organizadores da política pública de expansão;
- Análise do processo de massificação da oferta e seus indicadores, buscando comprovação de efetivação.

Analisando o perfil da metodologia desenvolvida nessa pesquisa, utilizamos as ideias de Furlan (2017) quando coloca que o mais importante da pesquisa é pensar com liberdade a questão a ser pesquisada, sem confundir isso com falta de rigor teórico e empírico. Dessa forma, foram utilizados análise de dados, leitura de documentos, comparação de possíveis fatores para estudar a expansão da educação superior privada, descrevendo as políticas públicas vinculadas e relacionando a seus indicadores de qualidade.

Gati (2004, p. 13) vai dizer que

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.

Nesta perspectiva, o presente estudo combinou abordagens quantitativas relativas aos dados de expansão, perfis de IES, oferta de vagas em diferentes regiões do país, com estudo dos documentos das políticas públicas, de textos, pesquisas, dissertações e teses com o foco na educação superior privada, visando entender as diversas abordagens, como os agentes públicos propuseram e pautaram o desenvolvimento da expansão e qual o papel das IES privadas no período em estudo.

As etapas desenvolvidas foram:

1. Pesquisa bibliográfica acerca do tema da expansão da educação superior, buscando analisar este perfil e localizar estudos acerca da expansão da educação superior privada, junto ao Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD; e às bases SciELO –

Scientific Electronic Library Online, além de outras referências que as leituras dos textos e documentos pesquisados forem gerando. As pesquisas utilizaram as palavras-chave: expansão da educação superior, expansão da educação superior privada, histórico da educação superior privada.

2. Pesquisa bibliográfica sobre a regulação da educação superior e sua expansão, com foco nos documentos nacionais do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, bem como documentos de síntese produzidos por grupos de trabalho ou consultores destes órgãos.
3. Pesquisa bibliográfica sobre políticas públicas, para definir seus conceitos na vinculação com os documentos regulatórios para a educação superior, principalmente em relação ao tema da expansão, junto ao Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e às bases SciELO – Scientific Electronic Library Online, além de outras referências que as leituras dos textos e documentos pesquisados geraram, bem como os encaminhamentos das políticas para aprovação junto ao Congresso Nacional.
4. Pesquisa nos dados do Censo da Educação Superior, de 2007 a 2016, tanto em seus microdados, quanto nas sinopses, em seus relatórios analíticos para levantar as informações sobre o perfil das IES privadas ao longo do período e suas taxas de matrículas, bem como perfil de oferta.
5. Pesquisa nos dados dos indicadores de qualidade, de 2007 a 2016, disponibilizados pelo Inep, por meio do CPC decomposto e do IGC decomposto.

O trabalho se constituiu em 4 (cinco) capítulos, em que o Capítulo I descreve as formas de abordagem do tema da expansão da educação superior privada em uma linha histórica de produções, situando o estado da arte frente às pesquisas desenvolvidas no país e sua classificação em eixos de análise, na busca de perceber como o tema é estudado pelos pesquisadores. No Capítulo II, temos a apresentação do conceito de políticas públicas e sua vinculação com a educação, principalmente a superior. Os Planos Nacionais de Educação como motores da expansão, suas políticas acessórias e as fases do desenvolvimento da educação superior privada. No Capítulo III, o financiamento da educação superior privada, o FIES, a política de financiamento e suas fases com

desenvolvimento ao longo dos anos, bolsas concedidas e o mapeamento vinculado às microrregiões brasileiras. A análise perpassou todas as regiões, seus estados e listou o quantitativo de concessões a partir do recorte de concentração de bolsas. No Capítulo IV, a apresentação dos dados relativos à educação superior privada, perfis institucionais, matrículas e modalidades nas diversas regiões do país. Indicadores de qualidade e perfil de oferta no interior e capitais, dados de: Universidades, Centros Universitários e Faculdades.

Nas conclusões, discutimos a massificação da educação, analisando como os dados apresentados nos capítulos anteriores geram interpretações e apontam possibilidades de percurso para este nível de ensino e para a educação superior privada, visto que ela responde pela maioria absoluta das matrículas.

Capítulo I

A expansão da Educação Superior no Brasil: mapeamento e tendências da produção científica brasileira, o caso da educação superior privada (2002-2016)

1. Introdução

O presente capítulo apresenta um panorama das produções acadêmicas, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, realizadas entre 2002 e 2016, acerca da expansão da educação superior no Brasil, com foco na educação privada e sua transição de uma educação superior de elite para uma educação de massa e a busca pela universalização da oferta deste nível.

Trow (2005) defende a tese de que houve uma transição histórica da Educação Superior, caracterizada pela passagem de uma educação de elite para uma educação de massa e posterior universalização. Neste estudo, utilizaremos a abordagem de Trow, buscando caracterizar as fases descritas pelo autor, com foco em dois itens: padrões acadêmicos e formas de acesso, que geram dados para os resultados externos e o número de matrículas.

O estudo busca identificar nas pesquisas produzidas no país, de 2002 a 2016, como a expansão é caracterizada na educação superior privada e se houve a preocupação em entender seus reflexos por meio dos padrões acadêmicos dos resultados gerados, indicadores externos, e formas de acesso, tais como matrículas e número de formandos.

Para acompanharmos o desenvolvimento da Educação Superior, são descritos os textos legais, desde a Constituição Federal de 1988 até as metas dos Planos Nacionais de Educação - PNE, 2001-2010 e 2014-2024 e outros documentos regulatórios vinculados.

Entendendo a relevância do tema, a importância de estudar o assunto, bem como conhecer a pesquisa acerca do desenvolvimento e consequente expansão da educação superior privada, foi feita ainda pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de como a produção científica brasileira se ocupou do assunto entre 2002, ano posterior à publicação da Lei nº 010172 que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, até o ano de 2016, já dentro do tempo de execução do segundo PNE 2014-2024, traçando uma linha histórica de 15 (quinze) anos de pesquisas.

O recorte de 2002 a 2016 também leva em conta o tempo necessário para a pesquisa no nível do *stricto sensu*, tendo como resultado a publicação de dissertações e

teses, após a publicação da Lei nº 9394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, seu aparato regulatório para a educação superior, ao longo dos anos de vigência dos PNE's, considerando o desenvolvimento de ações e premissas para implementação da política pública de expansão da educação superior, meta prevista nos dois documentos.

A regulação, neste estudo, é entendida, de acordo com Barroso (2005), como constituidora de qualquer sistema, tendo como função assegurar sua coerência e equilíbrio, sendo um processo que se organiza também pela interação entre os vários dispositivos reguladores do que a aplicação direta de normas.

O Art. 205 da Constituição Federal promulgada em 1988 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A educação superior é citada por ser o segundo nível que compõe a educação nacional e pelo Art. 207, que caracteriza o perfil de universidade e sua gestão. A descrição deste nível de ensino, a educação superior, foi feita na LDB em 1996.

Na LDB, a educação superior é caracterizada no Art. 21 como compondo a educação escolar. Suas finalidades descritas no Art. 43 descrevem desde o estímulo à criação cultural, do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; ao estímulo do conhecimento dos problemas do mundo e à extensão como instrumento de difusão das conquistas e benefícios resultantes da pesquisa científica.

Sua função de formação e de desenvolvimento da sociedade fica evidente ao longo dos incisos do Art. 43, onde encontramos:

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

A importância deste nível de ensino é ressaltada por Nunes (2007), para quem a educação superior é um dos temas estratégicos e operacionais mais cruciais para o Estado brasileiro.

Carneiro e Novaes (2009) chamam atenção para a relação entre educação e desenvolvimento econômico e social e o vigor deste pressuposto para a atualidade, ressaltando que as exigências em relação à produtividade e à competitividade passaram a restringir o campo de trabalho, em função da qualificação profissional e seu domínio especializado por parte dos trabalhadores para aplicação em situações complexas. A LDB,

no trecho citado, já chamava atenção para a importância de se formar profissionais aptos para a inserção no mercado e para a participação no desenvolvimento da sociedade no país.

O Plano Nacional de Educação - PNE, previsto na Constituição Federal e na LDB, assumiu uma nova perspectiva com a Emenda Constitucional nº59/2009, tornando-se o articulador do Sistema Nacional de Educação, tendo previsão de financiamento por percentual do Produto Interno Bruto – PIB, sendo que os planos estaduais, municipais e distritais devem estar em consonância com ele.

Este papel de protagonista e articulador dá, ao PNE e suas metas, uma importância ainda maior frente ao desenvolvimento educacional. No PNE 2001 – 2010, as metas relativas à expansão foram 1, 3 e 4; para a realização das metas 1 e 4 era exigida a colaboração da União, enquanto para a meta 3, sua iniciativa, com as seguintes redações:

Meta 1: Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Meta 3: Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diversas regiões do país.

Meta 4: Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. (PNE, 2001-2010)

O PNE 2014-2024 trata da expansão da Educação Superior nas matrículas do segmento público, de acordo com a meta 12:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (PNE, 2014-2024)

Neste contexto, realizou-se um levantamento bibliográfico, tendo a pesquisa bibliográfica como situada no campo do mapeamento que, segundo Lima e Miotto (2007), implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, em que a atenção ao objeto de estudo é primordial, portanto, não pode ser aleatória. Dessa forma, foi feito um levantamento das dissertações de mestrado e das teses de doutorado, a partir da análise de seus resumos, para identificar a abordagem, os recortes e mapear, em uma linha do tempo, como se configurou a pesquisa publicada, em que área do conhecimento, palavras-chaves e demais aspectos abordados.

Segundo Calderón, Gomes e Borges (2016) este é um tipo de estudo que tenta descobrir o que está sendo produzido pela comunidade científica, debruçando-se sobre seus textos e publicações.

Para tal, foram realizadas consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, com as palavras-chave: expansão ensino, expansão educação superior, expansão ensino superior.

A pesquisa teve início no Catálogo de Teses da Capes (BRASIL, 2018) por meio do uso das palavras-chave e o filtro dos anos de recorte da pesquisa, 2002 a 2016, sido localizadas mais de 500.000 produções acadêmicas com referência à educação superior. No entanto, a análise de títulos e palavras-chave retornou em uma grande quantidade de temas em não conformidade com a presente pesquisa e seu foco, a expansão deste nível de ensino, especificamente do ensino privado.

Para que fosse possível realizar um filtro mais aproximado e com vinculação ao conteúdo específico da pesquisa foram buscadas informações nas planilhas disponíveis nos Dados Abertos da Capes (Brasil, 2018), mantendo-se o período entre os anos de 2002 a 2016, utilizando as palavras-chave já descritas, por meio da leitura dos títulos e de seus resumos, encontrou-se a produção apresentada no Gráfico 1.

O número de publicações foi reduzido de forma efetiva com a análise dos dados e seu tratamento por meio de planilhas em Excel, manipuláveis e passíveis de verificação, o que facilitou o contorno das produções.

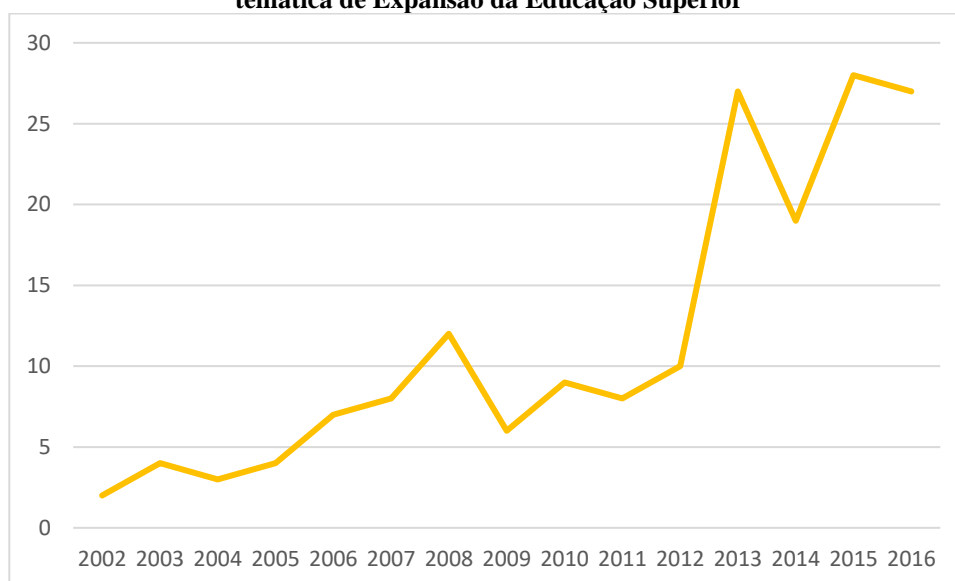
2. Linha do Tempo: teses e dissertações

A análise das produções foi descrita no Gráfico 1, comparando o total de estudos realizados, que apresentam volume acima de 1 (hum) milhão no período estudado, com os específicos relacionados ao tema, sua representatividade é pequena frente ao cenário.

O Gráfico 1 apresenta a totalização das pesquisas acerca da expansão, e no Gráfico 2, são separadas as produções que se dedicam especificamente à educação superior privada, cujo número de trabalhos é ainda menor.

Verifica-se no Gráfico 1, que após o PNE de 2001 a 2010, o número de defesas acerca da expansão da educação superior cresceu, mas não devido à análise das metas do plano vinculadas ao tema, mas do tema expansão, principalmente, da educação superior pública. Do total de 174 (cento e setenta e quatro) produções, 31 (trinta e uma), 18%, se referem à expansão da educação superior privada, conforme será discutido mais adiante.

Gráfico 1: Ano de defesa e quantidade das dissertações e/ou teses produzidas sobre a temática de Expansão da Educação Superior



Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).
Elaboração da autora.

Os dados demonstram o crescimento da produção científica acerca do tema da expansão da educação superior, no entanto, frente ao cenário de mudanças neste nível de ensino e do total de produção existente, para o mesmo período, o número é pouco significativo. Se pensarmos que as políticas públicas para educação superior apontam para o desenvolvimento do país, para geração de condições de crescimento, inovação, fomento regional, temos pouca produção que considere o tema na perspectiva de sua importância e relevância nacional.

A expansão da educação superior e suas diversas fases são discutidas por vários autores, Barros (2015, p. 362), citando os dados do Censo da Educação Superior de 2010 ressalta que “apesar do aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas ocorrido a partir dos anos 1990, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos continua muito baixa (...)”. Calderón (2000) caracteriza a expansão na perspectiva do processo de dinamização do mercado, com ampliação das opções, com a entrada de universidades que ele denominou como mercantis, com a alteração de cenário, no início da década de 90, no estado de São Paulo, com o surgimento das universidades com fins lucrativos, onde antes existiam as públicas e as filantrópicas.

Sguissardi (2012, p.37) afirma que a expansão deste nível de ensino ocorreu a partir de 1997, dos Decretos nº 2207 e 2306, em função do tratamento dado ao perfil das

mantenedoras das Instituições de Educação Superior privadas, “em 2012, perfazem cerca de 80% das 2.416 IES do país”.

Durham (2003) diferencia o caso de expansão do ensino superior no Brasil, dos demais países da América Latina, tendo em vista que, em nosso país, as universidades constituíram uma pequena parte da educação superior até 1980, sendo que desde 1960 houve uma proliferação de institutos isolados, instituições católicas e confessionais, e de escolas superiores, criadas por elites locais, instaurando um novo tipo de instituição não confessional.

Assim, para a autora, a expansão e o desenvolvimento da educação superior privada são anteriores à constituição de 1988, possuem fases e elas permeiam diversos momentos da história nacional, sendo seu entendimento indispensável para a compreensão do modelo de educação superior adotado no país.

Traina-Chacon e Calderón (2015), citando estudos de Sampaio (2000) e Calderón (2000), mostram a opção no governo militar, de atendimento à demanda por matrículas no ensino superior, por meio do setor privado, deixando a educação de elite para o ensino público, com isto, favorecendo o crescimento do setor privado.

Gomes e Moraes (2012) tratam da expansão na perspectiva da transição do sistema de educação superior para um de massa, utilizando a referência de Trow (2005), os autores discutem a taxa de matrícula como indicador do processo e sua efetivação, apesar das metas do PNE não terem sido plenamente atendidas.

Gomes (2002) vai tratar da expansão como massificação da educação superior via financiamento privado e que a política de avaliação deste nível está vinculada ao projeto político que o grupo de poder busca realizar. Macedo, Trevisan, Trevisan e Macedo (2005) tratam da necessidade de uma efetiva reforma da educação superior, com novos modelos de Universidade, de oferta e de formação, caracterizando a evolução do sistema brasileiro deste nível de ensino, visando resolver três questões: modernização, aprimoramento qualitativo e democratização do acesso. Este último, contribuindo para a inclusão social, com a ordenação da expansão da oferta.

Já Mancebo, Vale e Martins (2015) apresentam a expansão da educação superior, no período entre 1995 e 2010, usando quatro eixos: privatização; expansão das IES públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); oferta na modalidade a distância – EAD e crescimento da pós-graduação.

O recorte de expansão estabelecido por Marques e Cepêda (2012) foca na educação superior pública, especialmente no crescimento dos Institutos Federais de Educação Superior – IFES. A Secretaria de Educação Superior – Sesu do Ministério da Educação – MEC, publicou em 2015, um relatório intitulado “A Democratização e Expansão da Educação Superior no País”, no qual apresentou os importantes avanços na expansão da educação superior pública, em seus diversos perfis de IES e a contribuição para a democratização da oferta e do acesso, bem como para a inclusão.

A expansão é discutida por Neves, Raizer e Fachinetti (2007), em conjunto com o acesso e a equidade na educação superior, destacando as políticas públicas para este nível e a atuação pública e privada. Sampaio (2000) já discute a expansão na perspectiva do setor privado, descrevendo suas características, desenvolvimento, perfil de organização acadêmica, entre outros.

Segenreich e Castanheira (2009), utilizando os dados dos censos da educação superior no período de 1996 a 2006, aprofundam o que as autoras classificam como privatização deste nível de ensino e diferenciação do sistema no contexto de sua expansão.

Analisando as pesquisas publicadas no período em estudo, percebemos que no recorte da expansão, a dicotomia público/privado aparece de maneira muito forte, caracterizando a educação superior privada como fruto da exploração capitalista e associada ao conceito de neoliberalismo e mercantilização da educação.

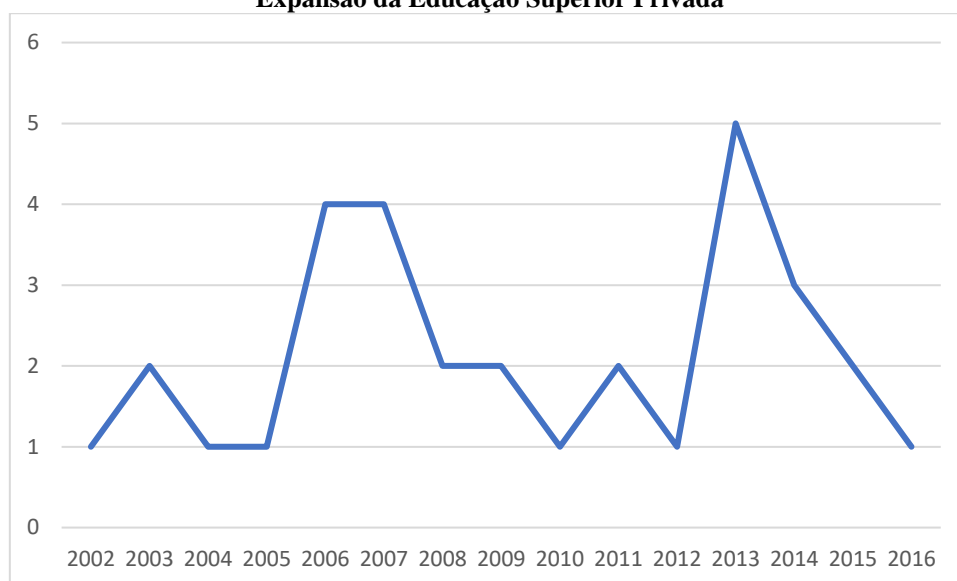
Martins (2002), ao escrever a resenha do livro de Sampaio (2000), apresenta a complexidade do campo acadêmico da expansão da educação superior, tanto em função das diferentes posições que as IES ocupam, quanto dos seus resultados em indicadores, bem como as vocações institucionais em função das atividades desempenhadas por cada uma delas, sua interação com a sociedade em sua volta e ressalta ainda, na página 197:

A despeito dessa diversidade real, constata-se o hábito intelectual de se eleger uma imaginária universidade brasileira como forma de se referir à totalidade desse complexo e diferenciado sistema, enfocando-a como o objeto legítimo de reflexão. Essa tendência que, de certa maneira, tem prevalecido nos estudos sobre ensino superior no país, contribui para desviar a atenção do instigante fenômeno da diversidade de vocações acadêmicas, bem como do acirramento de conflitos manifestos e latentes entre as instituições e os diferentes atores que atuam no campo do ensino superior no país, desencadeados pela busca do reconhecimento social e acadêmico dessa pluralidade de formas de organizar e exercer suas atividades acadêmicas.

Como afirma o autor, essa tendência sobre os estudos do ensino superior no país, se evidencia nos títulos, palavras-chave e resumos das pesquisas defendidas no período de 2002 a 2016, da mesma forma que o ideário de “uma imaginária universidade brasileira”.

Quando as pesquisas foram refinadas para aquelas com foco na temática expansão, envolvendo a educação superior privada, seu número fica muito reduzido, atingindo 31 (trinta e um) trabalhos. O Gráfico 2 possui tendência contrária ao Gráfico 1, com redução das pesquisas depois de 2013.

Gráfico 2: Ano de defesa e quantidade das dissertações e/ou teses produzidas sobre a temática de Expansão da Educação Superior Privada

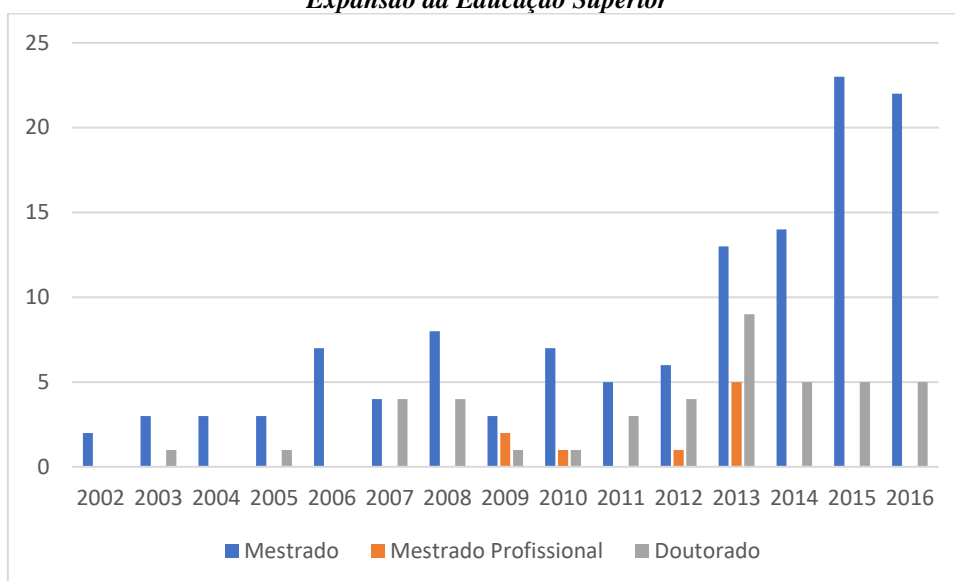


Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002-2016). Elaboração da autora.

Os dados da leitura dos resumos de cada trabalho apontam que a análise da educação superior privada tem como destaque o neoliberalismo, a perspectiva de um bem de consumo e o capitalismo, bem como as análises de um “imaginário de Universidade” (MARTINS, 2002), já citado, que deveria servir de parâmetro de qualidade e tarefa primeira da educação superior. De acordo com Sampaio (2011), a perspectiva da existência do público e do privado neste nível de ensino está presente em nossa legislação e regulação, desde a Constituição da República de 1891, conferindo mais de um século de existência e reafirmado pela Constituição de 1988, nas palavras da autora “a moldura legal conferiu ao sistema uma organização dual” (SAMPAIO, 2011, p. 28).

Quando analisamos o perfil das produções publicadas no período, encontramos os dados apresentados no Gráfico 3, com todas as produções e no Gráfico 4, aquelas que tratam somente da expansão da educação superior privada.

Gráfico 3: Perfil da Produção Acadêmica por tipo de formação *stricto sensu* – Expansão da Educação Superior



Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).
Elaboração da autora.

Na comparação dos dados, percebe-se a diferença em números nas produções, e em seguida, seus perfis, visto que no Gráfico 3, temos a predominância de trabalhos de mestrado acadêmico com a existência de quarenta e três teses de doutorado, além de uma evolução no número de pesquisas, enquanto no Gráfico 4, apesar de ser mantida a predominância das dissertações de mestrado acadêmico, existe uma redução nos números e perfis de produção acerca da temática, a partir de 2013.

No Quadro 2, demonstramos a distribuição percentual do nível das produções, em que 95% foram feitas em programas de preparação de profissionais para a pesquisa, mestrado acadêmico e doutorado, e 5% em programas que visam à formação avançada de qualificação profissional, mestrados profissionais.

Comparando-se os Quadros 2 e 3, nos quais a descrição do perfil das produções foi realizada, percebe-se que, percentualmente, a distribuição é muito próxima, retratando um percurso de maior percentual de pesquisas em nível de mestrado em detrimento do doutorado.

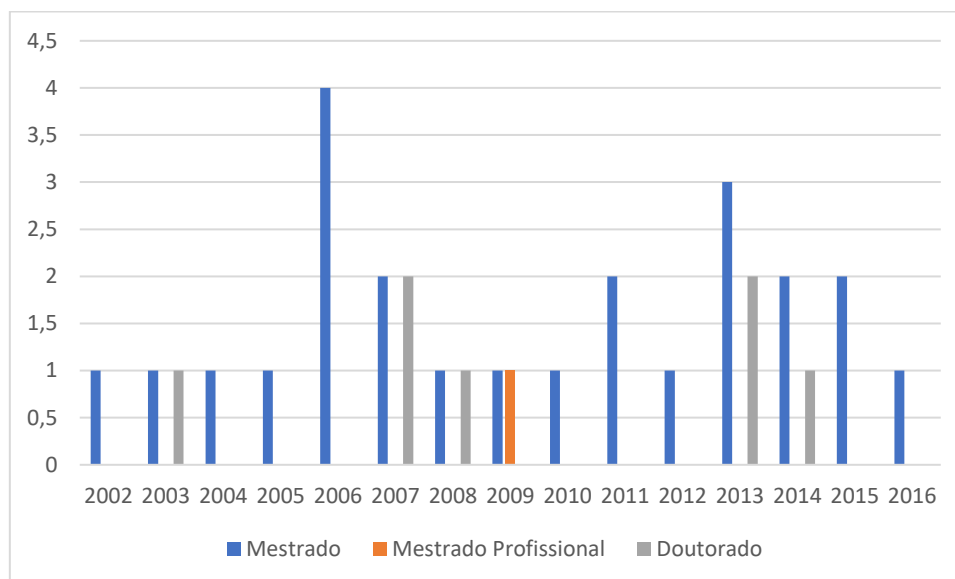
Quadro 2: Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática Expansão da Educação Superior (2002-2016), por nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Nível	Número de dissertações/teses	%
Mestrado acadêmico	129	70
Mestrado profissional	09	5

Doutorado	43	25
-----------	----	----

Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).
Elaboração da autora.

Gráfico 4: Perfil da Produção Acadêmica por tipo de formação *stricto sensu* – Expansão da Educação Superior Privada



Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).
Elaboração da autora.

O Gráfico 4 está refletido no Quadro 3, onde temos os perfis das produções com a temática da expansão da educação superior privada, em que 97% foi feito em programas de formação de profissionais para a pesquisa, com 3% em programas de formação de profissionais de alto nível.

Quadro 3: Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Nível	Número de dissertações/teses	%
Mestrado acadêmico	24	77,5
Mestrado profissional	1	3
Doutorado	6	19,5

Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).
Elaboração da autora.

Na busca por entender como o tema da expansão da Educação Superior Privada está sendo desenvolvido vamos aprofundar as discussões e abordagens dos trabalhos publicados, sua área de avaliação, o perfil da IES ofertante do programa, entre outros.

Quadro 4: Teses e/ou dissertações defendidas no Brasil acerca da temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por áreas de avaliação e IES

Áreas de Avaliação	Número de dissertações/teses	IES	%
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	2	UNA/UMESP	6,2
Economia	2	FUFSE/PUC-SP	6,2
Educação	20	UCDB/UCP-RJ/UFAM/ FUFPI/UFG/UNIJUÍ/UFG/FUPF/USP/UFPE/ PUC-GO/UMESP/PUC-SP/ PUC-RS	65,7
Educação Física	1	UFPEL	3,1
Interdisciplinar	2	UNIMONTE/UFBA	6,2
Serviço Social	1	UFMT	3,1
Sociologia	3	UNB/UFRGS	9,5

Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016). Elaboração da autora.

A área da Educação é a grande responsável pela pesquisa acerca da expansão da educação superior privada, tendo uma presença marcante de programas em IES confessionais e católicas, como no caso da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, UMESSP – Universidade Metodista de São Paulo, UCP-RJ – Universidade Católica de Petrópolis, PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Caso essas produções fossem retiradas, o tema sofreria muito em relação à análise de seus dados e abordagem.

Comparando o Quadro 4 com o Quadro 5, podemos verificar que nas IES confessionais citadas acima, foram produzidos 12 dos 31 trabalhos publicados, representando 38% do debate e das pesquisas sobre o tema, com percentual semelhante àquele de contribuição das IES localizadas na região centro-oeste, que tiveram produções publicadas no período.

As duas IES com programas com maior número de produções vinculadas à pesquisa do tema são, respectivamente, a Universidade Católica Dom Bosco de Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal de Goiás, ambas localizadas na região centro-oeste. Nas duas IES, todas as pesquisas foram realizadas na área do conhecimento da Educação, em nível de mestrado, entre 2003 e 2013.

Quadro 5: Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por regiões, estado e IES

Região	Estado	IES	Sigla	Defesas	%
Centro-Oeste	GO	Universidade Federal de Goiás	UFG	3	38
		Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-GO	1	
	MT	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	1	
	MS	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	5	

Nordeste	DF	Universidade de Brasília	UNB	2	13
	PI	Fundação Universidade Federal do Piauí	FUFPI	1	
	SE	Fundação Universidade Federal de Sergipe	FUFSE	1	
	BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	1	
	PE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	1	
Norte	AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	2	6
Sudeste	SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	2	25
		Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	2	
		Universidade de São Paulo	USP	1	
	RJ	Universidade Católica de Petrópolis	UCP-RJ	1	
	MG	Universidade Federal de Montes Claros	Unimontes	1	
		Centro Universitário UNA	UNA	1	
Sul	RS	Fundação Universidade de Passo Fundo	FUPF	1	19
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC-RS	1	
		Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	1	
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	URFGS	2	
		Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	UNIJUÍ	1	

Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).
Elaboração da autora.

No Quadro 5, temos as produções acerca do tema da expansão da educação superior privada distribuídas por regiões, onde a região Centro-Oeste tem o maior percentual de defesas, com 38%, seguida pela região Sudeste, com 25% e pela região Sul, com 19%.

Na região Centro-Oeste foram cinco instituições com publicações. No estado de Goiás, na UFG foram três publicações (GOMES, 2002; OLIVEIRA, 2005; LIMA, 2007), na PUC-GO foi uma publicação (BARBOSA, 2013). No estado de Mato Grosso, na UFMT uma publicação (PINTO, 2014). Em Mato Grosso do Sul, a UCDB, foram cinco publicações (FERNANDES, 2003; PISTORI, 2004; SÁ, 2007; NANTES, 2010 e RAMIRES, 2011). No Distrito Federal, duas publicações na UnB (SOUSA, 2003 e SILVA, 2008).

No Sudeste, região com o segundo maior percentual, 25%, foram seis instituições, no estado de São Paulo, PUC-SP com duas publicações (LAMEZA, 2006 e MOREIRA, 2013), na UMESp foram duas (OLOBARDI, 2013 e TEIXEIRA, 2016), na USP, uma publicação (MOREIRA, 2013). No estado do Rio de Janeiro, a UCP-RJ, teve uma publicação (MOURA, 2006). No estado de Minas Gerais, foram duas publicações, sendo na Unimontes uma (ARAUJO, 2014) e no UNA, uma publicação (MARTINS, 2006).

A terceira região brasileira com o maior percentual é a Sul, com 19% em cinco instituições, todas com uma publicação cada, FUPF (LORENZET, 2011), PUC-RS

(PETRY, 2007), UFPEL (ANTUNES, 2012), na UFRGS (MORCHE, 2013) e na UNIJUÍ (STIELER, 2009).

Com quatro publicações e 13% do total, a região Nordeste, com quatro IES, sendo na FUFPI (CARVALHO, 2008), FUFSE (SOARES, 2009), UFPE (MORAES, 2013) e UFBA (ALMEIDA, 2015).

Na região Norte, somente uma IES com duas publicações, UFAM (DIAS, 2006 e ALBUQUERQUE, 2007).

No Quadro 5, está o tipo de natureza jurídica de cada IES, sendo 11 no perfil pública-federal, uma pública-estadual, oito privadas sem fins lucrativos e uma privada com fins lucrativos.

Comparando dados do Quadro 5 e 6, percebemos que a maior parte das publicações acerca da temática da expansão da educação superior privada foram realizadas em IES no perfil privada, sem fins e com fins lucrativos.

Há uma distribuição dos trabalhos ao longo do tempo e nas IES que garante a publicação no período em pesquisa, de tal forma que se apresenta um contínuo, apesar da comparação dos Gráficos 3 e 4, contendo os números das publicações, demonstrar que em relação ao tema da expansão da educação superior privada, as pesquisas vêm diminuindo, em um fluxo contrário ao tema da expansão da educação superior de uma forma geral.

Quadro 6: Dissertações ou teses defendidas no Brasil em programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática Expansão da Educação Superior Privada (2002-2016), por natureza jurídica

Região	Estado	IES	Natureza Jurídica
Centro-Oeste	GO	Universidade Federal de Goiás	Pública - Federal
		Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Privada sem fins lucrativos
	MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Pública - Federal
	MS	Universidade Católica Dom Bosco	Privada sem fins lucrativos
	DF	Universidade de Brasília	Pública - Federal
Nordeste	PI	Fundação Universidade Federal do Piauí	Pública - Federal
	SE	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Pública - Federal
	BA	Universidade Federal da Bahia	Pública - Federal
	PE	Universidade Federal de Pernambuco	Pública - Federal
Norte	AM	Universidade Federal do Amazonas	Pública - Federal
Sudeste	SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Privada sem fins lucrativos
		Universidade Metodista de São Paulo	Privada sem fins lucrativos
		Universidade de São Paulo	Pública - Estadual
	RJ	Universidade Católica de Petrópolis	Privada sem fins lucrativos
	MG	Universidade Federal de Montes Claros	Pública - Federal
		Centro Universitário UNA	Privada com fins lucrativos
Sul	RS	Fundação Universidade de Passo Fundo	Privada sem fins lucrativos

	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Privada sem fins lucrativos
	Universidade Federal de Pelotas	Pública - Federal
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pública - Federal
	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Privada sem fins lucrativos

Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).

Elaboração da autora.

No Quadro 6 os dados dos Programas Stricto Sensu, retirados da CAPES (Brasil, 2018), apontam a região sudeste como aquela com o maior percentual de programas de stricto sensu do país, portanto, com maior produção e publicações, mas em relação ao tema da expansão da educação superior privada, o maior percentual de produção se encontra na região centro-oeste, quarta colocada na oferta de programas, o que demonstra uma situação diferente do quadro nacional de publicações e pesquisas.

Quadro 7: Programas de Stricto Sensu ofertados no Brasil

Programas de Pós-Graduação						
Região	Mestrado	Doutorado	Mestrado profissional	Mestrado e Doutorado	Total	%
Centro-oeste	142	11	51	149	353	8,2
Nordeste	388	16	144	327	875	20,3
Norte	111	3	46	77	237	5,5
Sudeste	412	40	366	1105	1923	44,5
Sul	308	11	151	461	931	21,6
Totais	1361	81	758	2119	4319	100

Fonte: Plataforma Sucupira, Brasil (2018)

3. Eixos temáticos da produção científica

Conforme o Quadro 8, foram identificados, na análise das produções, quatro grandes eixos temáticos acerca da expansão da educação superior privada, sendo que todos os eixos abordam as políticas públicas para a educação superior e especificamente como isso se dá na educação superior privada, tendo com 16,7% das produções, a abordagem da regulação e seu histórico, sendo que alguns trabalhos contrapõem os casos no setor privado em relação ao público, os demais eixos se diferenciam em função do enfoque, o foco nas políticas neoliberais e mercantis tem 26,7% das produções, o foco do financiamento tem 3,3%, com somente um trabalho e o foco dos estudos de casos, envolvendo cursos ou IES em um determinado estado, cidade ou município e seus egressos, representa 53,3%, a maioria absoluta das produções.

Desta forma, 80,7% das produções focam nas políticas públicas de expansão das IES privadas, seja para apontar as políticas neoliberais e mercantis, seja para analisar casos de cursos. Os estudos de caso representam o recorte mais utilizado para o estudo da expansão da educação superior privada, seja comparando com situações de oferta de IES públicas, seja analisando as políticas públicas para o nível de ensino, seja verificando os indicadores de qualidade, a expansão da oferta e suas diversas modalidades.

O grande percentual de estudos de caso chama atenção, em função de suas particularidades, enquanto o tema do financiamento o faz em função de ter somente uma produção com este enfoque, sendo que o setor privado, para expandir, se utiliza do financiamento estudantil.

Quadro 8 – Eixos temáticos acerca das dissertações/teses sobre a expansão da educação superior privada – 2002 – 2016

Eixos Temáticos	Produções	%	Autores
Políticas públicas de expansão, as IES privadas: regulação e períodos históricos	6	19,3	Fernandes (2003), Morche (2013), Moraes (2013), Barbosa (2013), Olobardi (2013), Almeida (2015).
Políticas públicas e expansão, as IES privadas: políticas neoliberais e mercantis	8	25,8	Albuquerque (2007), Silva (2008), Carvalho (2008), Stielor (2009), Lorenzet (2011), Moreira (2013), Pinto (2014), Araujo (2014).
Políticas públicas e expansão, as IES privadas: financiamento	1	3,3	Lameza (2006)
Políticas públicas e expansão, as IES privadas: estudo de casos perfil de oferta de cursos	16	51,6	Gomes (2002), Sousa (2003), Pistori (2004), Oliveira (2005), Moura (2006), Martins (2006), Dias (2006), Sá (2007), Petry (2007), Lima (2007), Soares (2009), Nantes (2010), Ramires (2011), Antunes (2012), Borges (2015), Teixeira (2016).
TOTAL	31	100	

*Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2002- 2016).
Elaboração da autora.*

a) Políticas públicas de expansão, as IES privadas: regulação e períodos históricos

Em relação ao debate acerca da expansão, com enfoque na regulação e seus períodos históricos, temos uma produção da UCDB, de Fernandes (2003), sendo a única localizada nesse período dentro do eixo temático. Sendo que a autora vai tratar da expansão das IES públicas e privadas no estado do Mato Grosso do Sul, focando nos casos e dados de duas IES de cada perfil para analisar quatro características entre elas: os perfis das universidades de diferentes categorias administrativas, o processo de interiorização da graduação, o crescimento dos cursos no período noturno e as áreas do conhecimento com maior concentração de matrícula. A pesquisa comparou os perfis de oferta e suas diferenças, contudo não se concentrou especificamente na expansão de IES privadas, mas na comparação desse perfil entre duas públicas e duas privadas. 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. Por fim, a autora afirma que em decorrência da Reforma do Estado, especialmente a partir da década de 1990, houve incentivo ao 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.

Das cinco produções, quatro foram publicadas em 2013, Morche (2013), na UFRGS discute o histórico das políticas públicas para a expansão comparando três países membros do BRICS (Brasil, China e Índia), suas regulações a partir dos anos de 1990, proposições para a educação superior e duas hipóteses principais que orientaram a investigação: que a expansão da educação superior nestes países está associada ao crescimento ou existência de uma demanda potencial oriunda da educação secundária e que a expansão ocorreu, majoritariamente, por meio do crescimento de fontes de financiamento não estatais. Moraes (2013), na UFPE, discute a linha histórica da expansão e suas políticas de 1995 a 2010, a produção acadêmica sobre o processo de expansão da educação superior brasileira, com foco na educação privada, no período de 1995 a 2010 a partir da construção de uma linha temporal, enquanto Barbosa (2013), na PUC-GO, busca conhecer as políticas que impulsionaram a expansão, de 1990 a 2010 e se existe vinculação com as políticas de democratização de acesso. Olobardi (2013), UMESSP, tendo como foco as IES privadas, estabelece duas perguntas para o período de

1990 a 2000: quais são as causas para a expansão do ensino superior e como ela se deu no sentido quantitativo?

Almeida (2015), na UFBA, vai resgatar a gênese e a evolução histórica dos direitos na relação do homem com o Estado, focando nos direitos fundamentais, para questionar as políticas expansionistas por meio do ensino privado, o autor afirma: *“sua pesquisa tem por escopo demonstrar a estratégia de sucessivos governos brasileiros de efetivá-lo (o direito ao ensino superior) através da rede privada de ensino superior.”*

b) Políticas públicas e expansão, as IES privadas: políticas neoliberais e mercantis

Neste eixo, o primeiro trabalho é o de Albuquerque (2007), a partir de documentos das políticas públicas, Leis, Plano Nacional de Educação e relatórios publicados pelo Ministério da Educação, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, analisou os impactos das políticas que indicam para a expansão da educação superior, não somente com a criação de novas universidades públicas e de vários campi pelo Brasil, mas também pela ampliação de vagas públicas não-estatais nas instituições privadas, verificada através do Programa Universidade para Todos (ProUni). O autor aponta que ficou claro a *“intensificação e as continuidades das políticas neoliberais de subordinação aos interesses internacionais e a não-ruptura do jogo de interesses dos dominadores sobre os dominados.”*

Silva (2008) discute os obstáculos ou os impulsos para a construção de uma universidade privada no Brasil. Em função da *“pressão das forças do mercado e do imperativo de um negócio voltado ao lucro, mesmo quando há a presença de um estrato acadêmico qualificado e, sobretudo, a presença decisiva do papel regulador do Estado.”*

O autor vai levantar a possibilidade da política pública como instrumento facilitador de um empreendimento privado e aponta o caso de um Centro Universitário e seu histórico na cidade de Brasília, no Distrito Federal, demonstrando que há um processo histórico de privatização da educação superior.

Apoiado nos pressupostos teóricos do materialismo histórico, Carvalho (2008) vai estudar o processo de expansão e mercantilização do ensino superior privado, utilizando-se do caso do estado do Piauí, como exemplo, nos períodos de 1990 a 2005, buscando identificar os fatores preponderantes do processo expansionista/mercantilista e nos dizeres do autor, serviços antes sob a responsabilidade do Estado, passaram a ficar sob a responsabilidade dos indivíduos, em um processo de mercado de serviços, que a crescente

expansão da oferta e mercantilização deste nível de ensino acabou gerando uma relação de educação-mercadoria.

Stieler (2009) aponta outras perspectivas em uma visão neoliberal, mercantilista, buscando perceber, em face da oferta do ensino superior historicamente insuficiente e no contexto atual da expansão em estudo, principalmente através da rede privada, quais ideias, concepções e interesses estão em jogo? O estudo perpassou a visão de empresários, sindicatos e docentes, buscando examinar “*as relações do triângulo expansão, mercantilização e qualidade do ensino superior brasileiro*”.

Analisando o tensionamento entre o público e o privado no processo de expansão da Educação Superior, Lorenzet (2011) parte do pressuposto de que a mesma é um direito social e para além da sua expansão, é imprescindível que haja a sua democratização. Neste debate, a pesquisa perpassa os documentos legais e regulatórios e os projetos que alicerçaram a expansão da educação superior privada após a LDB de 1996.

Na perspectiva comparativa da expansão da educação superior não-estatal, Moreira (2013) apresenta um comparativo entre as formas de mercantilização ocorrida em três membros dos BRICs, Brasil, China e Índia.

Pinto (2014), apresentando um rejuvenescimento da teoria do capital humano em que a educação se destaca como uma “solução mágica” para os problemas da desigualdade, aborda a reforma do Estado ocorrida a partir de 1990 como impactante para a redefinição do papel da educação superior e os reflexos desta nova perspectiva na lógica do capital financeiro na educação privada.

Analisando o sistema neoliberal como influenciador das políticas educacionais de países periféricos como o Brasil, Araujo (2014) aponta a expansão das IES privadas ocorridas em 1990 como tendo sido motivada por estas políticas, apoiadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. O enfoque da pesquisa utiliza a região de Montes Claros, MG, como exemplificação.

c) Políticas públicas e expansão, as IES privadas: financiamento

Lameza (2006), analisando o período de 1995 a 2004, delineou a importância do papel do Estado na educação por meio do financiamento público para este nível, abordando o Crédito Educativo – CREDUC e o Financiamento ao Estudante – FIES. Sua discussão envolve o Estado neoliberal e os princípios das políticas públicas e a

participação do público e do privado em sua concretização, incluindo análise do percentual de participação do Produto Interno Bruto – PIB na expansão.

Os resultados da pesquisa indicam um crescimento significativo do ensino superior privado, sendo as políticas públicas educacionais indutoras importantes desse processo e o financiamento ao estudante, que amplia as oportunidades de acesso e permanência nesse sistema de ensino.

- d) Políticas públicas e expansão, as IES privadas: estudo de casos envolvendo cursos e seus egressos

Gomes (2002) faz uma análise das IES privadas com fins lucrativos criadas e estabelecidas em Goiânia, no decorrer dos anos 90, e que realizaram exames vestibulares até 2001, buscando evidenciar as novas formas que essas instituições assumem para se adequar à concorrência e aos tempos de disputa e concorrência no município em questão. O estudo se utiliza dos dados do Censo Educacional e do Exame Nacional de Cursos.

Estudando a constituição do ensino superior privado no Distrito federal, Sousa (2003) vai apresentar sua recente expansão, entre 1995 e 2001, fazendo um amplo levantamento de todas as mantenedoras criadas até 2001, examinando a lógica da expansão, vinculando com o fenômeno a dinâmica nacional, o estudo buscou entender a forma como as instituições privadas locais de ensino superior se relacionam e percebem a atuação das demais no segmento do qual fazem parte. O caráter competitivo desse segmento fez com que as instituições que o compõem assumissem a necessidade de equacionar a dimensão acadêmica com as demandas apontadas pelo mercado profissional. O estudo aponta que as IES pesquisadas apontaram como adequada a política educacional adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), estimulando a atuação da esfera privada no ensino superior.

As marcas da mercantilização do ensino superior privado na região Centro-Oeste são o foco de Pistori (2004), sendo sua questão fundamental a análise da relação entre políticas públicas para este nível de ensino e a expansão e interiorização dos cursos de Direito no estado de Mato Grosso do Sul, entre 1965 e 2002, buscando investigar em que medida os eventos estão relacionados com os organismos multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio. O estudo compara movimentos dos setores públicos e privados, mas foca no segundo.

Oliveira (2005), por meio dos cursos de Pedagogia, em âmbito nacional e local, no estado de Goiás, analisa o contexto das políticas educacionais no país, a expansão do ensino superior privado com fins lucrativos e como se instalou o processo de expansão dos cursos. A pesquisa identifica um processo de expansão, sobretudo na segunda metade dos anos 90, com a criação de novas IES, abertura de novos cursos de Pedagogia, aumento de vagas, concorrência acirrada e detecta o que o autor nomeia como fenômeno do refluxo, que muda a lógica concorrencial no mercado em disputa, em função das vagas ociosas.

Abordando o estado do Rio de Janeiro, mais especificamente o caso do Centro Universitário da Cidade, Moura (2006) analisa a expansão das IES privadas entre 1991 e 2004, identificando a falta de planejamento em relação ao caso em estudo e dos riscos para a qualidade dos cursos ofertados. A forte competição entre as instituições de ensino superior privadas por vagas, forçam a queda dos preços nas mensalidades. Com base nessa análise, foi ressaltada a importância de se ter uma expansão ordenada, de acordo com as reais necessidades da sociedade e ainda de que as instituições não podem querer se guiar por uma simples lógica de mercado, mas sim pelo seu papel perante a sociedade.

Martins (2006) realiza sua pesquisa em Belo Horizonte, investigando a expansão do ensino superior de turismo e hotelaria no Brasil, notadamente no setor privado, bem como a necessidade de formação e qualificação em nível superior de recursos humanos para o setor. Os dados revelam um panorama da formação e do perfil do egresso para esta área.

Abordando a política educacional do ensino superior no período de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e seus reflexos no Amazonas, Dias (2006) constata que o estado acompanhou, mesmo que tardiamente, o exponencial crescimento de Estabelecimentos de Ensino Superior Privado, verificado no país, e concluiu a ausência do tripé ensino, pesquisa e extensão, essencial na formação crítica de um cidadão; da instituição de ensino superior e seu objetivo de formar o cidadão para o mercado e na obtenção da educação em um negócio rentável.

Sá (2007) analisa por meio do estudo do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG, o movimento de expansão dos centros universitários após a LDB, vinculando ao que ocorre em âmbito nacional, no período de 1996 a 2004, apresentando o número crescente de instituições privadas no Brasil, vinculando “*o movimento de expansão da educação superior a interesses das políticas neoliberais que defendem a minimização do*

Estado nesse nível de ensino, deixando para a iniciativa privada, especialmente a empresarial, esse espaço educacional.”

A demonstração da *“relação estrutural e estruturante entre as mudanças que vêm se processando no capitalismo tardio, nos processos produtivos, com implicações no mundo do trabalho e nas políticas públicas, especialmente, nas educacionais”*, é o mote de Petry (2007) para pesquisar as IES instaladas em Macapá, no estado do Amapá, no período de 1990 a 2005. Assim como Sá (2007), o autor vai colocar a responsabilidade do movimento nas políticas neoliberais em razão da privatização do Estado.

Ainda na mesma perspectiva das políticas neoliberais e das profundas transformações nas estruturas política, econômica e social do país, no período de 1995 a 2006, Lima (2007) examina a expansão do ensino superior de Administração no Brasil e em Goiás. *“As políticas governamentais implementadas representam o coroamento da política neoliberal em Goiás, com predominância para o ensino privado (com verbas públicas), onde a lógica se estabelece pelos critérios do mercado, da concorrência, do menor investimento e, maior lucro.”*

Soares (2009) descreve o caso de Sergipe, procurando evidenciar a necessidade da formulação de uma política voltada para a totalidade do sistema. Ele analisa a política praticada nos governos de Collor, Itamar, Fernando Henrique e Lula, discorrendo acerca do Projeto Universidade para Todos (ProUni) e sua articulação com a política fiscal e o financiamento por meio da renúncia tributária, no contexto das políticas públicas para a educação superior e sua expansão no setor privado.

A análise da expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul e ampliação do acesso no período de 1990 a 2006 é apresentada por Nantes (2010). Assim como em outras pesquisas, a inspiração neoliberal e as profundas mudanças no cenário político e econômico no país geraram a expansão do ensino superior privado, mas mesmo assim, ainda há *“a necessidade de maior investimento por parte do Estado para que em todo o país a educação superior seja democrática, pública e gratuita e possa se transformar em políticas públicas de fato.”*

O curso de Ciências Contábeis na região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul, é o estudo de caso realizado por Ramires (2011), em que novamente são abordadas as políticas públicas neoliberais que geraram a mercantilização da educação superior.

Observa-se que a abordagem de políticas consideradas neoliberais é recorrente neste eixo de análise, bem como o recorte de períodos é coincidente, apesar dos estudos terem sido realizados em diferentes IES e programas *stricto sensu*, e em diferentes regiões

e estados do país. Assim, conclui-se que há um entendimento compartilhado acerca da análise da expansão da oferta da educação superior privada, que se relaciona a ideias neoliberais, apesar de que parte das pesquisas foi realizada em função de políticas propostas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, configurado como de esquerda.

Antunes (2012) estabelece análise similar às anteriores, com enfoque no estudo do curso de Educação Física, retomando os interesses dos organismos internacionais no processo de expansão da educação superior privada, comparando o curso em estudo com os demais movimentos da educação superior, a partir do ano de 2000, concentrados na região Sudeste e Sul do país.

O caso da Faculdade de Itapeceira da Serra, na região da grande São Paulo foi o objeto de estudo de Borges (2015), abordando a expansão do ensino superior privado por meio da incorporação de IES por corporações empresariais e as dificuldades culturais e de gestão envolvidas, além da revisão de toda a estrutura administrativa e pedagógica.

Teixeira (2016), utilizando do estudo de caso de um curso de Administração, em sua oferta nas modalidades presencial e a distância, demonstrou o crescimento de uma IES privada por meio de aquisições e fusões, os problemas envolvidos, as necessidades do processo e toda a regulação existente para apresentar a expansão do ensino superior privado no país.

4. Conclusões

Estudos, pesquisas e produções sobre este nível são fundamentais para o desenvolvimento nacional, dado que o conjunto de decisões acerca da educação superior, tomadas pela administração pública, revelam um percurso de desenvolvimento que compõe sua expansão.

No recorte estudado, a maioria das produções, 51,6%, discutiu estudos de casos, utilizando-se das políticas públicas e expansão das IES privadas, com enfoque na oferta de cursos, o segundo eixo mais pesquisado foi o de políticas públicas e expansão, as IES privadas: políticas neoliberais e mercantis, com 25,8%. Lembramos que, como já afirmado no início do capítulo, os eixos são os cadastrados na Capes pelos programas de formação e disponibilizado no banco de dissertações e teses consultado.

Nunes (2007, p. 105), analisando a produção da área de Administração, com foco na Administração Pública, chamou atenção para o fato de que o tema Educação Superior, por sua importância e relevância, precisava ter mais estudos e pesquisas, *“falta analisar*

a educação superior como um dos mais importantes e cruciais temas operacionais e estratégicos da nação e do Estado brasileiro.”

Nesta perspectiva, os estudos produzidos acerca do tema da expansão da educação superior privada acabam girando em torno de assuntos semelhantes, com citações compartilhadas, houve pouca discussão e análise acerca das políticas públicas do setor, com apresentação de contribuições sobre como a expansão deste setor contribuiu para as políticas públicas, ou ainda, quais foram as razões para se manter a expansão, já sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, governo de esquerda, mas que manteve, ampliou e aprofundou as políticas neoliberais apontadas pelas dissertações e teses analisadas.

O setor de esquerda, que rotulou as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC de neoliberais, as mantiveram e, ainda, incorporaram os rankings educacionais. Traina-Chacon e Calderón (2015) apresentaram este histórico de desenvolvimento das políticas públicas entre os governos citados e ainda, retomaram o plano de governo do então candidato Lula, que tinha centralidade na expansão do setor público de ensino superior. Nas conclusões do artigo, página 96, os autores concluem que tanto o governo de FHC como o de Lula mantiveram a opção feita em 1968, pelos militares, atendendo à demanda do ensino superior por meio do setor privado.

O histórico da expansão da Educação Superior apontado por Nunes (2007, p. 112-113) demonstra o percurso deste nível, sabendo-se que mais de 70% da oferta em 2005 já estava concentrada em IES privadas, apontar esta evolução em outros estudos como reflexo de políticas neoliberais, mercantilistas ou privatistas, configura-se como uma visão reducionista do desenvolvimento acerca do tema, na contemporaneidade do país.

Em 1908, segundo dados do *Anuário Estatístico do Brasil*, havia 6.735 estudantes matriculados em instituições de educação superior. No ano de 1960, esse total somava 93.202 alunos, um incremento de 1.284% em pouco mais de cinco décadas. Vinte anos depois, em 1980, as matrículas na educação superior somavam 1.377.286, um aumento de 1.378% no período. Até a virada do milênio, conforme dados do Inep, tal número quase dobraria, atingindo 2.622.073 matriculados em 2000. Considerando-se a última estatística disponível (2005), há 4.453.156 estudantes de ensino superior, ou seja, em menos de 100 anos o total de matrículas é 661 vezes maior.

Discutir a expansão da educação superior privada pressupõe entender os motivos pelos quais as políticas públicas optaram por este perfil e delimitaram suas atividades. Entender, além do negócio educação, as deliberações acerca da expansão pelo setor

privado que devem prever quais as vantagens desse processo e administrar suas premissas e consequências. (NUNES, 2007)

Finalizando, as pesquisas estudadas apontam que o universo de análise se utiliza pouco de uma abordagem de políticas públicas e projeto de país, na perspectiva da governança, de objetivos de formação de profissionais para a construção de um país economicamente atuante e entre os maiores do mundo. Outro ponto relevante diz respeito à perspectiva da criação de um mercado educacional, por meio dos documentos legais e da autorização do governo federal. Essa criação pressupõe reflexões importantes para o país, todavia, não surgiram nas teses e dissertações analisadas nesse recorte.

Interessante observar, conforme apontam os Quadros 4 e 5, que as análises produzidas foram feitas, em sua maioria, em programas *stricto sensu* ofertados por IES privadas, o que é no mínimo *sui generis*. Visto que a perspectiva de análise do papel dessas IES dentro do contexto nacional e sua função social não apareceram nesses estudos.

O estigma sob o setor privado, já apontado por Traina-Chacon e Calderon (2015), além de Sampaio (2000), como sendo de baixa qualidade e maximização do lucro, mantém-se nas pesquisas estudadas, reforçando a evolução constante de um complexo quadro regulatório, normatizador e de supervisão deste nível de ensino.

Nunes (2007, p. 106 e 107) aponta a esquizofrenia dos governos nacionais em se utilizar deste setor como base de expansão, permitindo a presença de empresas educacionais com finalidades lucrativas e depois sua decisão em ignorar que os setores privados e públicos constituem setores diferentes. A base regulatória recorrente da taxionomia institucional existente *“ignora as importantes fronteiras que separam e caracterizam um setor mercantil, em contraste com o setor público, ou com o setor verdadeiramente comunitário e sem fins lucrativos.”*

Neste contexto, as pesquisas produzidas e publicadas entre 2002 e 2016 em nível de mestrado e doutorado, reproduzem uma aparente “esquizofrenia” acerca do tema da expansão da educação superior pelo setor privado e pouco estruturam análises das políticas públicas e ofertam proposições para o setor.

Capítulo II

Políticas para a Educação Superior e a expansão do setor privado: decreto 2306/1997, o PNE 2001-2010, o PNE 2014-2024 e documentos acessórios.

1. Política Pública: conceitos, debates e abordagens

O conceito de política pública se relaciona aos estudos sobre a ação dos governos, sobre o interesse público como objeto da ação do Estado, vinculando-se à utilização dos recursos para benefício dos cidadãos. Segundo Souza (2006), o que o governo faz ou deixa de fazer, em democracias estáveis, pode ser: formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes.

A definição do que seja política pública perpassa o campo da ciência política, colocando luz a respeito de problemas públicos e ações governamentais que produzam efeitos específicos, influenciando a vida dos cidadãos.

Souza (2006) faz um resumo dos “pais fundadores” da área para demonstrar as diversas abordagens, H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Segundo a autora, H. Laswell (1936) é quem introduz a expressão política pública; já H. Simon (1957) vincula a racionalidade limitada dos decisores públicos; C. Lindblom (1959; 1979) introduz outras variáveis à análise, relações de poder e a integração entre as diferentes fases do poder decisório; D. Easton (1965) contribui com a definição da política pública como um sistema, com formulação, resultados e o ambiente.

Em função de diferentes abordagens, o campo de estudos das políticas públicas se constitui como multidisciplinar. De acordo com Souza (2006, p. 25):

Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

Knill and Tosun (2012) definem a política pública como o curso de uma ação, a política pública se refere às ações dos atores públicos, embora os atores sociais possam se envolver de alguma forma ou participar de uma decisão pública. Outro ponto se refere à ação governamental, que se direciona para um item específico de um determinado problema e atua sobre ele. Os autores chamam atenção para o fato dos usos do termo

política pública uma vez que existem os alvos da política e os instrumentos da política pública.

Em educação, Mainardes (2006) vai discutir o estudo de Stephen Ball, sociólogo inglês e colaboradores, para a análise das políticas educacionais por meio da “abordagem do ciclo de políticas”.

O estudo vai apresentar ideias iniciais propostas por Ball & Bowe (1992) e sua evolução, partindo de um modelo mais rígido, para um mais fluído, em que a análise do discurso da política pública e a interpretação ativa dos profissionais que atuam na prática, aplicadas à educação compreende o que os autores chamam de ciclo contínuo. Nele, existem três contextos: o da influência, o da produção de texto e o da prática. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Os contextos compreendem arenas específicas, com necessidades voltadas a seus perfis, sendo o primeiro contexto voltado à função da educação, o segundo ao documento da política, materializado de diversas formas e o terceiro em que a própria política está sujeita à reinterpretação, sofrendo interferência direta de quem está na ponta da execução. (MAINARDES, 2006, pp. 50-52).

Como desenvolvimento de seus estudos, Ball & Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006), dois anos após a publicação descrita anteriormente, agregam mais dois contextos: o dos resultados ou efeitos e o da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos se ocupa da justiça, da igualdade e da liberdade individual, buscando a análise dos seus impactos e interações possíveis com as desigualdades existentes, estudar e agrupar propostas e seus resultados, pode favorecer uma análise mais aprofundada ao invés de um apanhado geral acerca de determinado aspecto. Nesta perspectiva proposta por Ball & Bowe (1994, apud MAINARDES, 2006), pesquisar o agrupamento das políticas propostas para a Educação Superior após a LDB, com especial atenção para as metas dos PNE 2001-2010 e 2011-2020 e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, proposto pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, visa favorecer o entendimento do processo de expansão da educação superior privada, aprimorando suas análises pelo perfil das IES credenciadas, seus resultados nos indicadores previstos, insumos das próprias políticas, e principalmente, pelo novo modelo previsto na figura dos Centros Universitários, Instituições de Educação Superior, com autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas, mas sem vinculação direta e obrigatoriedade em produzir pesquisa científica como aquela

determinada para as Universidades, modelo de educação superior proposto pela Constituição.

Para Mainardes (2006), a divisão apresentada nos sugere que a análise de uma política deve envolver duas categorias: geral e específica. Sendo que o exame de suas várias facetas e dimensões, além de suas implicações, interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas são fundamentais para o entendimento de seus efeitos.

Por último, a estratégia política, em que se deve identificar um conjunto de atividades sociais e políticas, necessárias para lidar com as necessidades criadas, ou reproduzi-las pelas políticas colocadas em ação. (MAINARDES, 2006, p. 55)

Acerca da abordagem do ciclo das políticas públicas com enfoque na educação, Mainardes (2006) afirma que a flexibilidade da proposta em si é o seu grande diferencial, uma vez que permite a investigação e novas descobertas.

Capano (1996) apresenta diversas reflexões acerca das mudanças nas políticas públicas para a educação superior sob o ponto de vista da ciência política. O autor assume que há uma pluralidade no fenômeno que envolve as políticas públicas para a educação superior, pois apesar da política ser pública, as ações, neste universo de análise, são privadas, o autor entende que o campo das ciências políticas pode favorecer o acompanhamento e a análise dos eventos em busca de uma solução que atenda à coletividade e que permeie o processo de decisão.

Nesta perspectiva, o cientista político pode se aproximar do estudo das políticas públicas para a educação superior, para testar a validade de suas hipóteses teóricas, para analisar quais os interesses e envolvidos, quando, onde e como se desenvolvem. Para Capano (1996), existem três períodos da política pública para a educação superior no ocidente, determinados pelo pós-guerra: antes dos anos 70, marcado pela ideologia da massificação, da participação, da democratização, pela forma como os governos conduziram a expansão da educação superior; no anos 70, marcado pela austeridade econômica e reformas estruturais para racionalizar e limitar as ações tomadas na década anterior, visando reduzir os impactos criados; e nos anos 80 até os dias atuais, marcado pelas políticas seletivas, que devem cuidar de adaptar a educação superior para os requisitos dos sistemas econômicos, com uma visão otimista, mas indiferente à educação superior como ferramenta de mobilidade social ou igualdade de oportunidades.

O autor trabalha a importância dos atores, do contexto, das experiências anteriores na revisão e elaboração das políticas públicas para a educação superior, assim, comparar

vários casos, analisá-los, favorece uma visão mais ampliada do fenômeno, o que demonstra sua complexidade e trabalho laborioso em sua pesquisa.

Trow (2005) buscando entender alguns aspectos e modelos dos sistemas modernos de educação superior no ocidente pós-guerra, vai analisar: os aspectos do crescimento; as fases de seu desenvolvimento; a mudança na natureza da educação superior para as elites; os aspectos de transição de suas fases; a qualidade, a equidade e a expansão e seus dilemas, discorrendo sobre a situação em países da Europa e a educação superior Americana, como um modelo.

Em relação aos aspectos do crescimento, o autor aponta que o período do pós-guerra, tanto na América quanto na Europa, gerou uma grande demanda por educação superior, nos anos 50, avançando nos anos 70, chegando aos anos 80. O crescimento, segundo Trow (2005), se manifestou em três percursos diferentes: a taxa de crescimento, que, em alguns anos, na década de sessenta dobrou e cresceu novamente nos anos 70; o segundo, como o crescimento afetou o sistema e as instituições individualmente e por terceiro, o crescimento refletiu em mudanças na proporção da faixa etária dos grupos.

Segundo Trow (2005, p. 6), em relação aos números da expansão, eles esconderam dois processos diferentes:

Um deles foi a expansão das universidades de elite – o crescimento das funções universitárias tradicionais, em formas tradicionais de universidades, embora modificadas de alguma forma. O outro foi a transformação da elite universitária em sistemas de ensino superior em massa, realizando uma grande variedade de funções (pelo menos novas para as universidades) para uma proporção muito maior, alargando o grupo etário universitário.

Esses processos geraram dificuldades de análises dos perfis institucionais, visto que a diversificação ocorrida na educação superior, desfavoreceu sua classificação, seja como de elite, de massa ou de acesso universalizado, uma vez que muitas instituições se colocam como pertencendo aos três perfis. As diferenças nas estruturas dos sistemas nacionais acabaram gerando generalizações.

O autor analisa casos em diversos países da Europa e dos Estados Unidos para afirmar que as diferenças entre os sistemas de massa e os de elite vão além daquilo que se classifica como quantitativo, aplicando-se ao qualitativo,

às proporções da faixa etária dos matriculados; na maneira como professores e alunos viam os atendimentos ocorridos nas universidades ou faculdades; no perfil de acesso dos alunos; nas funções do sistema para a sociedade; nos currículos; no perfil de carreira de alguns estudantes; em seus graus de homogeneidade; no tamanho das

instituições; nos padrões acadêmicos; nas formas de instrução; nas relações entre alunos e corpo docente; a natureza das fronteiras institucionais; nos padrões de administração institucional e governança; e nos princípios e procedimentos para selecionar alunos e funcionários. (TROW, 2005, p. 8)

Nessa perspectiva, a análise proposta por Trow (2005) avança na busca por compreender o processo de transformações pelas quais o sistema de educação superior passou ao longo da segunda metade do século passado, até o início do século atual. O autor apresenta diversas situações de fomento e encaminhamento de políticas públicas, que geraram mudanças no perfil dos sistemas analisados e suas fases.

Segundo Trow (2005, p. 35), existem as ressalvas, visto que as três fases de transformação do ensino superior, elite, massa e educação universal ou de acesso aberto são, no sentido de Max Weber, tipos ideais:

Eles são abstraídos da realidade empírica e enfatizar as relações funcionais entre os diversos componentes de um sistema institucional comum a todas as sociedades industriais avançadas, em vez da única característica de qualquer um. Portanto, a descrição de qualquer fase não pode ser tomada como uma descrição adequada de um único sistema nacional.

Na perspectiva do autor, existe um problema característico de todos os sistemas que se encontram em fases mistas e advém das tensões existentes entre a coexistência de IES, com princípios diferentes, sendo orientadas para exercerem diferentes funções. Uma das perguntas feitas por Trow (2005, p. 36) retoma o debate realizado por outro autor:

Quão bem sucedido pode um sistema executar diversas funções que exigem estruturas, valores e relações bastante diferentes especialmente quando as agências do governo central são pressionadas, tanto por regras burocráticas, política igualitária, para tratar instituições e indivíduos de maneira igual e padronizada?

Nunes (2007) utiliza o termo esquizofrenia para se relacionar com a forma como a política pública utilizou empresas privadas para desenvolver este nível de ensino, mas *“ignorou as fronteiras do perfil mercantil, em contraste com o setor público.”*

A análise da massificação do sistema e da universalização da oferta inclui reformar para favorecer uma maior diversificação dos tipos de instituições de educação, seja na forma como em suas funções, absorvendo ou espelhando, a crescente diversidade posta pelas origens e destinos dos alunos. (TROW, 2005)

A forma como o modelo de universidade ocidental sobreviveu e como a universidade de pesquisa tem sobrevivido não se configura em um quadro para os

próximos anos. Analisar sua evolução, buscar novas possibilidades, lembrando que vivemos no caminho da sociedade do conhecimento, com diversas transformações em andamento e ainda em desenvolvimento. Assim, buscar modelos de oferta e de desenvolvimento para este nível de ensino garante novas possibilidades de formação e oferta qualificada.

O processo de democratização tem como uma das suas principais características o nivelamento cultural e institucional, impulsionado pelo conceito de igualdade. Na continuidade deste processo, as diferenças entre os tipos de educação superior vão ser reduzidas, ao passo em que o ensino superior em massa se tornará mais diversificado e aberto ao acesso universal. *“Mas com o tempo, a educação superior pode reproduzir uma padronização espontânea, tendo uma diferenciação marginal, como commodities em um mundo global.”* (TROW, 2005, p. 60)

As análises e discussões trazidas por Trow (2005), para o ensino superior, seja de elite, de massa ou de universalização da oferta, são sintetizadas em um quadro com dez itens onde cada fase recebe uma característica. Neste estudo, para analisar a expansão da educação superior privada no Brasil, no período entre 2007 a 2016, utilizamos três itens abordados pelo autor como categorias de análise das políticas públicas e da expansão: prerrogativas para o acesso, características institucionais e padrões acadêmicos.

Quadro 9: Concepções a respeito da Educação Superior de Elite, Massa e de oferta Universalizada.

	Elite (0-15%)	Massa (16-50%)	Universalização (acima de 50%)
1) Prerrogativas para o acesso	<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio por nascimento ou talento ou ambos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Direito para aqueles com determinadas qualificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma obrigação para os de classe média e superiores.
5) Características institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Homogênea com diversos padrões em comum. • Pequenas comunidades residenciais. • Fronteiras claras e impermeáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensiva, com diversidade de padrões. • “Cidades de intelectuais” misturadas com comunidades residenciais. • Fronteiras difusas e permeáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande diversidade sem padrões comuns. • Agregados de pessoas matriculadas, alguns dos quais estão raramente no campus. • Fronteiras fracas ou não existentes.
7) Padrões Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Amplamente compartilhado e em fase meritocrática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variável; sistema / instituição "torna-se holding para diferentes tipos de empreendimentos acadêmicos.” 	<ul style="list-style-type: none"> • O critério muda de "normas" para "valor acrescentado".

Fonte: Trow (2005, p. 64), com adaptações.

Nessa pesquisa, foi adotado o conceito de política pública, conforme a abordagem de Knill and Tosun (2012), que a definem como o curso de uma ação ou de nenhuma ação, assumida por um governo que se refere a um determinado tema.

O tema pesquisado foi a educação superior privada e sua expansão no período entre 2007 a 2016. Nesse cenário, a análise de decretos, dos Planos Nacionais de Educação e demais documentos revela como a política pública foi sendo construída para este nível de ensino.

2. Políticas para a Educação Superior: decreto 2306/1997, os PNE's 2001-2010/2014-2024 e documentos acessórios.

Na Constituição Federal de 1988, a oferta da educação foi vinculada à qualidade. Em relação à iniciativa privada, o Art. 209 afirma que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que sejam atendidas duas condições: *“I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”*.

A Constituição cita, ainda, no item XXIV do Art. 22 que compete à União legislar acerca das diretrizes e bases da educação nacional e, no Art. 214, o estabelecimento, por meio de lei, de plano nacional de educação.

A perspectiva de foco no conceito de oferta qualificada da educação se mostrou muito evidente ao longo dos documentos da política pública e se constituiu em pano de fundo e função precípua do Estado.

A LDB, ao determinar os níveis educacionais, caracterizá-los e definir os papéis dos entes públicos envolvidos, encaminhou a política pública. O conceito de qualidade e seu acompanhamento, já afirmado na Constituição Federal, no Art. 209, foi retomado na lei, com o Art. 7º, além do Art. 46, que determina que os processos de autorização, credenciamento e reconhecimento e com a criação de processo de avaliação das instituições de educação superior.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (LDB, 1996)

Durham (2003) afirma que a exigência de revisão periódica nos processos de credenciamento de instituições, precedidas de um processo de avaliação, foi uma inovação importante para possibilitar corrigir as distorções e deficiências do sistema.

A autora concorda com os processos avaliativos instituídos e com a autonomia da universidade, que foi reforçada, mas critica a burocratização em relação a outros perfis de instituições, além da não ampliação da autonomia para casos específicos. “A ampliação da autonomia para outros tipos de estabelecimentos de ensino era desejável para diminuir o centralismo burocrático, se devidamente acompanhada por um sistema de avaliações e credenciamentos periódicos que coibissem abusos.” (DURHAM, 2003, p. 225)

No ano seguinte à publicação da LDB, foi publicado o Decreto 2306, instituindo um novo perfil de IES, os Centros Universitários. Weber (2012) afirma que o evento foi consequência da proeminência dada à pesquisa, em detrimento de outras formas de preparação em nível superior, cuja perspectiva acabou ensejando debates, que culminaram com o GERES, grupo constituído pelo Ministério da Educação no Governo Sarney, que propôs distinguir os perfis de atividades das IES, separando as voltadas para pesquisa e aquelas dedicadas ao ensino.

Esta alternativa foi mais adiante incorporada na LDB – Lei n. 9394/1996 (Art. 45), que prevê graus de abrangência ou especialização para as IES, aspecto, em seguida, regulamentado no Decreto n. 2306/1997 que, no seu Art. 12, definiu os centros universitários, resolvendo, em parte, a tensão anotada no debate sobre ensino superior e universidade em relação à fragmentação e integração institucional. Vale lembrar que o reconhecimento da diversidade que passou a caracterizar as IES ocorreu, sobretudo, a partir de meados dos anos 1990, quando foi incrementada a grande expansão dos estabelecimentos que oferecem formação em nível superior sob o formato de faculdades isoladas ou integradas. (WEBER, 2012, p. 130-131)

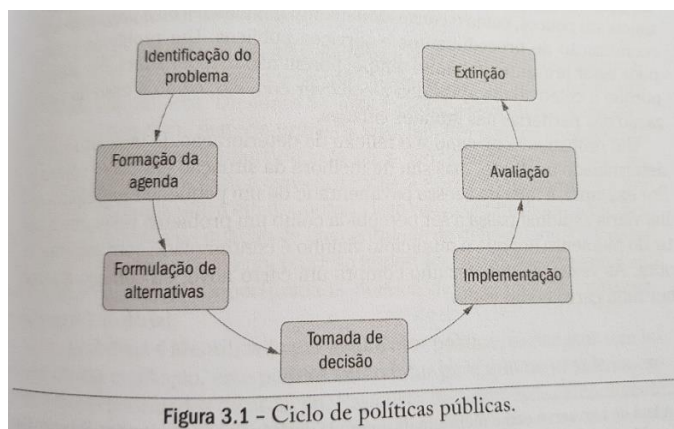
A política pública para a educação superior foi sendo aprofundada a partir da LDB, tendo a criação do Plano Nacional de Educação – PNE, como documento de execução da política, de caracterização de suas particularidades, focos de atenção assumidos pelo governo e de efetivação da política de qualidade da educação superior, que acabou por estabelecer outro nível de atuação das políticas públicas.

Os instrumentos regulatórios da política pública tiveram no Plano Nacional de Educação um mapa das ações governamentais acerca da educação em seus dois níveis: básico e superior, por um período determinado, decenal, constituindo ciclos. Secchi (2013), citando a educação superior como exemplo de política pública, demonstra como uma política pública pode ser composta por outras políticas que a operacionalizam. Para este autor, diferentes atores e interesses vão sendo agregados em cada nível da política,

bem como novos entendimentos dos problemas e suas soluções. Neste sentido, vai se construindo um processo complexo de articulação.

Os documentos dos PNE's foram utilizados, neste estudo, para analisar a complexidade das relações das políticas públicas, seus níveis, exigências e atores. Isto porque, para esta pesquisadora, ele se vincula ao ciclo de políticas públicas apontado por Secchi (2013, p. 43), em que a formulação de alternativas propostas demonstra a necessidade de tomada de decisão e implementação de ações.

Os documentos dos PNE's contêm uma análise de um ou mais problemas, a partir dos quais se propõe uma série de metas, com agenda, visando que os envolvidos promovam ações de implementação, que por meio dos processos de supervisão e avaliação garantam sua execução.



SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 43

O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, sob a égide da Constituição de 1988, foi sancionado pela Lei 10.172 de 2001, com duração de 10 anos. Sua criação determinou que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborassem planos decenais correspondentes e a União, em articulação com esses entes e com a sociedade civil, procedesse a avaliações periódicas de sua implementação.

No PNE 2001 – 2011, foi feito um diagnóstico dos problemas da educação superior visando a estabelecer uma política que promovesse a sua renovação e desenvolvimento. A expansão e a massificação deste nível de ensino foram sendo caracterizadas, distribuindo papéis e criando as possibilidades, as metas descritas no PNE deixam claro o foco da expansão.

Na análise, foi realçado o papel das universidades públicas federais como padrão de referência no ensino de graduação, mas com a perspectiva de racionalização dos gastos; solicitação de que se procurasse critérios consensuais de avaliação e, ainda,

diversificação do sistema, mantendo-se o papel do setor público. O foco no modelo de pesquisa, ainda aparece, conforme Weber (2012) analisou e segundo a autora, acabou gerando o modelo de Centros Universitários em contrapartida ao da universidade.

Como estratégia de diversificação, foi pensado o pós-secundário, isto é, “na formação de qualidade nas áreas técnicas e secundárias” (PNE – 2001-2011).

Quadro 10 – Problemas da Educação Superior – Diagnóstico PNE 2001-2011

Baixo percentual de atendimento, pois apenas 12% da população de 18 a 24 anos cursa esse nível de ensino.
Expansão maior das matrículas no setor privado, sem a efetiva garantia de qualidade por todas as Instituições de Educação Superior.
Necessidade de fortalecer o setor público, já que a manutenção das atividades típicas das universidades – ensino, pesquisa e extensão – são importantes para o desenvolvimento do País
Distribuição regional desigual de vagas.
Crescimento da oferta de vagas da educação superior no setor público estadual, que não deve se dar em detrimento da expansão com qualidade do ensino médio, o que significa que os recursos destinados às instituições de ensino superior (IES) devam ser adicionais aos 25% da receita de impostos.

Fonte: BRASIL, Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001

Os problemas apontados pelo PNE 2001-2011 em seu diagnóstico e transcritos no Quadro 10, trazem os desafios para a educação superior, o atendimento à população de 18 a 24 anos, a expansão com padrões de qualidade, o fortalecimento do setor público, visto que as Universidades Públicas foram sendo constituídas como modelos para o nível de ensino, além de superar a distribuição regional desigual de vagas.

Na perspectiva das diretrizes do PNE, Lei 10.172 de 2001 para a educação superior, encontramos em seu anexo, no item 4.2 das Diretrizes:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo.

A importância que neste plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais.

A política pública apontava uma perspectiva clara de fortalecimento de um dos níveis da educação, visando à produção do conhecimento. Sob a universidade e os centros de pesquisa se depositavam o interesse e gerava-se expectativa que as demais ferramentas e recursos fossem providenciados para seu crescimento e desenvolvimento. De acordo com Weber (2012, p. 131 e 132):

A universidade, em privada a pública, tomou-se centro de um projeto de desenvolvimento econômico e social mediante o cumprimento de sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. É, assim, apresentada como instituição que se encontra articulada à construção de um projeto de país soberano e com menor desigualdade social. A ela é atribuída a tarefa de promover de forma concomitante a produção de conhecimento, tecnologias, cultura e arte; a disseminação e transferência de conhecimento e tecnologias; o desenvolvimento educacional, social e ambiental sustentável.

Nunes (2007) afirmou que o PNE não passava de um documento de registro de futuro, uma carta de intenções, concentrando-se na reestruturação das universidades federais, em função da caracterização de seu papel decisivo na massificação deste nível de ensino. Neste sentido, pouco se preocupou com a ascensão do país, na educação superior, na perspectiva do contexto mundial, criando aparato regulatório para o setor privado, permanecendo a dificuldade em tratar da massificação e diversificação em andamento neste mesmo setor.

A ampliação da participação das universidades federais deveria pressupor um debate a respeito dos recursos necessários e quais as estratégias da administração pública para enfrentar esta perspectiva, ainda segundo Nunes (2007), dois fatores importantes influirão na trajetória de expansão do ensino superior: a situação econômica de quem ainda não tem acesso e as variações demográficas nacionais.

Weber (2012) vai citar o Projeto de Lei n. 7.200/2006, com foco em uma reforma universitária, o documento se constitui em uma tentativa de definir a universidade no contexto do debate internacional sobre esta instituição. Ele foi desencadeado pela Carta Magna das Universidades (1988), aprofundado pela Declaração de Bolonha (1999) e Declarações subsequentes, pela atuação do Banco Mundial e da OMC e dos debates promovidos pela UNESCO. No entanto, apesar de muito debatido, ainda está em trâmite, tendo sido apensado a outros projetos de lei.

Em relação às diretrizes ordenadoras do PNE 2001-2011, foi listada a necessidade de estabelecer um conjunto diversificado de instituições em função das diferentes demandas e funções a elas vinculadas. Discorreu sobre a importância da universidade como “núcleo estratégico”, em função das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, as universidades públicas deveriam contribuir com o desenvolvimento do país e a redução dos desequilíbrios regionais. Enquanto os centros universitários teriam outros papéis frente à política pública, de ensino de qualidade e extensão.

O documento do PNE ressaltou o planejamento da expansão para este nível de ensino, com qualidade, buscando evitar a massificação, indicando critérios de qualidade que se mostraram muito importantes. Conforme já afirmado, não se estabeleceu o planejamento, mas se apontou sua necessidade, caracterizando a intenção de expansão sem massificação.

Ressaltou-se a contribuição do setor privado, que naquele momento, já oferecia a maior parte das vagas, além da relevância de seu papel no cenário da formação, desde que com qualidade. Expandir, sem massificação e com qualidade, como dar conta desta perspectiva? O documento apontava para as universidades públicas como possibilidade de atendimento e para a necessidade de supervisão da oferta das instituições privadas. A dicotomia público/privado vai sendo efetivada pela própria política pública, quando apontou como um dos problemas a expansão das matrículas no setor privado sem a efetiva garantia de qualidade, visto que os instrumentos públicos para tal ainda eram iniciais.

O cenário proposto pelo documento foi de expansão do ensino público, sem nomear sua sustentabilidade e planejamento, enquanto a regulação do ensino privada serviria para garantir sua qualidade. Nasce um construto que acompanhou o processo de expansão da educação superior ao longo dos últimos anos, a referência é a universidade pública e o setor privado deve demonstrar qualidade.

A expansão das universidades públicas e seu papel junto à demanda crescente de alunos, principalmente os mais carentes, bem como o seu papel na pesquisa e na pós-graduação foram ressaltados, além da necessidade da expansão da oferta de vagas no turno noturno, principalmente nas universidades federais, garantindo acesso a espaços qualificados de aprendizagem, tais como laboratórios, bibliotecas, entre outros, ampliando a relação do número de alunos por docentes. A caracterização da expansão focada no ensino público (BRASIL, PNE 2001-2010).

Novamente, a política pública estabeleceu que a qualidade já estava presente às universidades públicas e a elas caberia expandir o acesso a uma educação qualificada, enquanto as instituições privadas deveriam ter sua qualidade comprovada.

A importância da oferta de ensino na Educação Superior e seu papel frente ao país ficaram evidentes no trecho do anexo da Lei 10.172, item 4.2 do anexo:

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes,

para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país.

A preocupação com a qualidade do ensino justificava a criação de um sistema amplo de avaliação, associado também à pós-graduação, visto que, os programas qualificam os que atuam na educação superior. O PNE abordava, ainda, o papel de fundamentação e divulgação dos conhecimentos ministrados nos demais níveis de ensino, bem como a preparação de professores, além da importância de articulação com outros ministérios e fundações para garantir a pesquisa e ampliar colaboração técnica.

Quadro 11 – Objetivos e Metas PNE 2001-2011

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.**
2. (VETADO)
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.*
4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.**
5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.**
6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.*
7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e, sempre que possível, nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.*
8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.*
9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.**
10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.**
11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.*
12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere às abordagens tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.**
14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.*
15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.**
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.**
17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para

outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.**
18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.**
19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.**
20. Implantar planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior, sendo de competência da IES definir a forma de utilização dos recursos previstos para esta finalidade.**
21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.
24. (VETADO)
25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta.**
26. (VETADO)
27. Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo Poder Público, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido.
28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.**
29. (VETADO)
30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa.**
31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.*
32. Estimular a inclusão de representantes da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários.**
33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.**
34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.**
35. Observar, no que diz respeito à educação superior, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e educação de jovens e adultos.

(*) a iniciativa para cumprimento deste Objetivo/Meta depende da iniciativa da União;

(**) é exigida a colaboração da União.

Fonte: BRASIL. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

Nos objetivos e metas para a Educação Superior, percebe-se a busca de superação dos problemas diagnosticados, no sentido de uma ampliação da oferta qualificada do ensino, articulada com outras políticas, com incremento do financiamento.

A expansão do nível de ensino ficou evidente nas metas 1, 3, 4, 10 e 13 e a exigência de padrão de qualidade, avaliação e supervisão nas metas 6, 8, 9, 11 e 14. As políticas públicas organizadas para a sustentação do desenvolvimento do PNE ficaram evidenciadas com a publicação da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O SINAES instituiu um processo de avaliação para atender ao Art. 9º da LDB, inciso VI, onde a melhoria da qualidade do ensino seria acompanhada por meio do processo nacional de avaliação do rendimento escolar, além do inciso VIII, que propôs assegurar o processo nacional de avaliação das instituições e do inciso IX, que visou avaliar os cursos, suas ofertas e os estabelecimentos de ensino. O processo iniciado em 1934, sendo revisado em 1968 do século passado, aprofundava-se no século XXI, a complexa estrutura de normatização, gerando avaliação e supervisão para garantir o não dito da política pública de que a educação superior ofertada por IES privadas foi um dos grandes responsáveis pela expansão da educação superior.

O chamado tripé avaliativo foi implantado, avaliando o estudante, o curso e a instituição, em ciclos avaliativos, por meio dos quais o sistema buscou assegurar o processo nacional de avaliação. Considerando etapas de análise e desenvolvimento, do estudante, do curso e da instituição de educação superior, os ciclos e seus resultados se tornaram um referencial básico para os processos de supervisão e regulação. O contexto de normatização foi avançando ao longo dos anos, com a criação de indicadores de qualidade, instrumentos de avaliação, publicação de portarias, resoluções e decretos, em um emaranhado de constantes publicações para garantir a qualidade da oferta.

O binômio expansão e avaliação, sempre presente nas políticas públicas da Educação Superior, foi criando cenários de controle e novos decretos e portarias estruturaram seu funcionamento. O Decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006 dispôs sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e seus cursos, descrevendo e caracterizando competências e atividades para cada um dos envolvidos, criando comissões e outros órgãos de assessoramento para garantir o funcionamento estrutural de apoio à política pública visando à qualidade da oferta.

No Art. 12, temos o perfil de credenciamento das instituições brasileiras: faculdades, centros universitários e universidades. O país definiu por decreto o que é uma

universidade, com suas exigências mínimas e processos de supervisão e avaliação, criando uma cadeia de organização e evolução do perfil da organização acadêmica, iniciando com a faculdade, evoluindo para o centro universitário e em seguida, para a universidade, isto para as IES privadas, visto que as IES públicas são criadas por atos da União e já nascem Universidades.

Conforme já apontado por Knill and Tosun (2012), o curso da ação da política pública assumida pelo governo e seus atores, com foco na qualidade da oferta da educação superior, foi criando um emaranhado de ações de suporte e sustentação do controle da oferta e instrumentos de avaliação e supervisão em um ciclo contínuo, que garante alinhamento institucional para as instituições privadas de educação superior.

Para descrever e normatizar as funções previstas no Decreto nº 5773 foi publicada a Portaria Normativa nº 40 em 2007 e republicada em 2010, com descrição detalhada de cada prerrogativa e ação de acordo com os atos vinculados, além dos prazos dos eventos e seus responsáveis.

A normatização publicada se alinhava às metas 6, 8 e 9 do PNE que discorreram acerca de sistemas de avaliação interna e externa, prerrogativas de autonomia com base nos resultados da avaliação e reconhecimento e credenciamento, ainda com base no sistema de avaliação.

Na continuidade da implementação das políticas públicas preconizadas pelo PNE, foi lançado em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O plano de metas teve como foco a melhoria da educação, e propôs princípios complementares entre si, sendo que os da Educação Superior foram:

- i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional,
- ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade,
- iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica,
- iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e
- v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação. (BRASIL, 2007)

A estrutura do documento não se mostrou condizente com um plano, visto que se constituiu em um conjunto de ações, que segundo Saviani (2007, p. 1239), “*se define,*

antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”.

O plano descreveu, ainda, o envio de projeto de lei de reforma universitária para o Congresso Nacional e a retomada de recursos para a garantia do exercício da autonomia universitária para as universidades federais, bem como novos concursos públicos, devolvendo a capacidade de investimento das universidades federais por meio da retomada das verbas de custeio, o que sustentaria a expansão e a interiorização do ensino superior público. A expansão proposta relatava a criação de 10 novas universidades e 48 novos campi, com a revisão dos dispositivos de autonomia para os Institutos Federais de Ensino Superior-IFES.

Na perspectiva de ampliação de matrículas, era necessário criar condições para se repensar as estruturas e o desenho institucional, e foi lançado o REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que mediante maciço investimento, procurava aumentar o número de ingressos e reduzir a evasão dos cursos presenciais. O conceito de expansão, no caso do REUNI, foi vinculado à democratização do ensino superior, com ampliação de acesso para a população de menor renda. Para tal, todo um programa de apoio estudantil precisava ser criado, visando à manutenção dos estudantes na universidade.

O PDE, apesar de se colocar como articulado com o PNE, parece esquecer-lo ou buscar sua superação, visto que o segundo, foi aprovado no Governo Fernando Henrique Cardoso e mantinha sua vigência sob o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, quando o PDE foi criado.

Além da análise anterior, verificando as metas do PDE, é possível perceber que a fixação em duplicação de vagas nas universidades federais até 2017, reduziu a meta 1 do PNE, enquanto as demais metas, relativas à educação superior, não foram diretamente vinculadas.

Os conceitos de expansão e qualidade, presentes no PNE, também foram reforçados no PDE, mas com formas e encaminhamentos diferenciados, nem sempre considerando o que o Plano Nacional de Educação listou como meta prioritária. Assim, foram criados documentos paralelos, sendo o PDE aquele que apresentou encaminhamentos relativos ao financiamento, o que acabou por sobrepor às metas do PNE.

Ainda, na perspectiva do financiamento, foram criados o Programa Universidade para Todos - PROUNI e revisado o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior -

FIES, sendo o primeiro ampliado em função de sua articulação com o segundo, visto que estudantes com 50% de bolsa em um programa poderiam financiar os demais 50% em outro, em IES com cobrança de mensalidades.

O PROUNI regulou as isenções fiscais para as IES privadas e elas deveriam conceder bolsas de estudos na proporção dos pagantes por curso e turno, sendo dois tipos de bolsas, parcial com 50% e integral, com a seleção dos estudantes feita pelo ENEM.

Além disso, o acesso às bolsas e a sua oferta foi vinculado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, em função de seus resultados e indicadores, na perspectiva de alcance de padrão de qualidade pelas IES privadas.

Foi definido o perfil socioeconômico dos bolsistas e renda familiar para inscrição no sistema, a análise do PROUNI feita pelo MEC em 2007 mostrou inúmeros avanços e apontou falta de atendimento durante os governos anteriores, sem citar esta comparação de forma direta, mas afirmando: *“Por falta de regulamentação, no período entre 1988 e 2004, enquanto as isenções eram usufruídas, mais de um milhão de bolsas de estudo deixaram de ser concedidas. Hoje, a situação é outra.”* (BRASIL, 2007, p. 29)

O teor do documento do MEC e as comparações feitas ao longo de todo o texto com os períodos de diferentes governos, reforça a afirmação anterior de não alinhamento dos documentos PNE e PDE, sendo o segundo o que estava em desenvolvimento.

A respeito do FIES, o Projeto de Lei nº 920 / 2007 alterando a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, modificou os prazos e gerou mais possibilidade de acesso. No entanto, nenhuma das ações propostas previu controle e acompanhamento do gasto público, seja no financiamento estudantil e sua real análise de pagamento futuro, seja na criação e sustentabilidade de novas IES públicas. A preocupação com a qualidade da educação superior ofertada foi realçada ao longo de todo o tempo, bem como os indicadores para verificação, não havendo, todavia, reanálise dos processos e nem documentos de acompanhamento da política pública para garantir a oferta dos programas de bolsa e financiamento.

Os documentos de análise do PNE publicados pelo INEP em 2009, em três volumes, apresentaram um panorama do desenvolvimento do plano para discorrer acerca de suas realizações, mostrando que foram realizadas ações de expansão e democratização do acesso à educação superior, atendimento de minorias e acessibilidade. Ao longo dos três volumes, foram analisadas as metas do PNE, citados indicadores de acompanhamento e seus resultados e propostas de ações de acompanhamento e desenvolvimento para cada meta.

A abordagem das metas considerou, também, aquelas que foram vetadas pelo poder público, portanto, não compuseram o PNE, em sua aprovação final. No volume 1, em seu capítulo 4, foram feitas as considerações acerca da educação superior e enaltecidas as ações em andamento, de tal forma que a condução do processo e os avanços em número de matrículas, acessibilidade e inclusão são exaltados.

Nas análises das metas do PNE, encontramos em relação à meta 1, ressaltados os programas criados a partir do PDE: Prouni, Fies, Reuni, implantação de IFEs. Foi sugerida a continuidade destes e da expansão para oferta de educação de qualidade aos locais mais remotos, além do acesso e da permanência na educação superior da população do campo e dos menos favorecidos. Foram sugeridos indicadores de monitoramento e suas taxas foram apresentadas. Sendo eles: “1. *Taxa de escolarização bruta na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior.* 2. *Taxa de escolarização líquida na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior.*” (INEP, 2009, p. 234)

A alternância das metas de PNE e PDE está evidente no documento, bem como a interpretação conjunta de documentos com diferentes funções, sendo as ações do PDE vistas e descritas como complementares às metas do PNE.

Apesar do veto à meta 2 do PNE, ela foi analisada no documento. A meta previa: Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior. O documento de análise apontou as políticas e as ações do governo federal: expansão e interiorização das universidades federais, criação de IFEs, REUNI, sendo estes pontos a serem reafirmados e mantidos. Os indicadores de monitoramento apresentados, bem como seus resultados, apontaram o contrário da meta, uma vez que os indicadores: 1. Percentual da matrícula nas IES públicas em relação à matrícula total do ensino superior apresentou pequena evolução e no ano de 2006, queda; 2. Taxa anual de crescimento da matrícula da rede pública foi baixo em relação ao cenário da educação superior e 3. Taxa anual de crescimento da matrícula da rede privada era um número sempre crescente. (INEP, 2009)

Se os indicadores apontavam o contrário da análise da meta, tendo sido ela vetada no PNE, fica o questionamento dos motivos pelos quais foi analisada em documento produzido pelo Inep (2009), e ainda, no debate acerca das ações e implicações junto à política pública, as ações foram apontadas como tendo realização adequada. Mais inquietante foi verificar, nos indicadores da meta citados no documento, que nenhum deles apontava no sentido de seu atingimento.

Em relação à meta 3 do PNE – Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões do país, o documento do Inep (2009) citou as providências e ações do governo federal relativas ao FIES, PROUNI, REUNI, ampliação do orçamento das IFEs, expansão e interiorização da educação superior pública, além da reformulação do Departamento de Residência Médica e Projetos Especiais da Saúde, focando as políticas de interiorização e uma concepção ampla de saúde, bem como a publicação de editais de financiamento para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Os indicadores de acompanhamento propostos foram as taxas de escolarização bruta na faixa etária de 18 a 24 anos nas 5 regiões do país e seus números demonstraram crescimento mais expressivo entre os anos 2000 e 2002 e nos anos seguintes, uma evolução com diferentes taxas em cada região, tendo a região Sul atingido 30% e a Sudeste e Centro-Oeste 28%, respectivamente, no ano de 2007. (INEP, 2009)

A meta 4 estava vinculada ao estabelecimento de um amplo sistema interativo de educação a distância, com possibilidade de apoio ao ensino presencial. Em sua análise, foram encontrados como políticas e ações do governo federal, Inep (2009, p. 240):

- Criação, implementação e expansão da UAB.
- Criação e consolidação da Rede Nacional e dos centros de Formação Continuada em universidades federais das cinco regiões do País.
- Credenciamento de IES e autorização de cursos.
- Aperfeiçoamento da legislação de supervisão, avaliação e regulação do setor.
- Projeto Educação em Direitos Humanos.
- Projeto Escola que Protege.
- Programa Ética e Cidadania.
- Curso Gênero e Diversidade na Escola.

Importante observar que ações da educação básica foram citadas como compondo a educação superior e os indicadores sugeridos para acompanhamento da meta não se vinculavam com as políticas apresentadas, visto que trataram da matrícula em cursos a distância: sequenciais, de graduação, bem como número de IES que ofertavam esta modalidade e as matrículas. A desconexão do estudo e de suas propostas, em relação a esta meta especificamente, ficou evidente.

A meta 10 do PNE, que discutiu a diversificação do sistema de educação superior, valorizando estabelecimentos não universitários, foi abordada por meio da citação das políticas públicas de instituição da diversificação da organização acadêmica, citando o Decreto nº 3.860 de 2001 que disciplinou os Centros Universitários, a publicação do Decreto nº 5773 de 2006 que dispôs sobre o exercício de regulação, supervisão e

avaliação da educação superior e seus cursos, bem como a figura das universidades tecnológicas e a criação do Índice Geral de Cursos – IGC para acompanhamento das instituições de educação superior. (INEP, 2009)

Na proposição dos indicadores de acompanhamento, foi verificada nova dissonância, visto que os itens atendiam em parte a meta, mas seu foco estava nas IES públicas e nos IFEs, além do quarto indicador não possuir dados para sua consubstanciação. Importante observar que a nomenclatura dos Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFET, foi alterada quando da revisão do perfil institucional, passando a serem chamados de Institutos Federais de Educação Superior:

1. Número de Centros Federais de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.
2. Número de cursos oferecidos pelos Centros Federais de Educação Tecnológica e faculdades de Tecnologia.
3. Número de alunos matriculados nos Centros Federais de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.
4. Número de alunos de baixa renda, de população negra e com necessidades especiais matriculados nos Centros Federais de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia. (INEP, 2009, p. 252).

Aguiar (2010), em uma análise do PNE, apresentou a perspectiva de racionalização de gastos e diversificação do sistema, preconizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que gerou a ampliação do setor privado na educação superior, tendo no Censo de 2008, 74,9% das matrículas.

Ainda segundo a autora, a avaliação das metas do plano, em confronto com os indicadores das políticas para alcançá-las, apontavam, nos anos recentes, um esforço no sentido da recuperação de investimentos e orçamentos para o sistema mantido pelo governo federal, além do desenvolvimento das metas anteriormente vetadas.

Com a análise de Aguiar (2010), as afirmações feitas anteriormente em relação à contraposição de posições de diferentes governos, o avanço do PDE, que teve forte ênfase no financiamento, se fortalecem, além da perspectiva daquilo que não foi formulado pelas políticas públicas, apesar de ter sido mencionado como executado. As críticas à educação superior privada, no entanto, aparecem de forma frequente, independente do governo em andamento, o que gera ações para organizar e disciplinar este perfil no sentido da criação de um aparato regulatório. As políticas se preocuparam em criar um arsenal de regulação da educação superior com instrumentos de supervisão e indicadores de avaliação com o conceito de qualidade da oferta como pano de fundo.

As políticas públicas continuaram tratando as IES presentes ao sistema de educação superior como similares, em função dos seus instrumentos e indicadores de

avaliação. Em relação ao financiamento estudantil, veio fomentar o acesso por meio de bolsas e financiamento público, favorecendo a expansão de matrículas em instituições privadas, mesmo com a expansão da oferta de vagas em IES públicas.

Nunes (2007) estabeleceu uma crítica às políticas públicas para a educação superior apontando que elas não se ocuparam com o desafio efetivo de ascensão do país e de sua educação superior no contexto mundial. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas para este nível de ensino ignoraram os desafios de elevar a qualidade das IES públicas, para que as universidades se tornassem de classe mundial, houve uma enorme dificuldade em tratar a massificação e diversificação do nível de ensino.

Em uma nota técnica do Ministério da Educação para a proposta do PNE 2011-2020 que, em função do período de aprovação, vigora de 2014-2024, encaminhada para o Congresso Nacional debater o tema, encontramos oito premissas que fundamentam o documento, sendo que no que se refere à educação superior, queremos ressaltar:

- b) Expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional.
- c) Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade de ensino. (MEC, Nota técnica PNE 2011-2020)

O tema da expansão e da qualidade para este nível de ensino continua forte, apontando para a meta 12 – Elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. As justificativas apresentadas para a proposição da meta abarcam pesquisas internacionais, dados de outros países em relação à escolaridade em nível superior e o comparativo com o caso brasileiro e relevância da educação superior para o desenvolvimento do país, todavia não há referências ou citações que sustentem os argumentos apresentados.

Os dados apresentados em relação às metas de matrícula citam a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad, sem vincular aos dados do Censo da Educação Superior, referência nas políticas públicas para este nível de ensino.

Ao final do texto de proposição da meta, o texto do MEC cita a população de baixa renda como o alvo potencial e a necessidade de se expandir programa de financiamento e concessão de bolsas como o Prouni e o FIES.

A meta 13 foca no perfil de qualidade, propondo a ampliação da titulação dos docentes envolvidos, em nível *stricto sensu*. Na justificativa da proposição, são apresentadas as razões para tal, vinculando a dados de produtividade docente e qualidade, sem apresentar fontes ou autores que estudaram os temas. Na apresentação de dados de titulação docentes atuais, foram utilizados os dados do Censo e a meta proposta já está próxima de atingimento.

Visando o estudo em curso, a abordagem das duas metas é suficiente, pois mantém os conceitos de expansão e qualidade, já abordados no primeiro PNE e avançam em propor vinculações, argumentos e necessidades para atingir as metas, todavia, não são apresentados, na Nota técnica de 17 de agosto de 2011, o MEC não apresentou dados financeiros que suportassem as propostas das duas metas citadas.

Após a aprovação do Plano no Congresso Nacional, a regulação da educação superior estruturou portarias e normativas que dessem conta do atingimento de metas, incluindo os dados de financiamento, mantendo a oferta do FIES e do Prouni, em bons níveis, que foram revisados após 2016, mas não são objeto desta análise.

Comparando as metas propostas para o primeiro PNE e os itens de Trow (2005) que utilizamos para a análise, a perspectiva da massificação foi proposição das políticas públicas, visto que a meta 1 propunha: Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Portanto, entre 16% e 50% dentro das prerrogativas para o acesso, sendo direito para aqueles com determinadas qualificações, neste caso, faixa etária entre 18 e 24 anos e conclusão do ensino médio. O mesmo se efetiva no segundo PNE, visto que a meta 12 manteve a expansão da oferta, com diferenciação de taxas de matrícula, entre bruta e líquida para a faixa etária.

3. Conclusões

O desafio da expansão com qualidade e do acompanhamento do desenvolvimento da educação superior por meio das IES privadas, continua no cenário da política pública nacional, foi sendo criado um arsenal regulatório a fim de garantir os padrões legais.

Sob o novo PNE, diversas portarias e decretos regulatórios para a educação superior já foram editados, inclusive revisões dos decretos sob o antigo PNE, como é o caso do Decreto nº 9235 de 15 de dezembro de 2017, que revoga o Decreto nº 5773. E ainda, o Decreto nº 9057 de maio de 2017 que regulamenta o Art. 80 da LDB, que gerou

uma nova fronteira para a Educação a Distância, tornando-se um marco na abertura e expansão para essa modalidade.

Ainda temos que analisar em termos de políticas públicas, como o país poderia se aproveitar da expansão já realizada por meio das instituições privadas e organizar um arcabouço capaz de regular e acompanhar seu desenvolvimento, visto que apesar da não formulação de políticas adequadas para este perfil de oferta, ainda há muito a ser feito.

Massificação e qualidade da oferta são preocupações evidentes, bem como a ausência de metas vinculadas ao perfil de desenvolvimento da pesquisa e sua produção que pudesse permitir a nossas universidades alcançar níveis mundiais de desempenho, visto que a meta de formação de novos profissionais em nível *stricto sensu* não garante qualidade das IES envolvidas, como afirmado na nota técnica do MEC.

Outro ponto é a contribuição das IES privadas no contexto nacional, pois no momento, seu papel não foi estabelecido e nem reconhecido, trabalhando com o conceito do espaço de oferta, com qualidade, desde que atendidos os critérios legais.

As políticas públicas parecem desenvolver um fluxo ideal rumo à expansão da oferta, sem analisar dados, construir indicadores de percurso que possam gerar efetividade e as análises, já citadas do primeiro PNE, bem como a construção das metas nos dois documentos, deixam esse problema à mostra.

Desta forma, as políticas públicas devem rever sua perspectiva de tratamento igualitário para cenários institucionais e perfis tão diferenciados, visto que em função de escolha pública foi criado um mercado educacional para a educação superior e a regulação deveria acompanhar seu desenvolvimento, supervisionando e avaliando essas especificidades.

No próximo capítulo, analisaremos os dados de expansão e massificação da oferta no que se refere às IES privadas e ao financiamento público por meio do FIES, visto ser essa uma das políticas públicas advindas das metas dos PNEs.

Capítulo III

O FIES e sua relação com a redução de assimetria na oferta e a interiorização da Educação Superior Brasileira (2010 a 2014)

1. Introdução

A proposta do Ministério da Educação – MEC, encaminhada ao Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010a), visando à aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020 e dando outras providências, apresentou um conjunto de 21 metas com suas respectivas estratégias. Nas relativas à Educação Superior, destacamos a meta 12, “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2010a, p. 62). Para cada meta, o Documento listou estratégias, sendo que a 12.6 previa:

Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, por meio da constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador. (BRASIL, 2010a, p. 62).

Em 14 de janeiro de 2010, foi publicada a Lei nº 12.220 alterando a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2010b), a respeito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. As alterações criaram um fundo garantidor, em que o Estado, por meio da emissão de Certificado Financeiro do Tesouro – CFT, caracterizado como financiamento de gasto público, com título público de dívida interna, efetivava o pagamento às mantenedoras de Instituições de Ensino Superior – IES em contrapartida à concessão de financiamento a estudantes. (PINHEIRO e SERRANO, 2019)

Analisar o processo de desenvolvimento da política pública de financiamento da educação superior por meio do FIES e sua possível correlação com a redução das assimetrias regionais e nacionais, focalizando a interiorização da oferta deste nível de ensino, no período de 2010 a 2014, é relevante para verificar o desenvolvimento das políticas públicas apontadas nos Planos Nacionais de Educação.

A escolha do período se deu em função de 2010 ter sido o ano final do primeiro Plano Nacional de Educação - PNE, bem como o ano de referência do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o mesmo que será utilizado em

parte da análise, abrangendo o período que vai até 2014, ano que encerra o primeiro triênio de realização do segundo PNE.

Para atingirmos os percentuais de matrícula líquida propostos pela meta 12 do PNE, a projeção de crescimento percentual em relação ao cenário do ano de 2009 foi, segundo Amaral (2016), citando estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP para subsidiar a proposta do PNE 2011-2020, referente ao crescimento para as IES privadas, projetado em 49% para a modalidade presencial e 93% na modalidade EaD. Importante ressaltar que o segundo PNE foi aprovado em junho de 2014, passando a vigorar no período entre 2014-2024.

A revisão do financiamento público gerou um forte impacto no setor, sendo que os números do financiamento partiram de 75.901 contratos em 2010 para 731.957 em 2014. A soma dos contratos efetivados chegou, nesse período, a 1.898.554,00 (um milhão oitocentos e noventa e oito mil, quinhentos e cinquenta e quatro), segundo dados públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A região Norte registrou um crescimento no número de contratos concedidos que ultrapassou os 5.000%. Entender esse cenário de expansão nas diversas microrregiões do país como parte de uma política pública, mapeando o volume da concessão de contratos, ajuda a perceber o processo de interiorização da educação superior como resultado do incentivo de uma política pública.

Demonstrar esse desenvolvimento por meio dos dados dos contratos concedidos por ano, correlacionando com a classificação do IBGE de microrregiões em cada estado e região favorece a análise do processo. De acordo com o site do IBGE, no tema Divisão Regional do Brasil, o conceito de mesorregiões e microrregiões geográficas é de 1990, sendo tarefa do instituto a divisão regional de caráter científico.

O debate acerca do assunto, ao longo da história política do país, suscitou diversos debates relacionados à organização do poder dos estados, às divisões regionais, descentralização ou centralização da política-administrativa, visto que é responsável pela configuração territorial da nação. Segundo o IBGE (2017), a divisão regional do Brasil é discutida desde o final da década de 1920.

A racionalização da divisão territorial do Brasil, visando à normatização administrativa e judiciária da República, insere-se no contexto de se tentar reorganizar o espaço político-administrativo do País, de maneira uniforme, uma vez que este ainda estava marcado por graves diferenças quanto aos critérios de fixação das competências territoriais, que se ressentiam de absoluta falta de delimitação e/ou de delimitação variável (ou não especificada) [...] (IBGE, 2017, p. 14)

O tema foi alvo de diversos debates ao longo do século XX e, após a homologação da Constituição Federal de 1988, houve a criação de um pacto federativo, gerando a publicação da Divisão Regional do Brasil de 1989, por Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, captando um novo momento do país. Ainda de acordo com IBGE (2017, p. 18):

Tal divisão, pautada na malha político-administrativa, constitui, por sua vez, outra forma de configurar o Território Nacional no sentido de servir de referência tanto à divulgação da informação estatística, quanto, eventualmente, à ação do governo para alocação de recursos e implementação de projetos e, mais recentemente, à conjugação de interesses comuns por parte de municípios vizinhos.

A publicação do IBGE (2017), com o recorte das Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias, foi utilizada nesse estudo, por meio das planilhas disponíveis com os dados das divisões regionais. O IBGE estabeleceu o recorte de regionalização do território brasileiro em função da identificação de cidades-polo e dos municípios a elas vinculados.

O conceito de microrregião, referenciado na Constituição Federal de 1988, é um agrupamento de municípios limítrofes. O IBGE organiza e classifica essas informações em documentos de referência com a finalidade de organizar e planejar a execução de funções públicas de interesse comum, entre outros. Utilizando parâmetros determinados nos documentos de análise e disponibilizando suas classificações, o órgão contribui para a organização e o planejamento das políticas públicas, entre outros.

Cada dado obtido relativo à concessão de contratos pelo FIES foi classificado por estado, região e município e posteriormente, por microrregião. Os quadros contam com os dados por região, microrregião, estado e cidade, uma vez que as informações são relevantes para a construção das análises realizadas.

Em relação aos financiamentos e suas concessões, o estudo trabalha com dados das planilhas de financiamentos concedidos, disponíveis no site do FNDE. O agrupamento dos dados teve como objetivo demonstrar a evolução das concessões nas regiões e suas microrregiões, bem como vincular ao entendimento de redução de assimetria proposto pela política pública.

Os questionamentos que surgem levantam as seguintes situações: Quais os principais estados e microrregiões beneficiados em cada região? Podemos afirmar que esse processo colaborou para a interiorização da educação superior?

O documento de proposição da política pública estabeleceu críticas à concentração de oferta nos grandes centros urbanos, vinculando a situação à oferta das IES privadas sediadas nas regiões mais desenvolvidas. Ao longo do processo de concessão de contratos de financiamento, há indícios de revisão da situação criticada?

As análises visam contribuir para o debate em torno do objetivo do presente estudo, ao mesmo tempo que demonstram a complexidade da expansão da educação superior no país.

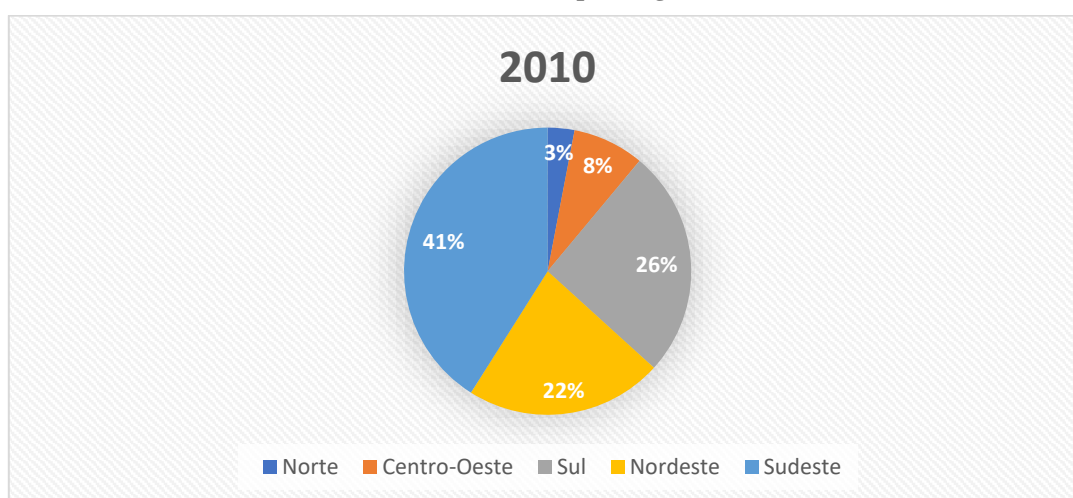
Os dados são relevantes para entendermos os esforços das políticas públicas em apoiar a expansão e a redução da assimetria da educação superior, bem como a interiorização da oferta, criando condições adequadas para o fortalecimento do crescimento econômico e, conseqüentemente, de todo o país, gerando melhores condições de vida.

2. Financiamento, oferta, expansão e regionalização

Em um mapa global, por região brasileira e o total de contratos concedidos no ano de 2010, verificamos no Gráfico 5, qual o perfil das concessões em termos numéricos e seus percentuais no montante total.

Os dados sugerem a concentração na região Sudeste, com um pequeno percentual na região Norte. Somando-se as regiões Sul e Nordeste, temos um volume pouco superior ao total de concessões do Sudeste. Desta forma, a assimetria citada nos documentos públicos se evidencia.

Gráfico 5 – Contratos por Região - 2010



Fonte: FNDE, financiamentos concedidos. 2010-2019

Nos dados da Lei 10.172 de 2001 que instituiu o primeiro PNE sob a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o tema da oferta desigual de vagas pelas regiões brasileiras foi citado com a necessidade de se corrigir a situação, visto que seria o resultado da concentração de oferta de vagas em instituições privadas das regiões mais desenvolvidas. O documento ressalta, ainda, a importância de uma expansão de vagas para atendimento aos estudantes do ensino médio, mas com qualidade, evitando-se a massificação, ressaltando o importante papel das instituições privadas.

Em uma breve análise, a assimetria é evidente, visto que o número de contratos é bem superior em algumas regiões em detrimento de outras, todavia, essa discussão se vinculou ao quantitativo da população regional? Ou ainda, à possibilidade de desenvolvimento daquela região em função das matrículas existentes no ensino médio ou de concluintes nos últimos anos?

A política pública evidenciou uma preocupação com a escolaridade em nível superior da população nacional, vinculada aos indicadores internacionais e de outras nações, principalmente na América Latina. Na lei nº10.172 de 09 de janeiro de 2001 que instituiu o PNE 2001, encontramos na página 30:

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%). (BRASIL, 2001, p. 30)

A primeira meta do PNE 2001-2010 para a Educação Superior se constituiu em: Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Para tal, as ações tomadas envolveram, além da ampliação das ofertas de vagas nas Instituições Públicas, a ampliação da oferta nas IES privadas, bem como o financiamento público para acesso às vagas. Discutindo o dado em si, cabe refletirmos acerca das assimetrias das ofertas de vagas na Educação Superior, visto que a proporção da população alvo da ampliação de vagas era maior nas regiões com maior contingente populacional, coincidindo com as mais desenvolvidas do país.

Considerando a população alvo do PNE, em faixa etária de 18 a 24 anos, o documento de Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, do ano de 2016, mostra a evolução, deste perfil populacional, no acesso à educação superior. Partindo do ano de 2005, com uma taxa de frequência líquida na graduação de 11,4% para 18,4% em 2015, ainda muito tímida se comparada a outros países da América Latina, mas em crescimento.

Partindo para a análise dos dados públicos disponibilizados pelo FNDE, em 2011, sob a gestão da meta 12, do PNE 2011-2020, aprovado em junho de 2014, vigorando entre 2014-2024 que preconiza elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta e vinculando essa perspectiva com a projeção de crescimento para as IES privadas, tivemos um total de 154.065 contratos concedidos, mais do que o dobro do ano anterior.

Em 2012, esse número mais do que dobrou em relação ao ano de 2011, sendo que houve crescimento constante até o ano de 2014. Em um olhar longitudinal, podemos verificar os dados na Tabela 4, abaixo.

Tabela 4 – Soma da Concessão de Contratos por Região – 2010 a 2014

	2010	%	2011	%	2012	%	2013	%	2014	%	Total Geral	%
Norte	2.285	3	6.336	4	16.581	4	31.314	6	52.245	7	108.761	5,7
Centro-Oeste	6.108	8	21.986	14	52.602	14	70.236	13	86.826	12	237.758	12,5
Sul	19.488	26	28.028	18	45.296	12	61.939	11	85.452	12	240.203	12,7
Nordeste	16.876	22	35.534	23	85.649	23	130.784	23	175.245	24	444.088	23,4
Sudeste	31.144	41	62.181	40	177.244	47	264.986	47	332.189	45	867.744	45,7
Total Geral	75.901	100	154.065	100	377.372	100	559.259	100	731.957	100	1.898.554	100,0

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos 2010-2014.

Na Tabela 4, percebemos que o número de contratos cresceu de forma expressiva e que houve distribuição percentual de oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em detrimento de queda representativa na contribuição percentual da oferta na região Sul. Todavia, não houve redução na região Sudeste, pelo contrário, houve crescimento, e ainda, somando os dados das regiões Sul e Sudeste, nessas foram concedidos, pelo FIES, 58,4% dos contratos.

Apesar da redução do percentual de concessão de contratos das regiões mais desenvolvidas do país, Sul e Sudeste, em relação ao início da análise, 2010, elas mantiveram uma representação significativa, com pouca redução das assimetrias regionais, principalmente em relação à região Sudeste.

Comparando dados da sinopse estatística do Censo da Educação Superior divulgados pelo INEP, em 2010, o setor privado respondia por 4.736.001 milhões de matrículas nas modalidades presencial e EaD, sendo que 16% delas eram advindas do FIES. Já em 2014, o setor privado reunia 5.867.011 milhões de matrículas, com 75% do total. Usando esses números para nova comparação com os dados dos contratos assinados do FIES, o programa de financiamento, em 2014, detinha 12,5% dos estudantes nas IES privadas. Portanto, percentualmente em relação ao número total de matriculados, o programa passou a responder por uma fatia menor das matrículas, apesar da ampliação da oferta de contratos ao longo do período. No entanto, importante ressaltar que estamos tratando dos dados informados pelas IES, em matrículas efetivas, sem discutir o número de vagas, sua ociosidade, entre outros.

Analisando os dados dos estados em cada região, verificamos na Tabela 5 que há crescimento anual expressivo nos números de concessão em todas as regiões, sem exceção, mas apesar do crescimento, a assimetria regional se manteve. Para tal, basta verificar que o total geral da soma de concessão de contratos do estado de São Paulo é superior à de toda a região Nordeste.

Tabela 5 – Soma da Concessão de Contratos por Estado – 2010-2014

Região/ Estado	2010	2011	2012	2013	2014	Total Geral
Norte	2.285	6.336	16.581	31.314	52.245	108.761
RR	7	259	1.129	2.026	2.381	5.802
TO	742	929	1.874	2.495	3.844	9.884
AC	142	1.335	2.852	4.004	4.432	12.765
RO	335	778	1.588	3.934	7.019	13.654
AP	31	610	2.983	4.367	5.982	13.973
AM	333	716	1.769	7.466	15.758	26.042
PA	695	1.709	4.386	7.022	12.829	26.641
Centro-Oeste	6.108	21.986	52.602	70.236	86.826	237.758
MS	1.156	4.373	9.706	11.044	13.405	39.684
GO	1.217	4.976	10.899	14.601	19.307	51.000
DF	1.044	3.292	12.164	22.855	29.077	68.432
MT	2.691	9.345	19.833	21.736	25.037	78.642
Sul	19.488	28.028	45.296	61.939	85.452	240.203
SC	3.104	4.666	9.816	13.278	17.937	48.801
RS	10.559	13.438	16.023	23.001	31.346	94.367
PR	5.825	9.924	19.457	25.660	36.169	97.035
Nordeste	16.876	35.534	85.649	130.784	175.245	444.088
AL	398	2.018	4.506	5.686	8.130	20.738
SE	705	1.634	3.678	5.642	9.655	21.314
PI	1.887	2.494	3.733	5.823	7.524	21.461
RN	1.883	2.434	7.577	8.720	10.522	31.136

PB	996	2.172	6.036	10.415	15.354	34.973
MA	247	1.777	6.806	10.896	18.383	38.109
PE	1.212	4.390	10.532	16.616	22.649	55.399
CE	4.028	8.675	18.161	26.544	32.567	89.975
BA	5.520	9.940	24.620	40.442	50.461	130.983
Sudeste	31.144	62.181	177.244	264.986	332.189	867.744
ES	1.623	2.975	6.842	9.250	14.857	35.547
RJ	3.304	7.188	21.776	37.064	51.714	121.046
MG	16.095	24.006	46.431	60.253	78.892	225.677
SP	10.122	28.012	102.195	158.419	186.726	485.474
Total Geral	75.901	154.065	377.372	559.259	731.957	1.898.554

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos 2010-2014.

Em cada região, conforme apresentado na Tabela 5, há diferentes quantitativos entre os Estados em relação às concessões de financiamentos. O incremento do financiamento público entre os anos de 2012 e 2014 é evidente e relevante.

Para buscar analisar o impacto regional da oferta e um possível movimento de interiorização, foi feito um recorte na análise dos dados por microrregiões. Considerando que das 19.433 IES que tiveram financiamentos concedidos de 2010 a 2014, 18.115 tiveram menos de 350 concessões por ano, representando 93% do total das IES, e 1.318 tiveram valores iguais ou superiores ao recorte, representando 7% do total, decidiu-se por trabalhar com um número igual ou superior a 350 concessões por IES em cada microrregião. Os dados revelam a concentração na concessão dos financiamentos ao longo do período em análise, em que o maior número de IES, 18.115 obteve 962.325 concessões e 1.318 obteve 936.229.

No Quadro 12, abaixo, podemos verificar que no ano de 2010 na região Sul houve um processo de interiorização das concessões de financiamento, ele não foi verificável nas demais regiões do país, no mesmo ano.

Para favorecer o agrupamento das concessões nas diversas regiões e seus estados, realizamos o trabalho pelas microrregiões definidas pelo IBGE. De acordo com o site do IBGE, no tema Divisão Regional do Brasil, o conceito de mesorregiões e microrregiões geográficas é de 1990, sendo tarefa do instituto a divisão regional de caráter científico. Foram utilizadas nesse estudo as planilhas disponíveis com os dados do ano de 2017. Cada dado obtido relativo à concessão de contratos pelo FIES foi classificado por estado, região e município e posteriormente, por microrregião. Os quadros contam com os dados por região, microrregião, estado e cidade uma vez que as informações são relevantes para

a construção das análises. A ordem dos dados considerou a nomenclatura dos estados por região.

Quadro 12 – IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2010

Região/Classificação	Estado	Cidade	Quantidade de Financiamentos
SUDESTE			
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Belo Horizonte	1.338
TOTAL			1.338
CENTRO-OESTE			
Microrregião Cuiabá	Mato Grosso	Cuiabá	1.513
TOTAL			1.513
NORDESTE			
Microrregião Salvador	Bahia	Lauro de Freitas	429
Microrregião Fortaleza	Ceará	Fortaleza	1.322
Microrregião Teresina	Piauí	Teresina	412
Microrregião Natal	Rio Grande do Norte	Natal	707
TOTAL			2.870
SUL			
Microrregião Lajeado – Estrela	Rio Grande do Sul	Lajeado	659
Microrregião Passo Fundo	Rio Grande do Sul	Passo Fundo	1.018
Microrregião Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	1.379
TOTAL			3.056

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos, 2010 a 2014/ IBGE, Relatório DTB Brasil Município 2017

Analisando o impacto de concessões no ano de 2010 das IES com maior número de contratos, na região Sudeste, o movimento ocorre na microrregião da capital do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Na região Centro-Oeste, o impacto envolve a microrregião de Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá. Na região Nordeste, o impacto envolve diferentes microrregiões, sempre nas capitais metropolitanas. Portanto, os grandes centros urbanos concentram as concessões nesse ano. Na região Sul, temos a maior diversificação com presença no interior, visto que as concessões ocorridas foram em IES localizadas nas microrregiões, nas cidades de Lajeado, Passo Fundo e Santa Cruz do Sul e não nas microrregiões das capitais dos Estados.

Importante ressaltar que os dados constantes nos quadros estão totalizando as informações das IES localizadas em uma mesma microrregião, conforme os dados do FNDE. Consideram, ainda, o recorte de no mínimo 350 contratos concedidos por IES, visto este ter sido o corte estabelecido por esta pesquisa.

No ano de 2011, houve um aumento no volume das concessões e suas contratações no FIES, com participação de diversos Estados e suas microrregiões, bem como

ampliação no número total de financiamentos. O crescimento observado em cada região é expressivo em relação ao ano de 2010. Na região Sudeste, o número de concessões mais do que quadruplicou, enquanto na região Sul, dobrou. Na região Nordeste, a concentração na microrregião de Fortaleza, um grande centro urbano, representa 57% das concessões em toda a região.

A concentração se repete no Sudeste, na microrregião de Belo Horizonte, se somarmos os três centros urbanos dessa região, conforme os dados de 2011, eles representam 64% do total de concessões.

Quadro 13 – IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2011

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
NORTE			
Microrregião Rio Branco	Acre	Rio Branco	1.065
TOTAL			1.065
SUDESTE			
Microrregião Montes Claros	Minas gerais	Montes Claros	405
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Belo Horizonte	2.312
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	411
Microrregião Rio Claro	São Paulo	Rio Claro	382
Microrregião Franca	São Paulo	Franca	392
Microrregião Ribeirão Preto	São Paulo	Ribeirão Preto	453
Microrregião Sorocaba	São Paulo	Sorocaba	458
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Paulo	963
TOTAL			5.766
SUL			
Microrregião Maringá	Paraná	Maringá	667
Microrregião Curitiba	Paraná	Curitiba	2.071
Microrregião Erechim	Rio Grande do Sul	Erechim	489
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	São Leopoldo	1.163
Microrregião Passo Fundo	Rio Grande do Sul	Passo Fundo	1.180
Microrregião Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	1.253
TOTAL			6.823
NORDESTE			
Microrregião Salvador	Bahia	Salvador	594
Microrregião Cariri	Ceará	Juazeiro do Norte	448
Microrregião Fortaleza	Ceará	Fortaleza	4.707
Microrregião Sobral	Ceará	Sobral	372
Microrregião Recife	Pernambuco	Recife	991
Microrregião Vale do Ipojuca	Pernambuco	Caruaru	358
Microrregião Aracaju	Sergipe	Aracaju	764
TOTAL			8.234
CENTRO-OESTE			
Microrregião Brasília	Distrito Federal	Brasília	815
Microrregião Anápolis	Goiás	Anápolis	1.348

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Goiânia	Goiás	Goiânia	846
Microrregião Campo Grande	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	1.997
Microrregião Dourados	Mato Grosso do Sul	Dourados	461
Microrregião Cuiabá	Mato Grosso	Cuiabá	3.925
TOTAL			9.392

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos, 2010 a 2014/ IBGE, Relatório DTB Brasil Município, 2017

Com relação às regiões e à concessão dos contratos do FIES para microrregiões do interior no ano de 2011, Quadro 13, percebemos nas regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-Oeste uma diversificação, com números expressivos de contratos assinados na capital, mas com presença em outras regiões dos estados. Todavia, mesmo na região Sul, a que contém maior diversificação de microrregiões, quando analisamos os quantitativos, os dois centros urbanos, Curitiba e Porto Alegre, somam quase 50% do total de concessões.

Existem duas microrregiões, uma situada no Nordeste, Fortaleza e outra no Centro-Oeste, Cuiabá, cujos quantitativos de concessões mais do que dobraram em relação ao ano anterior, com destaque para a primeira.

No ano de 2012, a ampliação no quantitativo de contratos chegou a mais de 120% em relação ao de 2011, com alteração no quantitativo de concessões em cada região e microrregião, com destaque para a presença do Estado de São Paulo e suas diversas microrregiões. A microrregião da cidade de São Paulo concentrou a maior quantidade dos contratos do estado e da região, com 32,8% do total.

Ainda acerca de 2012, percebemos na região Nordeste que as microrregiões das capitais dos estados, grandes centros urbanos respondem por 34.001 contratos do total de 41.639, representando 81,6% do total.

Com o número de contratos ampliado de forma expressiva no ano de 2012, o quantitativo de microrregiões se ampliou, sendo que na região Norte se referem às capitais, na região Sul, há um número maior de microrregiões, gerando uma desconcentração, atendendo, assim, uma perspectiva de interiorização para esse ano.

Na região Centro-Oeste, apesar de termos a presença de microrregiões diversas das capitais, o número de contratos efetivados nas capitais é de 24.170 em um total de 32.468, mantendo a concentração nos centros urbanos.

Quadro 14 – IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2012

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Norte			
Microrregião Rio Branco	Acre	Rio Branco	1.815
Microrregião Macapá	Amapá	Macapá	1.763
Microrregião Belém	Pará	Belém	820
Microrregião Boa Vista	Roraima	Boa Vista	511
TOTAL			4.909
Sul			
Microrregião Cascavel	Paraná	Cascavel	419
Microrregião Curitiba	Paraná	Curitiba	2.885
Microrregião Londrina	Paraná	Londrina	761
Microrregião Maringá	Paraná	Maringá	1.390
Microrregião Toledo	Paraná	Toledo	476
Microrregião Erechim	Rio Grande do Sul	Erechim	836
Microrregião Lajeado – Estrela	Rio Grande do Sul	Lajeado	942
Microrregião Litoral Lagunar	Rio Grande do Sul	Laguna	763
Microrregião Passo Fundo	Rio Grande do Sul	Passo Fundo	811
Microrregião Pelotas	Rio Grande do Sul	Pelotas	566
Microrregião Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	1.450
Microrregião Itajaí	Santa Catarina	Itajaí	603
Microrregião Chapecó	Santa Catarina	Chapecó	444
TOTAL			12.346
Centro-Oeste			
Microrregião Brasília	Distrito Federal	Brasília	7.764
Microrregião Anápolis	Goiás	Anápolis	3.682
Microrregião Goiânia	Goiás	Goiânia	1.977
Microrregião Alto Teles Pires	Mato Grosso	Sorriso	564
Microrregião Cuiabá	Mato Grosso	Cuiabá	8.702
Microrregião Primavera do Leste	Mato Grosso	Primavera do Leste	377
Microrregião Rondonópolis	Mato Grosso	Rondonópolis	1.814
Microrregião Sinop	Mato Grosso	Sinop	504
Microrregião Campo Grande	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5.727
Microrregião Dourados	Mato Grosso do Sul	Dourados	1.357
TOTAL			32.468
Nordeste			
Microrregião Maceió	Alagoas	Maceió	1.309
Microrregião Feira de Santana	Bahia	Feira de Santana	391
Microrregião Ilhéus-Itabuna	Bahia	Itabuna	1.302
Microrregião Porto Seguro	Bahia	Teixeira de Freitas	502
Microrregião Ribeira do Pombal	Bahia	Paripiranga	856
Microrregião Salvador	Bahia	Lauro de Freitas	936
Microrregião Salvador	Bahia	Salvador	5.868
Microrregião Cariri	Ceará	Juazeiro do Norte	727
Microrregião Fortaleza	Ceará	Fortaleza	10.715

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Sobral	Ceará	Sobral	709
Microrregião Campina Grande	Paraíba	Campina Grande	1.170
Microrregião João Pessoa	Paraíba	João Pessoa	1.353
Microrregião São Luís	Maranhão	São Luís	2.791
Microrregião Ipojuca	Pernambuco	Caruaru	426
Microrregião Recife	Pernambuco	Recife	5.178
Microrregião Teresina	Piauí	Teresina	1.033
Microrregião Natal	Rio Grande do Norte	Natal	3.542
Microrregião Mossoró	Rio Grande do Norte	Mossoró	619
Microrregião Aracajú	Sergipe	Aracajú	2.212
TOTAL			41.639
Sudeste			
Microrregião Linhares	Espírito Santo	Linhares	1.137
Microrregião Nova Venécia	Espírito Santo	Nova Venécia	460
Microrregião Vitória	Espírito Santo	Vila Velha	532
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Belo Horizonte	6.418
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Betim	1.283
Microrregião Divinópolis	Minas Gerais	Divinópolis	1.231
Microrregião Ipatinga	Minas Gerais	Coronel Fabriciano	996
Microrregião Ipatinga	Minas Gerais	Ipatinga	827
Microrregião Juiz de Fora	Minas Gerais	Juiz de Fora	364
Microrregião Montes Claros	Minas Gerais	Montes Claros	2.488
Microrregião Paracatu	Minas Gerais	Paracatu	393
Microrregião Sete Lagoas	Minas Gerais	Sete Lagoas	765
Microrregião Uberlândia	Minas Gerais	Uberlândia	481
Microrregião Lagos	Rio de Janeiro	Araruama	523
Microrregião Nova Friburgo	Rio de Janeiro	Nova Friburgo	362
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Niterói	1.412
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	1.090
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1.700
Microrregião Bauru	São Paulo	Bauru	1.236
Microrregião Campinas	São Paulo	Campinas	2.222
Microrregião Campinas	São Paulo	Santa Bárbara D'Oeste	563
Microrregião Franca	São Paulo	Franca	1.460
Microrregião Guarulhos	São Paulo	Guarulhos	504
Microrregião Itapeçerica da Serra	São Paulo	Taboão da Serra	504
Microrregião Itapeçerica da Serra	São Paulo	Vargem Grande Paulista	497
Microrregião Jundiaí	São Paulo	Jundiaí	1.007
Microrregião Limeira	São Paulo	Leme	512
Microrregião Limeira	São Paulo	Limeira	592
Microrregião Marília	São Paulo	Marília	387
Microrregião Osasco	São Paulo	Osasco	1.230
Microrregião Ourinhos	São Paulo	Ourinhos	356
Microrregião Piracicaba	São Paulo	Piracicaba	487
Microrregião Presidente Prudente	São Paulo	Presidente Prudente	796
Microrregião Ribeirão Preto	São Paulo	Sertãozinho	504

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Ribeirão Preto	São Paulo	Ribeirão Preto	1.687
Microrregião São José do Rio Preto	São Paulo	São José do Rio Preto	388
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	Jacareí	371
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	São José dos Campos	1.003
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	Taubaté	1.457
Microrregião São Paulo	São Paulo	Diadema	421
Microrregião São Paulo	São Paulo	Mauá	532
Microrregião São Paulo	São Paulo	Mirassol	671
Microrregião São Paulo	São Paulo	Santo André	3.359
Microrregião São Paulo	São Paulo	Santos	813
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Caetano do Sul	1.327
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Bernardo do Campo	996
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Paulo	13.763
Microrregião Sorocaba	São Paulo	Itu	503
Microrregião Sorocaba	São Paulo	São Roque	935
Microrregião Sorocaba	São Paulo	Sorocaba	2.433
Microrregião Tatuí	São Paulo	Boituva	779
TOTAL			66.754

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos, 2010 a 2014/ IBGE, Relatório DTB Brasil Município, 2017

A concentração dos contratos em algumas IES situadas nas capitais, pode ter inviabilizado o processo de interiorização, mas demonstra um erro da política pública que não previu essas situações e não criou mecanismos de controle acerca da concessão dos contratos para as IES, permitindo a situação encontrada. Os dados discutidos e analisados se referem a estudantes matriculados na modalidade presencial.

Em 2013, Quadro 15, o crescimento no número de contratos total se mantém expressivo em relação ao ano anterior, 2012, lembrando que os dados, em geral, são cumulativos, envolvem os contratos dos anos anteriores e do ano atual. Poderá acontecer redução de um ano para o outro em situações específicas ou quando há formatura e as vagas não são mais disponibilizadas. O modelo implementado pela política pública de distribuição de vagas por curso e região variou ao longo dos anos em estudo.

O processo de concentração de concessões nas microrregiões das capitais da região Norte fica evidente, visto que só existem capitais citadas no recorte de 350 ou mais contratos. Em quatro das cinco regiões brasileiras, a concentração nas microrregiões das capitais se mostra efetiva, a exceção fica com a região Sul, em que o movimento é de distribuição entre várias microrregiões, com as capitais representando 21,7% do total.

Na região Centro-Oeste, encontramos 75% das concessões de contratos nas microrregiões das capitais de seus estados, nos grandes centros urbanos, sendo que

somente outras sete microrregiões desses estados foram citadas no recorte de 350 ou mais contratos concedidos. Na região Sudeste, a concentração de concessões de contratos nas microrregiões das capitais é menor do que na região Centro-Oeste, mas representa 52% do total.

Quadro 15 – IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2013

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Norte			
Microrregião Belém	Pará	Belém	2.358
Microrregião Boa Vista	Roraima	Boa vista	1.461
Microrregião Macapá	Amapá	Macapá	3.390
Microrregião Manaus	Amazonas	Manaus	2.765
Microrregião Porto Nacional	Tocantins	Palmas	423
Microrregião Porto Velho	Rondônia	Porto Velho	2.042
Microrregião Rio Branco	Acre	Rio Branco	3.287
TOTAL			15.726
Sul			
Microrregião Blumenau	Santa Catarina	Blumenau	403
Microrregião Chapecó	Santa Catarina	Chapecó	459
Microrregião Criciúma	Santa Catarina	Criciúma	428
Microrregião Florianópolis	Santa Catarina	São José	424
Microrregião Itajaí	Santa Catarina	Itajaí	609
Microrregião Joinville	Santa Catarina	Joinville	353
Microrregião Cascavel	Paraná	Cascavel	1.050
Microrregião Curitiba	Paraná	Curitiba	2.054
Microrregião Francisco Beltrão	Paraná	Francisco Beltrão	436
Microrregião Guarapuava	Paraná	Guarapuava	472
Microrregião Londrina	Paraná	Londrina	1.947
Microrregião Maringá	Paraná	Maringá	2.010
Microrregião Umuarama	Paraná	Umuarama	613
Microrregião Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	Caxias do Sul	689
Microrregião Frederico Westphalen	Rio Grande do Sul	Frederico Westphalen	508
Microrregião Ijuí	Rio Grande do Sul	Ijuí	386
Microrregião Lajeado-Estrela	Rio Grande do Sul	Lajeado	472
Microrregião Litoral Lagunar	Rio Grande do Sul	Rio Grande	1.033
Microrregião Passo Fundo	Rio Grande do Sul	Passo Fundo	1.352
Microrregião Pelotas	Rio Grande do Sul	Pelotas	735
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	Novo Hamburgo	892
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	1.076
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	São Leopoldo	520
Microrregião Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	1.494
Microrregião Santo Ângelo	Rio Grande do Sul	Santo Ângelo	492
TOTAL			20.907
Centro-Oeste			
Microrregião Brasília	Distrito Federal	Brasília	14.350
Microrregião Anápolis	Goiás	Anápolis	3.482

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Anicuns	Goiás	São Luís de Montes Belos	505
Microrregião Goiânia	Goiás	Goiânia	4.918
Microrregião Cuiabá	Mato Grosso	Cuiabá	7.073
Microrregião Cuiabá	Mato Grosso	Várzea Grande	3.622
Microrregião Rondonópolis	Mato Grosso	Rondonópolis	1.801
Microrregião SINOP	Mato Grosso	SINOP	415
Microrregião Sorriso	Mato Grosso	Sorriso	437
Microrregião Campos Grande	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	6.588
Microrregião Dourados	Mato Grosso do Sul	Dourados	749
TOTAL			43.940
Nordeste			
Microrregião Maceió	Alagoas	Maceió	2.984
Microrregião Alagoinhas	Bahia	Alagoinhas	353
Microrregião Feira de Santana	Bahia	Feira de Santana	887
Microrregião Guanambi	Bahia	Guanambi	875
Microrregião Ilhéus-Itabuna	Bahia	Itabuna	1.884
Microrregião Porto Seguro	Bahia	Teixeira de Freitas	1.111
Microrregião Ribeira do Pombal	Bahia	Paripiranga	1.455
Microrregião Salvador	Bahia	Lauro de Freitas	1.149
Microrregião Salvador	Bahia	Salvador	14.260
Microrregião Cariri	Ceará	Juazeiro do Norte	1.486
Microrregião Fortaleza	Ceará	Caucaia	383
Microrregião Fortaleza	Ceará	Fortaleza	15.702
Microrregião Sobral	Ceará	Sobral	1.300
Microrregião Caxias	Maranhão	Caxias	865
Microrregião São Luís	Maranhão	São Luís	6.783
Microrregião Campina Grande	Paraíba	Campina Grande	2.072
Microrregião João Pessoa	Paraíba	João Pessoa	3.335
Microrregião Recife	Pernambuco	Jaboatão dos Guararapes	1.260
Microrregião Recife	Pernambuco	Recife	7.832
Microrregião Vale do Ipojuca	Pernambuco	Caruaru	807
Microrregião Teresina	Piauí	Teresina	2.039
Microrregião Mossoró	Rio Grande do Norte	Mossoró	1.617
Microrregião Natal	Rio Grande do Norte	Natal	3.646
Microrregião Aracaju	Sergipe	Aracaju	3.827
TOTAL			77.912
Sudeste			
Microrregião Guarapari	Espírito Santo	Guarapari	451
Microrregião Linhares	Espírito Santo	Linhares	1.225
Microrregião Nova Venécia	Espírito Santo	Nova Venécia	583
Microrregião Vitória	Espírito Santo	Vila Velha	1.063
Microrregião Vitória	Espírito Santo	Vitória	520
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Belo Horizonte	10.298
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Betim	1.458
Microrregião Divinópolis	Minas Gerais	Divinópolis	1.570
Microrregião Governador Valadares	Minas Gerais	Governador Valadares	951

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Ipatinga	Minas Gerais	Coronel Fabriciano	922
Microrregião Ipatinga	Minas Gerais	Ipatinga	1.895
Microrregião Juiz de Fora	Minas Gerais	Juiz de Fora	1.478
Microrregião Montes Claros	Minas Gerais	Montes Claros	416
Microrregião Patos de Minas	Minas Gerais	Patos de Minas	723
Microrregião Paracatu	Minas Gerais	João Pinheiro	381
Microrregião Paracatu	Minas Gerais	Paracatu	389
Microrregião Poços de Caldas	Minas Gerais	Poços de Caldas	504
Microrregião Sete Lagoas	Minas Gerais	Sete Lagoas	512
Microrregião Uberlândia	Minas Gerais	Uberlândia	2.303
Microrregião Lagos	Rio de Janeiro	Araruama	544
Microrregião Lagos	Rio de Janeiro	Cabo Frio	1.836
Microrregião Nova Friburgo	Rio de Janeiro	Nova Friburgo	476
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Niterói	4.164
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	1.981
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	7.789
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	São Gonçalo	419
Microrregião Araraquara	São Paulo	Araraquara	455
Microrregião Assis	São Paulo	Assis	666
Microrregião Auriflama	São Paulo	Auriflama	364
Microrregião Avaré	São Paulo	Avaré	364
Microrregião Barretos	São Paulo	Barretos	440
Microrregião Barretos	São Paulo	Bauru	2.248
Microrregião Birigui	São Paulo	Birigui	410
Microrregião Campinas	São Paulo	Campinas	4.748
Microrregião Campinas	São Paulo	Jaguariúna	497
Microrregião Campinas	São Paulo	Santa Bárbara d'Oeste	603
Microrregião Campinas	São Paulo	Sumaré	401
Microrregião Franca	São Paulo	Franca	1.808
Microrregião Guarulhos	São Paulo	Guarulhos	741
Microrregião Itapeverica da Serra	São Paulo	Taboão da Serra	1.149
Microrregião Itapeva	São Paulo	Itapeva	839
Microrregião Jundiaí	São Paulo	Jundiaí	2.066
Microrregião Limeira	São Paulo	Araras	873
Microrregião Limeira	São Paulo	Leme	645
Microrregião Limeira	São Paulo	Limeira	599
Microrregião Marília	São Paulo	Garça	404
Microrregião Marília	São Paulo	Marília	715
Microrregião Mauá	São Paulo	Mauá	1.196
Microrregião Mogi das Cruzes	São Paulo	Mogi das Cruzes	1.207
Microrregião Osasco	São Paulo	Jandira	461
Microrregião Osasco	São Paulo	Osasco	2.880
Microrregião Osasco	São Paulo	Santana de Parnaíba	417
Microrregião Ourinhos	São Paulo	Ourinhos	575
Microrregião Piracicaba	São Paulo	Piracicaba	1.419
Microrregião Presidente Prudente	São Paulo	Presidente Epitácio	454

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Presidente Prudente	São Paulo	Presidente Prudente	3.934
Microrregião Ribeirão Preto	São Paulo	Ribeirão Preto	1.794
Microrregião Santos	São Paulo	Santos	1.103
Microrregião São João da Boa Vista	São Paulo	São João da Boa Vista	780
Microrregião São João da Boa Vista	São Paulo	São José do Rio Pardo	403
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	Jacareí	500
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	São José dos Campos	2.933
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	Taubaté	1.518
Microrregião São José do Rio Preto	São Paulo	Mirassol	395
Microrregião São José do Rio Preto	São Paulo	Olímpia	525
Microrregião São José do Rio Preto	São Paulo	São José do Rio Preto	587
Microrregião São Paulo	São Paulo	Diadema	529
Microrregião São Paulo	São Paulo	Ribeirão Pires	706
Microrregião São Paulo	São Paulo	Santo André	5.019
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Bernardo do Campo	3.938
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Paulo	33.967
Microrregião Sorocaba	São Paulo	Sorocaba	4.944
Microrregião Tupã	São Paulo	Tupã	357
TOTAL			138.427

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos, 2010 a 2014/ IBGE, Relatório DTB Brasil Município, 2017

Quando nos referimos à região Sudeste, no Quadro 15, o quantitativo das microrregiões das capitais é superior ao quantitativo das concessões de toda a região Norte e Sul.

No ano de 2014, Quadro 16, os dados reafirmam a concentração da oferta, com inserção de algumas microrregiões que não figuravam anteriormente nessa classificação nos anos anteriores, mas que as IES em suas localidades apresentaram 350 ou mais contratos.

Na região Norte, o cenário de concessões nas microrregiões das capitais foi ampliado, quase dobrando os números em relação ao ano anterior, enquanto na região Sul, apesar do aumento expressivo nas concessões, acima de 60% considerando os dados de 2013, a diversificação de microrregiões é visível, com menor concentração nas capitais.

Ainda no Quadro 16, a região Centro-Oeste teve um aumento pouco expressivo em relação ao ano anterior e às regiões já citadas, mas a concentração nas microrregiões das capitais se manteve, com 73% do total. Na região Sudeste, a concentração é ainda mais evidente, somente a microrregião de São Paulo respondeu por 53.849 concessões de contratos, número superior ao quantitativo total de concessões na região Norte e na região Sul.

Quadro 16 – IES/Região/Quantidade de Financiamentos - 2014

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Norte			
Microrregião Belém	Pará	Belém	6.997
Microrregião Boa Vista	Roraima	Boa vista	2.194
Microrregião Macapá	Amapá	Macapá	3.933
Microrregião Manaus	Amazonas	Manaus	9.419
Microrregião Porto Nacional	Tocantins	Palmas	1.175
Microrregião Porto Velho	Rondônia	Porto Velho	3.226
Microrregião Rio Branco	Acre	Rio Branco	3.582
TOTAL			30.526
Sul			
Microrregião Blumenau	Santa Catarina	Blumenau	561
Microrregião Blumenau	Santa Catarina	Indaial	421
Microrregião Chapecó	Santa Catarina	Chapecó	814
Microrregião Criciúma	Santa Catarina	Criciúma	918
Microrregião Florianópolis	Santa Catarina	São José	1.067
Microrregião Itajaí	Santa Catarina	Itajaí	1.094
Microrregião Joinville	Santa Catarina	Joinville	1.033
Microrregião São Miguel do Oeste	Santa Catarina	Itapiranga	359
Microrregião Apucarana	Paraná	Arapongas	432
Microrregião Campo Mourão	Paraná	Campo Mourão	439
Microrregião Cascavel	Paraná	Cascavel	1.830
Microrregião Curitiba	Paraná	Curitiba	3.648
Microrregião Foz do Iguaçu	Paraná	Foz do Iguaçu	564
Microrregião Francisco Beltrão	Paraná	Francisco Beltrão	595
Microrregião Guarapuava	Paraná	Guarapuava	1.058
Microrregião Londrina	Paraná	Londrina	3.938
Microrregião Maringá	Paraná	Maringá	2.954
Microrregião Pato Branco	Paraná	Pato Branco	430
Microrregião Umuarama	Paraná	Umuarama	700
Microrregião União da Vitória	Paraná	União da Vitória	401
Microrregião Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	Caxias do Sul	1.858
Microrregião Cruz Alta	Rio Grande do Sul	Cruz Alta	389
Microrregião Frederico Westphalen	Rio Grande do Sul	Frederico Westphalen	437
Microrregião Ijuí	Rio Grande do Sul	Ijuí	370
Microrregião Lajeado-Estrela	Rio Grande do Sul	Lajeado	640
Microrregião Litoral Lagunar	Rio Grande do Sul	Rio Grande	536
Microrregião Passo Fundo	Rio Grande do Sul	Passo Fundo	1.871
Microrregião Pelotas	Rio Grande do Sul	Pelotas	1.290
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	Canoas	1.156
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	Novo Hamburgo	1.024
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	1.685
Microrregião Porto Alegre	Rio Grande do Sul	São Leopoldo	1.668
Microrregião Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	1.604
Microrregião Santo Ângelo	Rio Grande do Sul	Santo Ângelo	564
TOTAL			38.348

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Centro-Oeste			
Microrregião Brasília	Distrito Federal	Brasília	19.845
Microrregião Anápolis	Goiás	Anápolis	3.639
Microrregião Anicuns	Goiás	São Luís de Montes Belos	1.228
Microrregião Goiânia	Goiás	Goiânia	6.539
Microrregião Goiânia	Goiás	Trindade	462
Microrregião Alto Pantanal	Mato Grosso	Cáceres	354
Microrregião Colíder	Mato Grosso	Guarantã do Norte	387
Microrregião Cuiabá	Mato Grosso	Cuiabá	7.920
Microrregião Cuiabá	Mato Grosso	Várzea Grande	3.803
Microrregião Rondonópolis	Mato Grosso	Rondonópolis	2.188
Microrregião SINOP	Mato Grosso	SINOP	1.360
Microrregião Sorriso	Mato Grosso	Sorriso	649
Microrregião Campos Grande	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	8.678
Microrregião Dourados	Mato Grosso do Sul	Dourados	1.260
Microrregião Três Lagoas	Mato Grosso do Sul	Três Lagoas	438
TOTAL			58.750
Nordeste			
Microrregião Maceió	Alagoas	Maceió	4.753
Microrregião Alagoinhas	Bahia	Alagoinhas	1.309
Microrregião Feira de Santana	Bahia	Feira de Santana	2.967
Microrregião Guanambi	Bahia	Guanambi	535
Microrregião Ilhéus-Itabuna	Bahia	Itabuna	3.117
Microrregião Porto Seguro	Bahia	Teixeira de Freitas	1.442
Microrregião Ribeira do Pombal	Bahia	Paripiranga	1.786
Microrregião Ribeira do Pombal	Bahia	Ribeira do Pombal	492
Microrregião Salvador	Bahia	Lauro de Freitas	1.750
Microrregião Salvador	Bahia	Salvador	15.535
Microrregião Vitória da Conquista	Bahia	Vitória da Conquista	973
Microrregião Cariri	Ceará	Juazeiro do Norte	1.176
Microrregião Fortaleza	Ceará	Caucaia	836
Microrregião Fortaleza	Ceará	Fortaleza	18.443
Microrregião Sertão de Quixeramobim	Ceará	Quixadá	805
Microrregião Sobral	Ceará	Sobral	1.751
Microrregião Aglomeração Urbana São Luís	Maranhão	Paço do Lumiar	479
Microrregião Caxias	Maranhão	Caxias	1.049
Microrregião São Luís	Maranhão	São Luís	10.975
Microrregião Campina Grande	Paraíba	Campina Grande	3.096
Microrregião João Pessoa	Paraíba	João Pessoa	6.009
Microrregião Patos	Paraíba	Patos	880
Microrregião Sousa	Paraíba	Paulista	424
Microrregião Recife	Pernambuco	Jaboatão dos Guararapes	1.870
Microrregião Recife	Pernambuco	Recife	10.510
Microrregião Vale do Ipojuca	Pernambuco	Caruaru	2.589
Microrregião Litoral Piauiense	Piauí	Parnaíba	571

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Teresina	Piauí	Teresina	1.765
Microrregião Mossoró	Rio Grande do Norte	Mossoró	1.309
Microrregião Natal	Rio Grande do Norte	Natal	5.956
Microrregião Aracaju	Sergipe	Aracaju	7.222
TOTAL			112.334
Sudeste			
Microrregião Guarapari	Espírito Santo	Guarapari	1.011
Microrregião Linhares	Espírito Santo	Linhares	1.314
Microrregião Nova Venécia	Espírito Santo	Nova Venécia	740
Microrregião São Mateus	Espírito Santo	São Mateus	857
Microrregião Vitória	Espírito Santo	Vila Velha	1.528
Microrregião Vitória	Espírito Santo	Vitória	2.274
Microrregião Alfenas	Minas Gerais	Alfenas	521
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Belo Horizonte	16.160
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Betim	2.165
Microrregião Belo Horizonte	Minas Gerais	Contagem	521
Microrregião Divinópolis	Minas Gerais	Divinópolis	1.764
Microrregião Formiga	Minas Gerais	Formiga	500
Microrregião Governador Valadares	Minas Gerais	Governador Valadares	1.254
Microrregião Ipatinga	Minas Gerais	Coronel Fabriciano	1.097
Microrregião Ipatinga	Minas Gerais	Ipatinga	2.264
Microrregião Itajubá	Minas Gerais	Itajubá	502
Microrregião Janaúba	Minas Gerais	Nova Porteirinha	453
Microrregião Juiz de Fora	Minas Gerais	Juiz de Fora	2.299
Microrregião Montes Claros	Minas Gerais	Montes Claros	1.747
Microrregião Muriaé	Minas Gerais	Muriaé	409
Microrregião Patos de Minas	Minas Gerais	Patos de Minas	1.121
Microrregião Paracatu	Minas Gerais	Paracatu	565
Microrregião Patrocínio	Minas Gerais	Patrocínio	382
Microrregião Poços de Caldas	Minas Gerais	Poços de Caldas	968
Microrregião Sete Lagoas	Minas Gerais	Sete Lagoas	409
Microrregião Uberaba	Minas Gerais	Uberaba	604
Microrregião Uberlândia	Minas Gerais	Uberlândia	3.431
Microrregião Varginha	Minas Gerais	Varginha	356
Microrregião Campos dos Goytacazes	Rio de Janeiro	Campos dos Goytacazes	389
Microrregião Itaperuna	Rio de Janeiro	Itaperuna	369
Microrregião Lagos	Rio de Janeiro	Araruama	390
Microrregião Lagos	Rio de Janeiro	Cabo Frio	2.066
Microrregião Macaé	Rio de Janeiro	Macaé	505
Microrregião Nova Friburgo	Rio de Janeiro	Nova Friburgo	547
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Belford Roxo	367
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Duque de Caxias	1.528
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Niterói	6.428
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	2.657
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	15.327
Microrregião Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	São Gonçalo	2.370

Região /Microrregião	Estado	Cidade	Quantidade de financiamentos
Microrregião Serrana	Rio de Janeiro	Petrópolis	395
Microrregião Vassouras	Rio de Janeiro	Vassouras	408
Microrregião Araçatuba	São Paulo	Araçatuba	359
Microrregião Araraquara	São Paulo	Araraquara	1.016
Microrregião Assis	São Paulo	Assis	743
Microrregião Avaré	São Paulo	Avaré	531
Microrregião Barretos	São Paulo	Barretos	474
Microrregião Barretos	São Paulo	Bauru	1.999
Microrregião Campinas	São Paulo	Campinas	6.770
Microrregião Campinas	São Paulo	Indaiatuba	698
Microrregião Campinas	São Paulo	Jaguariúna	855
Microrregião Campinas	São Paulo	Santa Bárbara d'Oeste	642
Microrregião Campinas	São Paulo	Sumaré	491
Microrregião Franca	São Paulo	Franca	1.571
Microrregião Guarulhos	São Paulo	Guarulhos	3.837
Microrregião Itapeçerica da Serra	São Paulo	Taboão da Serra	1.348
Microrregião Itapeva	São Paulo	Itapeva	1.315
Microrregião Jaboticabal	São Paulo	Bebedouro	573
Microrregião Jundiá	São Paulo	Jundiá	5.127
Microrregião Limeira	São Paulo	Araras	1.257
Microrregião Limeira	São Paulo	Leme	689
Microrregião Limeira	São Paulo	Limeira	884
Microrregião Marília	São Paulo	Garça	412
Microrregião Marília	São Paulo	Marília	1.121
Microrregião Mogi das Cruzes	São Paulo	Mogi das Cruzes	3.093
Microrregião Mogi das Cruzes	São Paulo	Suzano	357
Microrregião Osasco	São Paulo	Carapicuíba	1.334
Microrregião Osasco	São Paulo	Osasco	3.568
Microrregião Osasco	São Paulo	Santana de Parnaíba	1.160
Microrregião Ourinhos	São Paulo	Ourinhos	1.116
Microrregião Piracicaba	São Paulo	Piracicaba	1.225
Microrregião Presidente Prudente	São Paulo	Presidente Prudente	2.466
Microrregião Ribeirão Preto	São Paulo	Ribeirão Preto	2.328
Microrregião Santos	São Paulo	Santos	3.114
Microrregião São João da Boa Vista	São Paulo	São João da Boa Vista	1.729
Microrregião São João da Boa Vista	São Paulo	São José do Rio Pardo	400
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	Jacareí	583
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	São José dos Campos	3.569
Microrregião São José dos Campos	São Paulo	Taubaté	1.554
Microrregião São José do Rio Preto	São Paulo	São José do Rio Preto	1.097
Microrregião São Paulo	São Paulo	Santo André	6.226
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Bernardo do Campo	4.281
Microrregião São Paulo	São Paulo	São Paulo	43.342
Microrregião Sorocaba	São Paulo	Sorocaba	5.517
TOTAL			200.162

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos, 2010 a 2014/ IBGE, Relatório DTB Brasil Município, 2017.

Na Tabela 6, reunimos a evolução dos quantitativos das microrregiões das capitais ao longo dos anos em estudo, sendo possível verificar o processo de concentração de concessões de contratos ocorrido desde 2010.

Tabela 6 – Microrregiões – Concessões Capitais - 2010-2014

Microrregiões	Estados	2010	2011	2012	2013	2014
Aracaju	SE		767	2.212	3.827	7.222
Belém	PA			820	2.358	6.997
Belo Horizonte	MG	1.338	2.312	6.418	10.298	16.160
Boa Vista	RR			511	1.461	2.194
Brasília	DF		354	6.759	14.350	19.845
Campo Grande	MS		1.997	5.727	6.588	8.678
Cuiabá	MT	1.513	3.925	6.747	7.073	7.920
Curitiba	PR		1.617	2.885	2.054	3.648
Fortaleza	CE	1.322	4.707	10.715	15.702	18.443
Goiânia	GO		846	1.357	4.918	6.539
João Pessoa	PB			1.353	3.335	6.009
Macapá	AP			1.763	3.390	3.933
Maceió	AL			1.309	2.984	4.753
Natal	RN	351		3.542	3.646	5.956
Palmas	TO				423	1.175
Porto Alegre	RS				1.076	1.685
Recife	PE		991	5.178	7.832	10.510
Rio Branco	AC		1.065	1.815	3.287	3.582
Rio de Janeiro	RJ		411	1.700	7.789	15.327
Salvador	BA		594	5.868	14.260	15.535
São Luís	MA			2.791	6.783	10.975
São Paulo	SP		963	13.763	33.967	43.342
Teresina	PI	412		1.033	2.039	1.765
Vitória	ES				520	2.274
TOTAL		4.936	20.549	84.266	159.960	224.467

Fonte: FNDE, financiamentos concedidos, 2010-2014.

3. Conclusões

O estudo visou analisar o processo de desenvolvimento da política pública de financiamento da educação superior por meio do FIES e sua possível correlação com a redução das assimetrias regionais e nacionais, focalizando a interiorização da oferta deste nível de ensino, no período de 2010 a 2014 e de acordo com os dados, percebemos que as assimetrias regionais e nacionais se mantiveram, com algumas alterações e migrações no número de matrículas na região Sul e Sudeste, mas com manutenção da concentração

nessas regiões em relação às demais e de concessão de contratos a IES situadas na microrregião de capitais, nas diversas regiões.

Em relação à meta de taxa líquida de matrícula na educação superior prevista no PNE 2001-2010, bem como ampliação das ofertas, apesar da melhoria da taxa e de ampliação no número de vagas e no quantitativo de IES, estamos longe de atingir os dados projetados, conforme documento conjunto da Presidência da República, do MEC, do INEP, da Secretaria Executiva e da Diretoria de Educação a Distância – DIREDD publicado em 2013, intitulado Plano Nacional de Educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos.

Apesar da revisão do financiamento público ter gerado um forte impacto na educação superior privada, com aumento expressivo em seus quantitativos, o tema da assimetria da oferta, da revisão da concentração nas regiões mais produtivas do país, Sudeste e Sul, foram se perdendo a partir de 2012 e os dados apresentados nos quadros 4 a 6 confirmam esta análise.

O crescimento da oferta percentual na região Norte acabou sendo impactado, em relação à política pública e a sua execução, pela concentração da concessão em algumas IES localizadas na microrregião de São Paulo, pois seu quantitativo ultrapassa o total da concessão da região Norte nos anos de 2013 e 2014.

No entanto, o crescimento apontado, apesar de quantitativos relevantes, ainda é pouco para o complexo cenário da educação superior no país, suas exigências de formação por faixa etária, entre outros desafios apontados pelos PNE's já referenciados.

A interiorização da educação superior não foi alvo da política pública do FIES enquanto intenção, visto que os dados não demonstram essa oferta em relação às concessões dos contratos, em seus quantitativos e distribuição pelas microrregiões. Ou ainda, um direcionamento do planejamento das concessões para regiões específicas do país, municípios ou microrregiões estratégicas em termos de produção ou fomento.

A Lei 10.172 de 2001 que instituiu o primeiro PNE, sob a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, apontou o tema da oferta desigual de vagas pelas regiões brasileiras com a necessidade de se corrigir a situação, visto que seria o resultado da concentração de oferta de vagas em instituições privadas das regiões mais desenvolvidas. A concentração evidente de número de contratos em algumas IES em determinadas regiões mostra que, apesar de bem-intencionada e vinculada às metas dos PNE's, a política de financiamento deixou diversas amarrações importantes fora de seu espectro de atuação, focando tão somente no quantitativo dos contratos, negligenciando

as amarrações regionais, o fomento ao crescimento e ao desenvolvimento local. Além de eventuais restrições quantitativas a cursos, IES e localidades, visando evitar a concentração dos contratos em poucas instituições, localizadas nas microrregiões de capitais, fato comprovado pelos dados analisados.

Capítulo IV

A Educação Superior Privada: descrição de perfis, oferta e indicadores de qualidade de 2007 a 2016.

1. Introdução

Com a publicação da Lei nº 10.861 de 2004, a Lei do SINAES, foi instituído o tripé avaliativo, visando assegurar o processo nacional de avaliação, envolvendo a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes com vistas a garantir os padrões de qualidade citados desde a Constituição Federal de 1988 e revisitado na LDB e nos Planos Nacionais de Educação.

No Art. 2º encontramos

O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004)

Nos demais artigos, são caracterizados os perfis da avaliação, as responsabilidades de cada ente e instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

Polidori (2009, p. 445) afirma acerca do SINAES e suas características:

É importante evidenciar que o SINAES busca reconhecer a diversidade do sistema de educação superior do país, respeitar a identidade, a missão e a história das IES, entender que essas devem ser avaliadas globalmente e ainda buscar a continuidade do processo avaliativo.

O processo avaliativo institucional foi vinculado no Art. 3º, §1º, 2º e 3º, com citação da avaliação interna e externa *in loco*, autoavaliação, transparência das informações, publicização, além da utilização de procedimentos e instrumentos diversificados. Instituiu-se, assim, o Conceito Institucional. De acordo com Brito (2008), o SINAES foi criado tendo vinculado a ele a concepção de que, em cada IES, existe uma possibilidade diferenciada que deve ser analisada.

No Art. 4º, há a descrição do processo de avaliação de cursos, com a criação do Conceito de Curso e no Art. 5º, a avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

O aparato regulatório, de supervisão e avaliação foi iniciado e sua estruturação determinava as funções, prazos e possibilidades. O Inep foi incumbido da responsabilidade de realizar a avaliação no Art. 8º. No decorrer dos meses seguintes, o Ministério da Educação publicou portarias organizando todo o sistema e implementado seu funcionamento.

De acordo com Brito (2008), quando uma avaliação é estruturada como um processo dinâmico, serve como diferencial para as IES e suas evidências empíricas para análise de potencialidades e realizações.

Nessa perspectiva de uma avaliação dinâmica, em novembro de 2004, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 3.643, criando um sistema de gestão que favorecesse uma administração integrada e resolutiva dos processos de avaliação e regulação das IES. No documento, são descritas as funções das secretarias e órgãos vinculados ao MEC.

Dando prosseguimento à estruturação do sistema de avaliação, em 29 de dezembro de 2004, a Portaria nº 4.362, criou o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior, contendo os perfis dos profissionais envolvidos, formas de inscrição, formação, entre outros, para que fosse possível realizar as avaliações *in loco* preconizadas pelo SINAES.

Em fevereiro de 2005, a Portaria MEC nº 398 instituiu as responsabilidades dentro das diretorias e da Presidência do INEP relativas ao processo da lei do SINAES, finalizando as determinações iniciadas com a publicação da lei.

No Decreto 5773, publicado em maio de 2006, o Presidente da República dispôs acerca do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES do Sistema Federal de Ensino, bem como seus cursos. O documento consolida portarias do MEC anteriores, articulando todo o sistema, caracterizando as funções e responsabilidades dos

envolvidos e consolidando a política pública de avaliação da qualidade da Educação Superior.

No Art. 59 do referido decreto, são criados os ciclos avaliativos com determinação de prazos para credenciamento de IES e colocando a avaliação como referencial básico para os processos de credenciamento institucional e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, em uma escala de conceito de cinco níveis. No entanto, para o credenciamento e autorização, o efeito da escala é meramente autorizativo.

Em dezembro de 2007, foi publicada a Portaria Normativa nº 40, instituindo o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior, o e-Mec. No documento, o capítulo V trata do Ciclo Avaliativo e disposições peculiares ao processo de credenciamento e renovação do reconhecimento, citando os ciclos avaliativos, a publicação de seu calendário e duas determinações, além de no Art. 35 introduzir o conceito preliminar, após a fase documental obrigatória. O conceito preliminar seria gerado a partir de informações lançadas por instituições e seus cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do Exame Nacional de Estudantes (Enade) e nos cadastros próprios do INEP.

No ano seguinte, 2008, o MEC, nos meses de agosto e setembro, publicou primeiro a Portaria Normativa nº 4 que regulamentou a aplicação do conceito preliminar de curso citado no Art. 35 da Portaria Normativa nº 40, em seguida, a Portaria Normativa nº 12 instituindo o Índice Geral de Cursos – IGC preconizado no Art. 35, já referido.

Desta forma, como o Enade já havia sido instituído pela lei do SINAES, foram criados os conceitos preliminares, o CPC – Conceito Preliminar de Curso e o IGC – Índice Geral de Cursos. Assim, o processo avaliativo passou a ter dois percursos: o das avaliações *in loco* e seus indicadores, sendo um institucional e outro de curso e o dos conceitos preliminares em função do Censo educacional, com seus critérios divulgados a cada período. No entanto, o Enade se consolidou como instrumento único de acompanhamento dos estudantes e sua formação individual. Todos os conceitos estão organizados nos ciclos avaliativos já citados.

Isto posto, passaremos a discutir e descrever os conceitos divulgados de cada IES em função de seu perfil, região do país e estado, conforme o objeto de discussão nas próximas páginas.

2. Perfil das IES privadas e os indicadores de qualidade

Em função do histórico de legislação e regulação descritos acima, nos anos de 2004 a 2006, o Inep divulgou os resultados do Enade e a partir de 2007, os conceitos do CPC e IGC, em função dos ciclos avaliativos.

Importante ressaltar que a Secretaria de Educação Superior, responsável pelos dados iniciais e posteriormente a Secretaria de Regulação da Educação Superior, não disponibilizam os dados dos conceitos das avaliações *in loco*, indicadores da educação superior, responsáveis pelos Conceitos Institucionais e pelos Conceitos de Curso, previstos e divulgados pelo e-Mec, de forma agregada para análise.

Os dados estão vinculados a cada IES cadastrada no e-Mec e não permitem análises conjuntas da efetividade da política pública em relação ao conceito de qualidade, mote principal e objetivo central da lei do SINAES.

Desta forma, analisamos os dados do ano de 2007 a 2016, relativos ao Enade, CPC e IGC, conceitos utilizados como indicadores de qualidade, pois são os disponibilizados de forma transparente e acessível.

No recorte, sempre no primeiro quadro, mantivemos dados de todas as categorias administrativas, para que seja possível situar o universo, no entanto, os demais dados são das IES privadas somente, mantendo o total público e privado como referência para a análise.

Sobrinho (2008) vai trazer a discussão do conceito de qualidade visto que, para ele, se relaciona à conformidade com padrões e critérios estabelecidos ou por especialistas ou por membros de órgãos avaliadores.

Nessa perspectiva, a estrutura dos conceitos de qualidade considera dados docentes, desempenho, infraestrutura e outras informações, validadas por padrões preestabelecidos e especialistas.

Na Tabela 7, apresentamos dados da categoria administrativa das IES no ano de 2007 e na 8, sua distribuição pelas regiões brasileiras. Percebemos que a presença no interior é superior à da capital, sendo que nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, existem mais IES credenciadas no interior do que na capital, fator relevante para o conceito de oferta da educação superior e ampliação de acesso.

Tabela 7 – Categoria Administrativa – IES – 2007

Categoria Administrativa	Instituições Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.281	825	1.456
Pública	249	83	166
Federal	106	55	51
Estadual	82	28	54
Municipal	61	-	61
Privada	2.032	742	1.290
Privada	1.594	590	1.004
Comun/Confes/Filant	438	152	286

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2007.

Tabela 8 – IES Privadas – Regiões - 2007

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	122	73	49
Nordeste	362	193	169
Sudeste	983	277	706
Sul	335	88	247
Centro-Oeste	230	111	119

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2007.

Ao analisarmos a Tabela 9, podemos verificar que, quando falamos da organização acadêmica das IES, a interiorização por região, no que tange a Faculdades, Institutos ou Escolas, apresenta quantitativo maior do que a de Centros Universitários e Universidades, apesar de que, em todos os perfis, as privadas possuem maior número total em relação aos totais nacionais em cada organização acadêmica apresentada. No caso dos Centros Universitários e Universidades, encontramos regiões com a Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com menos Universidades e Centros Universitários no interior em relação às demais regiões.

Tabela 9 – IES – Organização Acadêmica - 2007

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	IES - ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA														
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			CET/FaT		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	183	85	98	120	47	73	126	34	92	1.648	566	1.082	204	93	111
Total Privadas	87	38	49	116	47	69	122	34	88	1.569	554	1.015	138	69	69
Privada	28	16	12	63	32	31	101	30	71	1.270	446	824	132	66	66
Comun/Confes/Filant	59	22	37	53	15	38	21	4	17	299	108	191	6	3	3
Norte															
Privada	1	1	-	4	4	-	4	1	3	89	50	39	5	5	-
Comun/Confes/Filant	-	-	-	4	2	2	1	-	1	14	10	4	-	-	-
Nordeste															
Privada	3	3	-	2	2	-	8	2	6	284	150	134	18	11	7
Comun/Confes/Filant	3	3	-	1	1	-	-	-	-	43	21	22	-	-	-
Sudeste															
Privada	18	9	9	42	16	26	58	17	41	553	131	422	53	27	26
Comun/Confes/Filant	34	13	21	36	10	26	20	4	16	168	50	118	1	-	1
Sul															
Privada	5	2	3	5	3	2	12	5	7	179	38	141	48	18	30
Comun/Confes/Filant	18	2	16	11	2	9	-	-	-	54	17	37	3	1	2
Centro-Oeste															
Privada	1	1	-	10	7	3	19	5	14	165	77	88	8	5	3
Comun/Confes/Filant	4	4	-	1	-	1	-	-	-	20	10	10	2	2	-

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2007.

Relacionando os dados já apresentados com outros presentes na Sinopse do Censo da Educação Superior de 2007, verificamos que as IES privadas ofertavam 16.892 cursos de graduação, dos quais 10.594 estavam no interior e 6.298 na capital. Mais uma vez, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o número de cursos no interior era menor do que nas capitais. Ainda segundo os mesmos dados, o número de matrículas nas IES privadas representava 74,5% do total, com 3.639.413, Tabela 10, sendo que 1.688.712 estavam nas capitais e 1.950.701 no interior.

Estruturando os dados de matrículas, presentes nas Tabelas 11 e 12, verificamos que, em 2007, as Universidades privadas possuíam o maior número, conforme os dados do Censo Educacional, todavia esse cenário vai se alterar nos anos seguintes, tendo os dados se concentrado na organização acadêmica faculdade.

Tabela 10 – Matrículas - 2007

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	4.880.381	2.211.982	2.668.399
Privada	3.639.413	1.688.712	1.950.701
Privada	2.257.321	1.165.284	1.092.037
Comun/Confes/Filant	1.382.092	523.428	858.664

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2007.

Ainda a respeito de 2007, importante citar o papel das IES privadas com o perfil Comunitárias/Confessionais/Filantropicas, visto que 37,9% das matrículas estavam nesse perfil de categoria administrativa do grupo das privadas.

Tabela 11 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários - 2007

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais					
	Universidades			Centros Universitários		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.644.187	1.250.937	1.393.250	680.938	318.820	362.118
Privada	1.561.503	764.458	797.045	663.321	318.820	344.501
Privada	693.313	431.336	261.977	353.462	200.056	153.406
Comun/Confes/Filant	868.190	333.122	535.068	309.859	118.764	191.095

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2007.

Fato relevante em relação ao total de matrículas por perfil de IES é o número de matrículas no interior em relação àquelas das capitais, visto que são sempre superiores, principalmente quando se trata do perfil Faculdade, mostrando a importância deste tipo de IES no processo de formação deste nível de ensino.

Tabela 12 – Matrículas - Faculdades/Escolas/ Institutos/CET/FaT - 2007

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais								
	Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			CET/FaT		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	233.147	77.992	155.155	1.213.971	497.587	716.384	108.138	66.646	41.492
Privada	222.749	77.992	144.757	1.136.735	492.274	644.461	55.105	35.168	19.937
Privada	192.376	73.335	119.041	963.930	425.815	538.115	54.240	34.742	19.498
Comun/Confes/Filant	30.373	4.657	25.716	172.805	66.459	106.346	865	426	439

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2007.

Nas Tabelas 13, 14 e 15, trataremos dos dados públicos do Enade, CPC e IGC, divulgados e disponibilizados pelo Inep, pela Diretoria de Estatísticas Educacionais, por meio do CPC decomposto e do IGC. Os conceitos seguem de 1 a 5, sendo padronizados conforme as notas técnicas anuais divulgadas pelo Inep e que determinam o tratamento realizado nas informações. Nesse cenário, quanto maior o conceito, mais qualidade. Todos são obtidos em relação ao ano de aplicação do Enade e sua vinculação aos dados do Censo Educacional para o mesmo ano em análise.

Para análise desses dados, foi necessário estabelecer algumas escolhas, descartando IES não avaliadas em anos seguintes, IES que não possuem Conceito Preliminar de Curso por diversos motivos e alguns casos de Institutos e Faculdades, em função de características avaliativas. Em função das situações apresentadas, percebemos

variações no total e na distribuição dos dados dos indicadores de qualidade das IES, mas estão inclusas IES com as mesmas características.

Fator relevante é que os indicadores de qualidade, já citados anteriormente, incluem o Conceito de Curso e o Conceito Institucional, avaliados por visitas *in loco* feitas por especialistas do Banco de Avaliadores, todavia, esses dados não são disponibilizados publicamente de forma agregada, somente por IES, em cada página no sistema e-Mec, o que dificulta e inviabiliza análises do grupo das privadas em relação a esses indicadores.

No conceito Enade, vemos os dados de avaliação dos estudantes na prova nacional, conforme o ciclo avaliativo, visto que a cada ano, em um espectro de três anos, são avaliados um conjunto de cursos. Ele é divulgado anualmente para os cursos que tiveram estudantes concluintes participantes. No entanto, seu cálculo sofre influência da Unidade de Observação, que consiste no conjunto de cursos que compõe o enquadramento da área do Enade, de uma IES em determinado município. Unidades com nenhum participante ou somente um, ficam sem conceito (SC).

Segundo Brito (2008), o exame é uma mudança na maneira de se conceber o ato de avaliar, visto ser dinâmica, com aprendizagem nos intervalos das provas e um modelo de feedback, com foco no processo e na condição de que as habilidades cognitivas são modificáveis.

O Enade de 2007 foi realizado em 11 de novembro e avaliadas as áreas de Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia de Radiologia, Tecnologia em Agroindústria, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

Vemos, na tabela 13, que a maior parte das IES privadas apresenta conceitos entre o 3 e o 5, portanto, sendo de qualidade, conforme preconizado pelas exigências legais e a supervisão e regulação da educação superior. No perfil Universidade, os resultados são ainda mais expressivos, consolidando o conceito de oferta qualificada do ensino neste perfil de organização acadêmica para os dados relativos ao ano de 2007.

Tabela 13 – Conceito ENADE 2007

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região						
Universidade	40	256	343	144	5	788
NORTE	5	4	5	3		17
NORDESTE	1	8	20	7		36
CENTRO-OESTE	4	22	20	12		58
SUDESTE	25	163	197	67	3	455
SUL	5	59	101	55	2	222
Centro Universitário	15	105	121	45	2	288
NORTE	1	6	6	3		16
NORDESTE	1	2	4			7
CENTRO-OESTE	6	8	8	3		25
SUDESTE	6	76	86	31	2	201
SUL	1	13	17	8		39
Faculdade	26	125	172	78	4	405
NORTE	7	7	6	3		23
NORDESTE	7	30	33	14		84
CENTRO-OESTE	5	10	7			22
SUDESTE	5	59	92	45	4	205
SUL	2	19	34	16		71
Total Geral	81	486	636	267	11	1481

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2007.

Na Tabela 14, temos o CPC, calculado com base na avaliação de desempenho dos estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, a projeção de valor agregado da IES em relação ao perfil do estudante visando projetar, em função dos resultados do Enem e Enade, a contribuição da instituição para a formação daquele grupo de estudantes e demais insumos, conforme a orientação da CONAES, descrita na nota técnica do Inep, divulgada a cada edição (Figura 1). O conceito é também feito por Unidade de Observação, com divulgação anual, mas vinculada ao conjunto de cursos avaliados em seu ciclo específico. Curso com dois alunos ou menos, ingressantes ou concluintes, ficam sem CPC calculado, (SC). A modalidade presencial e a distância são divulgadas em conjunto, por curso.

Figura 1: Composição do CPC



Fonte: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-cpc-e-igc-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/21206

No ano de 2007, quando os dados dos demais insumos são agregados para o cálculo do CPC, os conceitos ficam mais concentrados na nota 3, reduzindo nos índices 4 e com somente uma IES no 5, itens que precisam de acompanhamento e cuidado, pois demonstram preocupação com os insumos e como eles são verificados em cada IES.

Tabela 14 – Conceito CPC 2007

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região						
Universidade	5	208	460	115		788
NORTE		9	7	1		17
NORDESTE	1	5	23	7		36
CENTRO-OESTE		21	29	8		58
SUDESTE	4	133	271	47		455
SUL		40	130	52		222
Centro Universitário	2	76	185	24	1	288
NORTE		6	10			16
NORDESTE		3	4			7
CENTRO-OESTE	1	12	9	3		25
SUDESTE	1	49	133	17	1	201
SUL		6	29	4		39
Faculdade	9	127	234	35		405
NORTE	1	13	8	1		23
NORDESTE	2	28	50	4		84
CENTRO-OESTE	3	11	8			22
SUDESTE	3	62	116	24		205
SUL		13	52	6		71
Total Geral	16	411	879	174	1	1481

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2007.

O indicador do IGC avalia as instituições de educação superior, sendo calculado anualmente, ele considera:

- A média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
- A média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes, para as IES que possuem essa oferta;
- A distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*.

Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo assim todas as áreas avaliadas, ou ainda, todo o ciclo avaliativo. Para o ano de 2007, sendo o primeiro desse cálculo, foram considerados os dados do ano em questão, desconsiderando-se IES sem dados completos, tais como organização acadêmica, unidade da federação ou sem conceito.

Desta forma, como os CPCs ficaram concentrados no conceito 3, o mesmo ocorreu com os IGCs. Comparando resultados de IGC e CPC, percebemos um grande número de IES e seus cursos em conceitos 2, situação preocupante considerando-se os resultados como indicadores de qualidade. No entanto, em cenário diferente do CPC, o IGC apresenta um 6,5% de IES com conceitos 4 e 5.

Tabela 15 – Conceito IGC 2007

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade		7	76	8		91
Centro Universitário		16	93	4		113
Faculdade	6	378	575	58	12	1029
Outros	2	22	26	1		51
Total Geral	8	423	770	71	12	1284

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2007.

Acerca dos conceitos de avaliação, Polidori (2009, p. 447) explica como os resultados obtidos desencadeiam o processo de avaliação:

É informado, ainda, que os cursos que obtiverem conceito um e dois nesta “avaliação” receberão, obrigatoriamente, a visita da comissão de avaliação. Para os cursos com conceito três e quatro, a avaliação será opcional, e os cursos com conceito cinco terão suas Portarias de

renovação de reconhecimento geradas automaticamente pela SESu ou SETEC, de acordo com a natureza do curso.

Todavia, a autora vai chamar atenção para a distorção do indicador visto que o Enade é um dos pilares do SINAES com a avaliação do estudante. Dessa forma, utilizá-lo como conceito de um curso e sua qualidade seria uma transgressão. O mesmo para o CPC, visto que retira dados do Enade para cálculo do IDD. A autora evidencia tal situação, fazendo uma crítica, ao longo de seu artigo, aos indicadores e suas distorções.

Continuando com as análises, nos dados do ano de 2008, houve redução no número de IES credenciadas, com 16 IES privadas a menos do que no ano de 2007, sendo que o número maior de redução se deu nas capitais, distribuídas em todas as regiões do país.

Tabela 16 – Categoria Administrativa – IES – 2008

Categoria Administrativa	Instituições Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.252	811	1.441
Pública	236	82	154
Federal	93	54	39
Estadual	82	28	54
Municipal	61	.	61
Privada	2.016	729	1.287
Privada	1.579	575	1.004
Comun/Confes/Filant	437	154	283

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2008.

Na Tabela 17, percebemos a grande concentração de IES na região Sudeste, esse cenário sofrerá poucas alterações em relação aos anos analisados e mais à frente retomaremos esse tema.

Tabela 17 – IES Privadas – Regiões – 2008

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	121	69	52
Nordeste	373	198	175
Sudeste	965	274	691
Sul	331	84	247
Centro-Oeste	226	104	122

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2008.

No ano de 2008, com as mudanças determinadas pelo Decreto 5.773 de 2006, a forma de denominação das IES e sua organização acadêmica sofreu alterações, sendo que os CEFET e IFET passaram a ser somente públicas e todos os demais perfis de IES que não possuíssem organização acadêmica como Universidade ou Centro Universitário, foram enquadradas e agregadas como Faculdades, desaparecendo as nomenclaturas de escola, institutos, faculdades integradas, entre outros.

Com a divulgação dos dados das IES na categoria administrativa Comunitária/Confessional/Filantrópica, percebemos a maior parte das IES no perfil Universidade e Centro Universitário, cenário diferente do encontrado nas Faculdades.

Tabela 18 – IES – Organização Acadêmica - 2008

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	IES – ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			CEFET e IFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	183	86	97	124	48	76	1.911	657	1.254	34	20	14
Total Privadas	86	38	48	119	48	71	1.811	643	1.168	.	.	.
Privada	29	17	12	63	33	30	1.487	525	962	.	.	.
Comun/Confes/Filant	57	21	36	56	15	41	324	118	206	.	.	.
Norte												
Privada	1	1	.	4	4	.	98	52	46	.	.	.
Comun/Confes/Filant	.	.	.	4	2	2	14	10	4	.	.	.
Nordeste												
Privada	3	3	.	3	3	.	317	166	151	.	.	.
Comun/Confes/Filant	3	3	.	1	1	.	46	22	24	.	.	.
Sudeste												
Privada	18	9	9	41	16	25	650	170	480	.	.	.
Comun/Confes/Filant	34	13	21	38	10	28	184	56	128	.	.	.
Sul												
Privada	5	2	3	5	3	2	235	57	178	.	.	.
Comun/Confes/Filant	17	2	15	12	2	10	57	18	39	.	.	.
Centro-Oeste												
Privada	2	2	.	10	7	3	187	80	107	.	.	.
Comun/Confes/Filant	3	3	.	1	.	1	23	12	11	.	.	.

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2008.

O cenário de participação relevante das IES no perfil de categoria administrativa Comunitária/Confessional/Filantrópica fica ainda mais relevante para a Educação Superior no ano de 2008, pois mantém a representatividade no número de matrículas entre as privadas, com 35,5% do total.

Tabela 19 – Matrículas - 2008

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	5.080.056	2.318.204	2.761.852
Privada	3.806.091	1.787.189	2.018.902
Privada	2.448.801	1.276.620	1.172.181

Comun/Confes/Filant	1.357.290	510.569	846.721
---------------------	------------------	---------	---------

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2008.

Em relação à categoria administrativa de Universidades, as Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas possuem 53% das matrículas, no setor privado, contra 44,8% daquelas nos Centros Universitários, sendo que, em todas elas, os números do interior são superiores aos da capital. Quando falamos das Faculdades, Tabela 21, o cenário é completamente diferente, com somente 15,4% das matrículas em relação às privadas.

Tabela 20 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários - 2008

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais					
	Universidades			Centros Universitários		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.685.628	1.278.753	1.406.875	720.605	343.802	376.803
Privada	1.574.683	786.346	788.337	697.495	343.802	353.693
Privada	735.041	468.067	266.974	384.896	228.765	156.131
Comun/Confes/Filant	839.642	318.279	521.363	312.599	115.037	197.562

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2008.

Na tabela 21, vemos a importância das Faculdades na oferta da educação superior no ano de 2008, visto que respondem por 40% das matrículas das IES privadas e por 30% no total.

Tabela 21 – Matrículas - Faculdades - 2008

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais		
	Faculdades		
	Total	Capital	Interior
Brasil	1.632.888	668.836	964.052
Privada	1.533.913	657.041	876.872
Privada	1.328.864	579.788	749.076
Comun/Confes/Filant	205.049	77.253	127.796

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2008.

Na Tabela 22, temos os conceitos Enade das IES privadas em 2008, base para o cálculo dos demais indicadores, compondo o tripé avaliativo do SINAES. Nos dados, percebemos que as Faculdades e as Universidades são os perfis com maior quantitativo de conceitos 4 e 5.

O Enade 2008 foi realizado em 9 de novembro, abrangendo as áreas de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química; e cursos superiores de tecnologia em: Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação

Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.

Dada a representatividade das matrículas em faculdades, os resultados em conceitos 1 e 2, são os mais expressivos no cenário das organizações acadêmicas apresentadas e com certeza devem ter merecido o acompanhamento da supervisão e da regulação da educação superior, visto que representavam 37% do total nos cursos avaliados no ano de 2008, chamando atenção para a qualidade dos cursos ofertados nessas áreas.

Tabela 22 – Conceito ENADE 2008

Organização Acadêmica	Conceito					
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	66	347	565	216	40	1234
NORTE	4	11	5			20
NORDESTE	5	19	30	5	1	60
CENTRO-OESTE	8	32	31	5		76
SUDESTE	43	196	286	113	29	667
SUL	6	89	213	93	10	411
Centro Universitário	30	164	267	121	11	593
NORTE	2	20	16	3	1	42
NORDESTE	2	9	3	3		17
CENTRO-OESTE	4	14	16	2		36
SUDESTE	21	113	188	85	5	412
SUL	1	8	44	28	5	86
Faculdade	49	370	513	178	22	1132
NORTE	2	27	18	3		50
NORDESTE	14	72	72	31	3	192
CENTRO-OESTE	7	47	51	6		111
SUDESTE	20	177	283	107	14	601
SUL	6	47	89	31	5	178
Total Geral	145	881	1345	515	73	2959

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2008.

Quando falamos do CPC, com a inclusão de outros insumos, o indicador de qualidade reforça a questão dos conceitos baixos para as faculdades nas áreas avaliadas, Tabela 23, com 45% das Faculdades abaixo do conceito 3 e nenhuma com conceito 5. O cenário nos Centros Universitários também é preocupante, pois seus resultados estão concentrados no conceito 3, com 12% em conceito 4 e nenhum conceito 5.

Tabela 23 – Conceito CPC 2008

Organização Acadêmica	Conceito					
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	9	276	711	227	11	1234
NORTE		15	5			20
NORDESTE		22	33	5		60
CENTRO-OESTE	2	27	41	6		76

SUDESTE	6	165	379	108	9	667
SUL	1	47	253	108	2	411
Centro Universitário	2	159	357	75		593
NORTE		20	21	1		42
NORDESTE		10	7			17
CENTRO-OESTE		15	21			36
SUDESTE	2	106	254	50		412
SUL		8	54	24		86
Faculdade	18	498	562	54		1132
NORTE	2	32	16			50
NORDESTE	5	100	77	10		192
CENTRO-OESTE	4	68	38	1		111
SUDESTE	6	228	333	34		601
SUL	1	70	98	9		178
Total Geral	29	933	1630	356	11	2959

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2008.

Os cenários anteriores, dadas as características de composição do indicador do IGC, vão ser reforçados e refletidos no IGC de 2008, com 36,8% das IES em conceitos inferiores, 1 e 2. No conceito 3, temos 57% das IES, portanto, se o indicador serve para avaliar a qualidade da oferta, como se propõe, podemos afirmar que ela estava mediada, satisfatória, no ano de 2008. Todavia, no perfil Faculdade, a situação se mostrava ainda mais preocupante, visto que 40% se encontravam em conceitos 1 e 2.

Tabela 24 – Conceito IGC 2008

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade		7	74	10		91
Centro Universitário	1	34	112	10	1	158
Faculdade	10	471	638	56	9	1184
Outros	2	24	27	3		56
Total Geral	13	536	851	79	10	1489

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2008.

No ano de 2009, o total de IES voltou a crescer, tanto na capital quanto no interior, com aumento de 53 IES privadas. Na categorização do Censo, as filantrópicas deixaram de ser destacadas em conjunto com as Comunitárias e Confessionais, passando a integrar a classificação privada, portanto, os dados deste perfil sofreram alterações relevantes.

Tabela 25 – Categoria Administrativa – IES – 2009

Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.314	839	1.475
Pública	245	89	156
Federal	94	58	36
Estadual	84	31	53

Municipal	67	.	67
Privada	2.069	750	1.319
Privada	1.779	658	1.121
Comun/Confes	290	92	198

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2009.

O aumento no quantitativo de IES ocorreu em todas as regiões, sendo sete na região Norte, quatorze na Nordeste, quinze na Sudeste, dezesseis na Sul e uma na Centro-Oeste, assim, a já existente assimetria regional, com grande concentração nas regiões Sudeste e Sul, se manteve.

Tabela 26 – IES Privadas – Regiões – 2009

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	128	73	55
Nordeste	387	200	187
Sudeste	980	281	699
Sul	347	89	258
Centro-Oeste	227	107	120

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2009.

A organização acadêmica com maior incremento foi a de Faculdade visto que o credenciamento inicial ocorre, somente, para este perfil, conforme determinado pelo Decreto 5.773 no que se refere ao perfil de IES privadas, visto que as públicas podem nascer como Universidades. Além disso, o credenciamento para Universidade ou Centro Universitário, na categoria administrativa privadas, segue um fluxo processual e de exigências que gera impacto ao longo dos anos na temporalidade de sua existência, além de investimento para atendimento aos critérios de qualidade.

Tabela 27 – IES – Organização Acadêmica – 2009

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	IES – ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	186	87	99	127	49	78	1.966	679	1.287	35	24	11
Total Privadas	86	38	48	120	48	72	1.863	664	1.199	.	.	.
Norte												
Privada	1	1	.	4	4	.	106	56	50	.	.	.
Comun/Confes	.	.	.	4	2	2	13	10	3	.	.	.
Nordeste												
Privada	4	4	.	3	3	.	349	179	170	.	.	.
Comun/Confes	2	2	.	1	1	.	28	11	17	.	.	.
Sudeste												
Privada	32	15	17	59	22	37	743	207	536	.	.	.
Comun/Confes	20	7	13	22	4	18	104	26	78	.	.	.
Sul												
Privada	5	2	3	6	3	3	261	66	195	.	.	.

Comun/Confes	17	2	15	10	2	8	48	14	34	.	.	.
Centro-Oeste												
Privada	2	2	.	10	7	3	194	87	107	.	.	.
Comun/Confes	3	3	.	1	.	1	17	8	9	.	.	.

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2009.

Com a perspectiva legal de credenciamento inicial como organização acadêmica de Faculdade, já em 2009, elas respondiam por 90% do perfil de organização acadêmica das IES privadas, com 40% das matrículas.

Dessa forma, apesar de a política pública afirmar que o perfil de organização acadêmica é o de Universidade, conforme os documentos nacionais já citados, as IES privadas, têm um longo percurso para alcançar esse tipo de caracterização, ao contrário das públicas, que podem nascer universidades.

Tabela 28 – Matrículas – 2009

Categoria Administrativa	Graduação Presencial			Graduação a Distância
	Total Geral			Total Geral
	Total	Capital	Interior	
Brasil	5.115.896	2.433.016	2.682.880	838.125
Privada	3.764.728	1.846.865	1.917.863	665.429
Privada	2.899.763	1.534.602	1.365.161	527.838
Comun/Confes	864.965	312.263	552.702	137.591

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2009.

No ano de 2009, começamos a ter o registro efetivo do número de matrículas na modalidade Ead, sendo que as privadas respondiam por 79% das matrículas, tendo a organização acadêmica Universidade o maior número.

Comparando-se o número de matrículas de 2009 com 2008, houve uma queda, tanto no total do Brasil, mas principalmente naquelas ocorridas em IES privadas, com 41.363 alunos a menos.

Tabela 29 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários - 2009

Categoria Administrativa	Universidades				Centros Universitários			
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	2.715.720	1.341.392	1.374.328	591.125	711.328	366.628	344.700	83.705
Privada	1.525.124	800.639	724.485	431.793	697.479	365.759	331.720	83.705
Privada	958.000	570.096	387.904	301.179	515.428	321.445	193.983	78.070
Comun/Confes	567.124	230.543	336.581	130.614	182.051	44.314	137.737	5.635

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2009.

Ainda tratando da redução de matrículas, seu maior número ocorreu em IES com a organização acadêmica de faculdades, com 32.558 alunos a menos do que em 2008 na modalidade presencial, sendo que a modalidade Ead apresentou um total de 149.931

matrículas. No entanto, não temos como fazer uma correlação direta de que as matrículas a menor da modalidade presencial migraram para a modalidade Ead.

Tabela 30 – Matrículas – Faculdades – 2009

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	1.634.115	692.963	941.152	149.931
Privada	1.542.125	680.467	861.658	149.931
Privada	1.426.335	643.061	783.274	148.589
Comum/Confes	115.790	37.406	78.384	1.342

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2009.

O ciclo avaliativo de 2009, encerra o ciclo SINAES do IGC de todos os cursos, das áreas avaliadas.

Considerando os dados já apresentados nas Tabelas de 25 a 30, analisamos o conceito de qualidade Enade, considerando as áreas e seus cursos avaliados, que foram: Administração, Direito, Comunicação Social, Ciências Econômicas, Psicologia, Ciências Contábeis, Design, Turismo, Teatro, Música, Arquivologia, Biblioteconomia, Secretariado Executivo, Relações Internacionais e Estatística.

Nesses cursos, percebemos resultados nos conceitos 3, 4 e 5 em grande quantidade, representado um perfil qualificado dessa oferta. No entanto, quando analisamos cada organização acadêmica, chama atenção de que as faculdades, com 40% das matrículas, possuem seus resultados nos conceitos 2 e 3, situação contrária às Universidades e Centros Universitários.

Tabela 31 – Conceito ENADE 2009

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	29	294	612	291	52	1278
NORTE		8	7	1		16
NORDESTE	2	17	27	12		58
CENTRO-OESTE	3	22	37	7		69
SUDESTE	22	193	326	148	30	719
SUL	2	54	215	123	22	416
Centro Universitário	30	177	330	102	16	655
NORTE	2	19	17	5		43
NORDESTE	3	14	14	9		40
CENTRO-OESTE	6	21	30	3	1	61
SUDESTE	18	115	219	60	9	421
SUL	1	8	50	25	6	90
Faculdade	74	828	1062	285	58	2307
NORTE	12	86	43	5		146
NORDESTE	17	202	228	52	7	506
CENTRO-OESTE	18	132	90	13	2	255
SUDESTE	23	305	474	136	44	982

SUL	4	103	227	79	5	418
Total Geral	133	1299	2004	678	126	4240

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2009.

Quando analisamos o CPC dos cursos, vemos o maior número em conceitos 3 a 5, quadro qualificado da oferta, mas o quantitativo de conceitos 2 é preocupante, visto que representa 35,7% do total, se somados aos conceitos 1, temos 36,6%.

Analisando a tabela no que se refere a cada categoria administrativa, temos o perfil Universidade com os melhores resultados, com 74% dos resultados em conceitos 3, 4 e 5, seguido pelos Centros Universitários, com 67% e as Faculdades, com 56%.

Tabela 32 – Conceito CPC 2009

Organização Acadêmica	Conceito					
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	9	319	729	213	8	1278
NORTE		8	8			16
NORDESTE		22	29	7		58
CENTRO-OESTE	2	19	39	9		69
SUDESTE	6	206	394	107	6	719
SUL	1	64	259	90	2	416
Centro Universitário	8	208	365	73	1	655
NORTE	1	19	22	1		43
NORDESTE	1	19	20			40
CENTRO-OESTE	1	26	32	2		61
SUDESTE	5	133	238	44	1	421
SUL		11	53	26		90
Faculdade	23	988	1155	128	13	2307
NORTE	3	95	45	3		146
NORDESTE	5	261	227	13		506
CENTRO-OESTE	5	147	99	4		255
SUDESTE	9	349	525	87	12	982
SUL	1	136	259	21	1	418
Total Geral	40	1515	2249	414	22	4240

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2009.

No que se refere ao IGC, considerando o ciclo completo, com todas as áreas avaliadas, temos os dados abaixo. Do total, 57,7 % dos conceitos se encontram na escala de 3 a 5, todavia, analisando cada organização acadêmica, encontramos situações díspares, visto que enquanto a Universidade possui 92,3% dos conceitos em 3 e 4, representa do total 4,4%; os Centros Universitários em 80,8%, do total 4,8%; e as Faculdades em 54%, representando do total 48,5%. Todavia, as Faculdades, apesar de serem as únicas organizações com conceitos 1, também são as únicas com conceito 5 da mesma forma que possuem um grande número de conceitos 4.

Percebemos, portanto, que não há um equilíbrio dos conceitos na organização acadêmica facultade, com flutuações entre os conceitos e tendo IES de referência nacional, visto terem sido as únicas com conceito 5, ao mesmo tempo em que possuem as únicas com conceito 1.

Os dados dos conceitos IGC das Faculdades parecem apontar para um desequilíbrio no perfil e oferta discrepante naquelas que são, em número, o maior número de IES cadastradas e detêm grande número de matrículas.

Tabela 33 – Conceito IGC 2009

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade		7	78	7		92
Centro Universitário		22	88	5		115
Faculdade	13	772	846	70	19	1720
Total Geral	13	801	1012	82	19	1927

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2009.

No ano de 2010, início de novo ciclo SINAES, temos aumento no número de credenciamentos das IES privadas, com 31 novas instituições, sendo que houve aumento em algumas regiões e redução em outras, conforme discutiremos no Tabela 35.

Tabela 34 – Categoria Administrativa – IES – 2010

Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.378	826	1.552
Pública	278	91	187
Federal	99	60	39
Estadual	108	31	77
Municipal	71	.	71
Privada	2.100	735	1.365

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2010.

Nessa tabela, comparando os dados com os de 2009, verificamos que enquanto a quantidade de IES credenciadas na região Sudeste reduziu em 58, nas regiões Norte, Nordeste e em menor número, na Sul e Centro-Oeste, aumentou. Mesmo assim, a redução da assimetria preconizada como meta do primeiro PNE está distante, mantendo as concentrações nas regiões Sudeste e Sul.

Na Tabela 35, percebemos claramente a concentração. Ressaltando-se que na região Sudeste, a maior parte das IES está no interior. A partir do ano de 2010, o Inep

deixou de separar os dados das Comunitárias e Confessionais, inviabilizando a análise de forma comparativa.

Tabela 35 – IES Privadas – Regiões – 2010

Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	121	71	50
Nordeste	369	196	173
Sudeste	1.038	275	763
Sul	345	86	259
Centro-Oeste	227	107	120

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2010.

Na Tabela 36, confirmamos o tema já apontado anteriormente de que as faculdades representam o maior número de IES privadas e possuem presença maciça no interior, mesmo tendo uma boa quantidade de Universidades e Centros Universitários no interior, no comparativo, as faculdades são as que atendem a maior parte de estudantes, sendo que, no Norte e no Nordeste, a situação chama ainda mais atenção.

Tabela 36 – IES – Organização Acadêmica – 2010

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	IES – ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	190	86	104	126	50	76	2.025	664	1.361	37	26	11
Total Privadas	89	38	51	119	49	70	1.892	648	1.244	.	.	.
Norte												
Privada	1	1	.	8	6	2	112	64	48	.	.	.
Nordeste												
Privada	6	6	.	5	5	.	358	185	173	.	.	.
Sudeste												
Privada	52	22	30	81	26	55	905	227	678	.	.	.
Sul												
Privada	25	4	21	14	5	9	306	77	229	.	.	.
Centro-Oeste												
Privada	5	5	.	11	7	4	211	95	116	.	.	.

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2010.

Quando comparamos os dados das matrículas, conforme a organização acadêmica, vemos que enquanto as Universidades e Centros Universitários possuem 2.264.468 estudantes matriculados na modalidade presencial, as Faculdades possuem 1.722.956, 43% do total. Na modalidade a distância, o cenário é bem diferente, com

predomínio das matrículas em Centros Universitários, possivelmente em função da autonomia que favorece a abertura de cursos e ampliação da oferta.

Tabela 37 – Matrículas – 2010

Categoria Administrativa		Gradação Presencial			Gradação a Distância
		Total Geral			Total Geral
		Total	Capital	Interior	
Brasil		5.449.120	2.590.888	2.858.232	930.179
	Privada	3.987.424	1.963.509	2.023.915	748.577

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2010.

Ainda em comparação com os dados das Faculdades, o número de matrículas no interior é maior do que as demais organizações acadêmicas. Desta forma, ficam responsáveis pela formação nesses locais, com grande responsabilidade frente às políticas públicas e às metas do PNE de ampliação de acesso.

Tabela 38 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2010

Categoria Administrativa	Universidades				Centros Universitários			
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	2.809.974	1.401.082	1.408.892	654.737	741.631	398.513	343.118	95.049
Privada	1.537.003	823.677	713.326	492.069	727.465	397.314	330.151	95.049

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2010.

Percebe-se, no cenário de matrículas da Tabela 39, que a escolha pública por criação de Universidades deixou, às IES privadas, o controle e a oferta por meio de Faculdades, visto que respondem por 94% das matrículas nesse tipo de organização acadêmica.

Tabela 39 – Matrículas – Faculdades – 2010

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	1.828.943	756.738	1.072.205	161.459
Privada	1.722.956	742.518	980.438	161.459

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2010.

Na Tabela 40, temos os resultados do conceito ENADE em 2010, novo ciclo avaliativo do IGC, compreendendo as áreas e os cursos de: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia, e dos cursos superiores de tecnologia em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

Verificamos que, no computo final, 1379 cursos, dos 1.113 avaliados, tiveram conceitos entre 3 e 5, representando 65% do total, todavia, desses, 46% obtiveram conceito 3.

As Faculdades apresentaram muitos cursos com conceitos 1 e 2, enquanto as Universidades lideram no quantitativo de resultados em conceitos 4 e 5.

A organização acadêmica Faculdade, sem autonomia e com supervisão e avaliação do Estado, não consegue demonstrar o perfil de qualidade para todas as instituições credenciadas, com 43% de seus resultados abaixo do conceito 3 para esse conjunto de cursos avaliados. Se compararmos os resultados nos ciclos desses cursos avaliados, 2007 e 2010, eles apresentaram percentual de cursos maior em conceitos insuficientes em detrimento dos que possuem conceitos suficientes, no ano de 2010.

Tabela 40 – Conceito ENADE 2010

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	26	193	388	178	40	825
NORTE		1	4	4		9
NORDESTE		10	20	7		37
CENTRO-OESTE	1	15	32	15	8	71
SUDESTE	17	121	212	94	23	467
SUL	8	46	120	58	9	241
Centro Universitário	16	135	219	74	6	450
NORTE		20	11	3	1	35
NORDESTE	1	12	14	1		28
CENTRO-OESTE		12	23	5		40
SUDESTE	14	79	147	53	5	298
SUL	1	12	24	12		49
Faculdade	48	316	367	94	13	838
NORTE	9	33	26	4		72
NORDESTE	12	78	92	16	2	200
CENTRO-OESTE	9	44	23	8		84
SUDESTE	15	127	163	53	8	366
SUL	3	34	63	13	3	116
Total Geral	90	644	974	346	59	2113

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2010.

No conceito CPC, fica evidente o papel relevante dos insumos agregados por meio do Censo educacional, visto que os conceitos melhoram sensivelmente. Com a maioria dos cursos obtendo conceitos suficientes, 76%, reafirmando o papel das Universidades e Centros Universitários em bons resultados em detrimento dos problemas apontados pelas Faculdades, com 24% dos cursos em conceitos insuficientes.

Tabela 41 – Conceito CPC 2010

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região						
Universidade	3	122	490	206	4	825
NORTE		1	5	3		9
NORDESTE		8	25	4		37
CENTRO-OESTE	1	13	40	17		71
SUDESTE	2	70	266	126	3	467
SUL		30	154	56	1	241
Centro Universitário	4	92	297	57		450
NORTE		13	21	1		35
NORDESTE		8	19	1		28
CENTRO-OESTE		5	31	4		40
SUDESTE	4	58	196	40		298
SUL		8	30	11		49
Faculdade	7	282	500	48	1	838
NORTE	3	39	28	2		72
NORDESTE	1	77	114	8		200
CENTRO-OESTE	2	41	41			84
SUDESTE	1	97	238	29	1	366
SUL		28	79	9		116
Total Geral	14	496	1287	311	5	2113

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2010.

No conceito IGC, a maior parte das IES, 60%, obteve conceito favorável, mas importante lembrar que a análise do IGC para efeitos de supervisão e regulação se dá ao final do ciclo e no ano de 2010 foi iniciado novo ciclo avaliativo.

Tabela 42 – Conceito IGC 2010

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade		6	78	7		91
Centro Universitário		19	89	6		114
Faculdade	8	684	803	62	12	1569
Total Geral	8	709	970	75	12	1774

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2010.

Em 2011, tivemos nova alteração no número de IES privadas credenciadas, com redução de 19 instituições no total, mas analisando o Quadro 38 percebemos o movimento realizado em cada região do país.

Tabela 43 – Categoria Administrativa – IES – 2011

Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.365	819	1.546

Pública	284	95	189
Federal	103	64	39
Estadual	110	31	79
Municipal	71	-	71
Privada	2.081	724	1.357

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2011.

Comparando os dados da Tabela 35 com os da Tabela 44, percebemos que o movimento de credenciamento das IES ocorreu em quatro regiões, sendo que em duas houve aumento, com novos credenciamentos, sendo quatro no Nordeste e dois no Sul e redução, com descredenciamento, de 15 no Sudeste e dez na região Centro-Oeste.

Tabela 44 – IES Privadas – Regiões – 2011

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	125	74	51
Nordeste	369	194	175
Sudeste	1.023	267	756
Sul	347	86	261
Centro-Oeste	217	103	114

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2011.

Analisando os dados de forma comparativa entre 2010 e 2011 em relação à organização acadêmica, tivemos a redução de uma Universidade, credenciamento de cinco Centros Universitários e redução de 23 faculdades. A organização acadêmica de Centro Universitário possui autonomia para criação de cursos e abertura de vagas, desta forma, se torna mais interessante para a gestão das IES e pode ser o motivo do aumento. Todavia, a IES para solicitar tem que atender aos critérios determinados no Decreto 5773 e na Portaria Normativa nº 40.

Tabela 45 – IES – Organização Acadêmica – 2011

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	IES – ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	190	86	104	131	51	80	2.004	652	1.352	40	30	10
Total Privadas	88	38	50	124	50	74	1.869	636	1.233	-	-	-
Norte												
Privada	2	2	-	7	5	2	116	67	49	-	-	-
Nordeste												
Privada	6	6	-	6	6	-	357	182	175	-	-	-

Sudeste												
Privada	51	21	30	84	26	58	888	220	668	-	-	-
Sul												
Privada	24	4	20	15	5	10	308	77	231	-	-	-
Centro-Oeste												
Privada	5	5	-	12	8	4	200	90	110	-	-	-

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2011.

Em relação ao número de matrículas, ele aumentou, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância da graduação. No entanto, o percentual de crescimento na modalidade a distância foi maior, um pouco mais de 9%, enquanto na presencial, ficou em torno de 4%.

Tabela 46 – Matrículas – 2011

Categoria Administrativa		Graduação Presencial			Graduação a Distância
		Total Geral			Total Geral
		Total	Capital	Interior	
Brasil		5.746.762	2.713.589	3.033.173	992.927
	Privada	4.151.371	2.058.366	2.093.005	815.003

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2011.

Na análise das matrículas por organização acadêmica, vemos que as Universidades possuem o maior número de alunos na modalidade a distância, enquanto na modalidade presencial isso ocorre nas Faculdades, principalmente no interior, conforme as Tabelas 47 e 48 apresentam. As Faculdades se consolidam como sendo a maior oferta no interior, na modalidade presencial.

Tabela 47 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2011

Categoria Administrativa	Universidades				Centros Universitários			
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	2.933.555	1.458.669	1.474.886	698.818	774.862	416.386	358.476	146.157
Privada	1.550.899	856.595	694.304	539.503	759.964	414.763	345.201	146.157

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2011.

Tabela 48 – Matrículas - Faculdades – 2011

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	1.955.328	801.444	1.153.884	129.343
Privada	1.840.508	787.008	1.053.500	129.343

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2011.

No ano de 2011, o ENADE foi aplicado aos cursos de: bacharel em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia; diploma de bacharel ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química; diploma de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música; e diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.

Assim como nos demais anos, os resultados da organização acadêmica Faculdade possuem maior número em conceitos inferiores, 1 ou 2, com 40% dos conceitos para este perfil em comparação com 27% das Universidades e 35% dos Centros Universitários.

Como estamos falando do universo de IES com o maior quantitativo de matrículas, a situação e seus resultados chamam a atenção. Outros pontos a destacar são: o grande número de cursos em Universidades, Centros Universitários e Faculdades do Sudeste com conceito 2. Como essa região agrega os maiores quantitativos de IES e matrículas, o reflexo de resultados inferiores também é relevante.

Tabela 49 – Conceito ENADE 2011

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região						
Universidade	55	300	587	281	85	1308
NORTE	1	3	4	3		11
NORDESTE	5	19	32	9	1	66
CENTRO-OESTE	3	19	38	13	3	76
SUDESTE	41	186	301	133	53	714
SUL	5	73	212	123	28	441
Centro Universitário	23	199	273	119	15	629
NORTE	1	18	15	7		41
NORDESTE	1	21	8	2		32
CENTRO-OESTE	2	12	23	6	1	44
SUDESTE	17	128	192	80	8	425
SUL	2	20	35	24	6	87
Faculdade	78	515	646	214	28	1481
NORTE	12	39	39	3	1	94
NORDESTE	16	90	92	29	3	230
CENTRO-OESTE	11	58	62	12		143
SUDESTE	33	273	324	125	16	771
SUL	6	55	129	45	8	243
Total Geral	156	1014	1506	614	128	3418

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2011.

Quando analisamos o CPC no ano de 2011, o movimento é muito parecido com o de anos anteriores, com aumento de conceitos positivos em detrimento dos negativos,

mas a organização acadêmica Faculdade ainda apresenta quantidades significativas de cursos em conceitos inferiores. As Universidades chamam atenção por terem conceitos inferiores e máximos ao mesmo tempo, em uma variação entre os diversos conceitos. A forte concentração em conceito 3 é uma constante, em todos os anos.

Tabela 50 – Conceito CPC 2011

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	4	127	638	481	58	1308
NORTE		1	7	3		11
NORDESTE		9	39	17	1	66
CENTRO-OESTE		6	48	19	3	76
SUDESTE	4	92	336	243	39	714
SUL		19	208	199	15	441
Centro Universitário	1	78	356	189	5	629
NORTE		5	27	9		41
NORDESTE		6	22	4		32
CENTRO-OESTE		5	20	19		44
SUDESTE	1	58	246	117	3	425
SUL		4	41	40	2	87
Faculdade	14	300	855	301	11	1481
NORTE		23	57	13	1	94
NORDESTE	2	54	129	44	1	230
CENTRO-OESTE	1	30	82	30		143
SUDESTE	9	163	446	145	8	771
SUL	2	30	141	69	1	243
Total Geral	19	505	1849	971	74	3418

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2011.

Na análise do conceito IGC para o ano de 2011, temos 25% das IES com conceitos inferiores, situação preocupante, sendo que 23% delas é composto por organizações acadêmicas com o perfil de Faculdade. Somente 8% atingiu conceitos superiores 4 e 5, mas as que obtiveram conceito 5, no IGC, eram Faculdades.

Tabela 51 – Conceito IGC 2011

Organização Acadêmica	Conceito					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade		5	76	11		92
Centro Universitário		12	91	7		110
Faculdade	3	248	550	63	3	867
Total Geral	3	265	717	81	3	1069

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2011.

No ano de 2012, conforme podemos verificar na Tabela 52 em comparação à Tabela 43, do ano de 2011, temos aumento no número de credenciamentos, com 26 IES a mais nas capitais e cinco no interior.

Tabela 52 – Categoria Administrativa – IES – 2012

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.416	846	1.570
Pública	304	96	208
Federal	103	64	39
Estadual	116	32	84
Municipal	85	-	85
Privada	2.112	750	1.362

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2012.

Analisando os dados por região, presentes na Tabela 53, percebemos que na região Norte, houve um novo credenciamento, na região Nordeste foram dez, na região Sudeste, sete e na região Sul, treze IES.

Tabela 53 – IES Privadas – Regiões – 2012

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	126	75	51
Nordeste	379	196	183
Sudeste	1.030	280	750
Sul	360	94	266
Centro-Oeste	217	105	112

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2012.

Na Tabela 54, podemos verificar a distribuição por organização acadêmica e unidade da federação, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, não há nenhuma Universidade no interior, bem como no interior da região Nordeste, não há nenhum Centro Universitário. O quantitativo de Faculdades no interior responde por 58,8% das IES credenciadas, portanto, a política pública de credenciamento inicial no perfil Faculdades fortalece a existência deste cenário, ao mesmo tempo em que todas as exigências da regulação e da supervisão para a transformação da organização acadêmica dificultam o processo de mudança para este perfil de IES.

Desta forma, podemos confirmar no Quadro 51, a relevância do trabalho das Faculdades na formação em nível superior no país.

Tabela 54 – IES – Organização Acadêmica – 2012

Unidade da Federação	Organização Acadêmica											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e Cefet		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior

Brasil	193	88	105	139	56	83	2.044	672	1.372	40	30	10
Total Privadas	85	39	46	129	55	74	1.898	656	1.242	-	-	-
Norte												
Privada	2	2	-	7	5	2	117	68	49	-	-	-
Nordeste												
Privada	7	7	-	10	10	-	362	179	183	-	-	-
Sudeste												
Privada	52	21	31	84	26	58	894	233	661	-	-	-
Sul												
Privada	19	4	15	16	6	10	325	84	241	-	-	-
Centro-Oeste												
Privada	5	5	-	12	8	4	200	92	108	-	-	-

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2012.

O número de matrículas no ano de 2012 cresceu em 56.715 na graduação presencial e 117.223 na graduação a distância, conforme pode ser constatado na Tabela 55. Sendo que na Tabela 56, vemos a importância das Universidades privadas na oferta da educação superior na modalidade a distância.

Tabela 55 – Matrículas – 2012

Categoria Administrativa	Graduação Presencial			Graduação a Distância
	Total Geral			Total Geral
	Total	Capital	Interior	
Brasil	5.923.838	2.778.286	3.145.552	1.113.850
Privada	4.208.086	2.106.618	2.101.468	932.226

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2012.

Na Tabela 56, temos as Universidades e os Centros Universitários com forte concentração de matrículas na capital do estado em que se localizam, em detrimento das Faculdades, na Tabela 57, mantendo maior presença no interior.

Tabela 56 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2012

Categoria Administrativa	Universidades				Centros Universitários			
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	3.009.846	1.481.978	1.527.868	802.645	829.790	472.610	357.180	255.786
Privada	1.540.281	866.635	673.646	634.721	807.918	470.843	337.075	255.786

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2012.

Os dados das matrículas na modalidade Ead, nas Faculdades, apesar de terem sido retirados da Sinopse da Educação Superior, devem conter erro de cálculo, visto que estão bem inferiores aos dados do ano anterior. Uma vez estando errado, impacta os dados totais e as análises realizadas, todavia, não conseguimos acesso a outro banco de dados para comparação.

Tabela 57 – Matrículas – Faculdades – 2012

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	1.986.263	784.939	1.201.324	41.719
Privada	1.859.887	769.140	1.090.747	41.719

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2012.

No ano de 2012, os cursos que foram avaliados pelo ENADE foram: bacharelado em Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social; Design; Direito; Psicologia; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; Turismo; e dos cursos superiores Tecnologia em Gestão Comercial; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Logística; Marketing e Processos Gerenciais.

Na tabela, o cenário de resultados em conceitos inferiores se mantém com 35% dos cursos nos conceitos 1 e 2 para as Faculdades, tendo 21,4% nas Universidades e 27% para os Centros Universitários.

Tabela 58 – Conceito ENADE 2012

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
Região	1	2	3	4	5	
Universidade	12	250	599	302	60	1223
NORTE		3	13	3		19
NORDESTE		23	37	5		65
CENTRO-OESTE	1	15	33	9	6	64
SUDESTE	9	162	291	153	38	653
SUL	2	47	225	132	16	422
Centro Universitário	16	182	390	130	18	736
NORTE	1	7	18	4		30
NORDESTE		15	39	13	5	72
CENTRO-OESTE	2	24	37	8	1	72
SUDESTE	13	109	228	77	6	433
SUL		27	68	28	6	129
Faculdade	66	884	1233	416	88	2687
NORTE	8	79	75	13		175
NORDESTE	24	197	251	67	14	553
CENTRO-OESTE	10	124	121	24	4	283
SUDESTE	19	346	519	216	54	1154
SUL	5	138	267	96	16	522
Total Geral	94	1316	2222	848	166	4646

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2012.

Comparando os dados do conceito ENADE, Tabela 58, com os do conceito CPC, Tabela 59, percebemos como os insumos impactam o resultado desse conceito, visto que a alteração dos conceitos é expressiva, principalmente no que se refere aos conceitos inferiores para o conceito suficiente 3. Mesmo com a alteração significativa, ainda temos

14% dos cursos avaliados em conceitos insuficientes, independente da organização acadêmica.

Tabela 59 – Conceito CPC 2012

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região						
Universidade	1	88	683	428	23	1223
NORTE			13	6		19
NORDESTE		4	46	15		65
CENTRO-OESTE		5	37	20	2	64
SUDESTE	1	64	371	200	17	653
SUL		15	216	187	4	422
Centro Universitário	1	74	439	205	17	736
NORTE		1	20	9		30
NORDESTE		4	45	21	2	72
CENTRO-OESTE		6	46	17	3	72
SUDESTE	1	60	260	106	6	433
SUL		3	68	52	6	129
Faculdade	12	481	1623	545	26	2687
NORTE		38	112	25		175
NORDESTE	2	118	339	93	1	553
CENTRO-OESTE	3	62	159	58	1	283
SUDESTE	3	188	698	244	21	1154
SUL	4	75	315	125	3	522
Total Geral	14	643	2745	1178	66	4646

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2012.

Na Tabela 60, temos o IGC como uma composição dos CPCs e percebemos que a concentração no resultado suficiente 3 é muito grande, representando 65,6% do total, e nas Faculdades, 22% possuíam conceitos inferiores.

Tabela 60 – Conceito IGC 2012

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade		2	70	19		91
Centro Universitário		3	101	11		115
Faculdade	9	328	958	208	11	1514
Total Geral	9	333	1129	238	11	1720

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2012.

No ano de 2013, temos redução no número de IES credenciadas, com uma queda em relação a 2012 de 22 instituições.

Tabela 61 – Categoria Administrativa – IES – 2013

Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.391	841	1.550
Pública	301	98	203
Federal	106	64	42

Estadual	119	34	85
Municipal	76	.	76
Privada	2.090	743	1.347

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2013.

A redução visualizada na Tabela 62 resultou em seis IES descredenciadas na região Norte, uma na região Nordeste, vinte e seis na região Sudeste e, no entanto, tivemos credenciamento de seis IES na região Sul e cinco na região Centro-Oeste. Ao final, redução de vinte e duas IES no cômputo total.

Tabela 62 – IES Privadas – Regiões – 2013

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	120	74	46
Nordeste	378	199	179
Sudeste	1.004	267	737
Sul	366	96	270
Centro-Oeste	222	107	115

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2013.

Em relação à distribuição das organizações acadêmicas por região, Tabela 63, o cenário é bem próximo daquele analisado no ano de 2012, com predominância das Faculdades e no interior do país.

Tabela 63 – IES – Organização Acadêmica – 2013

Unidade da Federação	Organização Acadêmica											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	195	87	108	140	54	86	2.016	670	1.346	40	30	10
Total Privadas	84	38	46	130	53	77	1.876	652	1.224	.	.	.
Norte												
Privada	2	2	.	7	5	2	111	67	44	.	.	.
Nordeste												
Privada	7	7	.	10	10	.	361	182	179	.	.	.
Sudeste												
Privada	51	20	31	82	24	58	871	223	648	.	.	.
Sul												
Privada	19	4	15	19	6	13	328	86	242	.	.	.
Centro-Oeste												
Privada	5	5	.	12	8	4	205	94	111	.	.	.

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2013.

Na Tabela 64, temos as matrículas ocorridas em 2013, com aumento de 166.345 na graduação presencial. Importante lembrar que, nesse momento, o incentivo de financiamento público do FIES e do PROUNI já estava em andamento em uma nova estrutura, favorecendo o acesso para o ensino presencial.

Na graduação a distância, as matrículas ampliaram em mais de 60.000, no total da oferta, mantendo a concentração nas Universidades.

Tabela 64 – Matrículas – 2013

Categoria Administrativa	Graduação Presencial			Graduação a Distância
	Total Geral			Total Geral
	Total	Capital	Interior	
Brasil	6.152.405	2.888.705	3.263.700	1.153.572
Privada	4.374.431	2.190.881	2.183.550	999.019

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2013.

Na Tabela 65, temos a importância das Universidades privadas, respondendo por 50% das matrículas nesse perfil de organização acadêmica, tendo os Centros Universitários com 97% das matrículas, visto que este perfil de IES não é do interesse de criação pelo poder público, ficando concentrado na rede privada de educação superior.

Tabela 65 – Matrículas – Universidades e Centros Universitários – 2013

Categoria Administrativa	Universidades				Centros Universitários			
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	3.082.155	1.518.703	1.563.452	816.725	863.941	489.363	374.578	290.922
Privada	1.572.676	881.381	691.295	670.911	838.249	487.648	350.601	290.922

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2013.

As Faculdades mantêm sua relevância nas matrículas, com um aumento de mais de 100.000 novas matrículas, respondendo pela maior parte do aumento nas IES privadas.

Tabela 66 – Matrículas – Faculdades – 2013

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	2.094.641	839.255	1.255.386	37.186
Privada	1.963.506	821.852	1.141.654	37.186

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2013.

No ENADE 2013, foram avaliados os cursos de bacharelado em: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia; tecnólogo em: Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

Os resultados mantêm a situação apresentada anteriormente, com 34% dos cursos em conceitos inferiores, sendo que analisando os cursos ofertados pelas Universidades, temos 26% de conceitos inferiores, nos Centros Universitários, 33% e nas Faculdades, 42%.

Tabela 67 – Conceito ENADE 2013

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região						
Universidade	19	195	399	179	32	824
NORTE	3	9	7	1		20
NORDESTE	1	17	29	3		50
CENTRO-OESTE		13	36	17	2	68
SUDESTE	14	125	190	102	26	457
SUL	1	31	137	56	4	229
Centro Universitário	11	125	191	80	5	412
NORTE		16	13	2		31
NORDESTE		24	22	6		52
CENTRO-OESTE	2	14	18	7		41
SUDESTE	9	64	111	50	2	236
SUL		7	27	15	3	52
Faculdade	45	354	428	112	13	952
NORTE	12	60	26	1		99
NORDESTE	5	104	128	18	2	257
CENTRO-OESTE	15	56	42	7	1	121
SUDESTE	10	106	148	61	8	333
SUL	3	28	84	25	2	142
Total Geral	75	674	1018	371	50	2188

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2013.

No caso da análise do CPC, os insumos apresentam papel ainda mais significativo, visto que o percentual total de cursos com conceitos inferiores cai para 12%, sendo entre as Universidades, 7%, Centros Universitários, 8% e Faculdades, 16,5%.

A redução dos percentuais em conceitos inferiores é relevante, mesmo entre as Faculdades.

Tabela 68 – Conceito CPC 2013

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Região						
Universidade		63	434	301	26	824
NORTE		5	13	2		20
NORDESTE		3	35	12		50
CENTRO-OESTE		5	33	29	1	68
SUDESTE		38	225	171	23	457
SUL		12	128	87	2	229
Centro Universitário		36	232	137	7	412
NORTE		5	22	4		31
NORDESTE		2	43	7		52
CENTRO-OESTE		3	20	17	1	41

SUDESTE		25	131	76	4	236
SUL		1	16	33	2	52
Faculdade	2	156	591	194	9	952
NORTE	2	30	56	11		99
NORDESTE		34	174	46	3	257
CENTRO-OESTE		24	78	19		121
SUDESTE		51	201	76	5	333
SUL		17	82	42	1	142
Total Geral	2	255	1257	632	42	2188

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2013.

No IGC, como compreende um ciclo e esse é o primeiro ano de um novo ciclo, temos 18,5% das IES em conceitos inferiores, chamando atenção para o quantitativo de Faculdades, representando, do total, 98% dos conceitos inferiores.

Tabela 69 – Conceito IGC 2013

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade		2	65	24		91
Centro Universitário		3	98	14		115
Faculdade	8	305	966	218	11	1508
Total Geral	8	310	1129	256	11	1714

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2013.

No ano de 2014, Tabela 70, houve redução de 20 IES, consolidando o cenário de descredenciamento já apontado no ano de 2013. Assim, temos redução no número de IES, mas ampliação nas matrículas, Tabela 73.

Tabela 70 – Categoria Administrativa – IES – 2014

Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.368	845	1.523
Pública	298	97	201
Federal	107	64	43
Estadual	118	33	85
Municipal	73	.	73
Privada	2.070	748	1.322

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2014.

Na Tabela 71, temos o cenário de credenciamento e descredenciamento que gera o cômputo final já apresentado, assim, há novos credenciamentos na região Norte, na região Sul e no Centro-Oeste e redução no Nordeste e no Sudeste, sendo que nessa última, chegou a 24 IES, um número significativo.

Tabela 71 – IES Privadas – Regiões – 2014

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	124	76	48
Nordeste	385	201	184
Sudeste	980	266	714
Sul	362	99	263
Centro-Oeste	219	106	113

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2014.

No caso das organizações acadêmicas, houve redução de seis Centros Universitários e 26 Faculdades. Esse é um cenário interessante de aprofundamento de análise no futuro, visto que na Tabela 73, temos números crescentes de matrículas.

Tabela 72 – IES – Organização Acadêmica – 2014

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Organização Acadêmica											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	195	86	109	147	58	89	1.986	671	1.315	40	30	10
Total Privadas	84	38	46	136	57	79	1.850	653	1.197			
Norte												
Privada	2	2	.	7	5	2	115	69	46	.	.	.
Nordeste												
Privada	7	7	.	12	11	1	366	183	183	.	.	.
Sudeste												
Privada	50	20	30	84	25	59	846	221	625	.	.	.
Sul												
Privada	20	4	16	20	7	13	322	88	234	.	.	.
Centro-Oeste												
Privada	5	5	.	13	9	4	201	92	109	.	.	.

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2014.

Na Tabela 73, tratando das matrículas, temos aumentos significativos, seja na modalidade presencial, com incremento de 290.111 matrículas, como na modalidade a distância, com 203.450. Nesse ano, na modalidade presencial, estamos em momento relevante do financiamento público, com Prouni e FIES. Para a modalidade Ead, é possível usar o Prouni, não o FIES.

Tabela 73 – Matrículas – 2014

Categoria Administrativa	Graduação Presencial			Graduação a Distância
	Total Geral			Total Geral
	Total	Capital	Interior	
Brasil	6.486.171	3.013.758	3.472.413	1.341.842
Privada	4.664.542	2.315.199	2.349.343	1.202.469

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2014.

Quando analisamos os dados de matrícula por perfil de organização acadêmica, percebemos a relevância das IES privadas na modalidade a distância, visto que respondem por 100% das matrículas nos Centros Universitários e nas Faculdades e por 86,4% nas Universidades.

Tabela 74 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2014

Categoria Administrativa	Universidades				Centros Universitários			
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	3.205.001	1.553.918	1.651.083	962.058	963.760	554.090	409.670	330.035
Privada	1.656.994	918.440	738.554	831.359	936.666	552.337	384.329	330.035

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2014.

No caso da Tabela 75, com as matrículas em Faculdades, o aumento foi de quase 100.000 matrículas na graduação presencial, representando no grupo das privadas um grande número, assim, as Faculdades se mantêm em seu papel de relevância na oferta da educação superior nacional, principalmente no interior do país.

Tabela 75 – Matrículas – Faculdades – 2014

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	2.194.122	861.944	1.332.178	41.075
Privada	2.070.882	844.422	1.226.460	41.075

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2014.

No ano de 2014, o ENADE avaliou os cursos de: bacharel em: Arquitetura e Urbanismo; Sistema de Informação; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia de Computação; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Produção; Engenharia Ambiental; Engenharia Florestal; Engenharia. Bacharel ou licenciado em: Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras-Português; Matemática e Química. Licenciatura em: Artes Visuais; Educação Física; Letras - Português e Espanhol; Letras - Português e Inglês; Música; Pedagogia. Tecnólogo em: Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Automação Industrial. Gestão da Produção Industrial e Redes de Computadores.

Nessa edição do Enade, os resultados em conceitos inferiores ficaram em quantidades ainda maiores do que outras edições destas mesmas áreas, como no caso de 2011. Na edição de 2014, 42,7% dos resultados foram em conceitos insuficientes.

As Faculdades apresentaram mais resultados em conceitos 2 do que no conceito 3, com um percentual de insuficientes em 48,6%, enquanto os Centros Universitários também tiveram resultados muito preocupantes, 41% em conceitos inferiores, bem como as Universidades, com 36%.

Tabela 76 – Conceito ENADE 2014

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	86	509	685	303	57	1640
NORTE	4	17	8	1		30
NORDESTE	11	37	40	5		93
CENTRO-OESTE	5	40	44	6	1	96
SUDESTE	45	275	334	170	39	863
SUL	21	140	259	121	17	558
Centro Universitário	59	311	370	141	12	893
NORTE	6	26	9	2		43
NORDESTE	5	27	18	6	1	57
CENTRO-OESTE	5	30	35	10	1	81
SUDESTE	37	195	245	86	5	568
SUL	6	33	63	37	5	144
Faculdade	156	820	755	240	34	2005
NORTE	18	75	44	4		141
NORDESTE	29	139	96	29	4	297
CENTRO-OESTE	26	95	51	7		179
SUDESTE	76	425	426	143	25	1095
SUL	7	86	138	57	5	293
Total Geral	301	1640	1810	684	103	4538

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2014.

Na Tabela 77, podemos observar que a incorporação dos insumos a cada curso favorece os resultados e melhora consideravelmente os conceitos, sendo que as Faculdades ficam com 17,8% de conceitos insuficientes.

Tabela 77 – Conceito CPC 2014

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	4	169	938	489	40	1640
NORTE		7	22	1		30
NORDESTE	2	15	64	12		93
CENTRO-OESTE		14	64	17	1	96
SUDESTE	1	84	473	277	28	863
SUL	1	49	315	182	11	558
Centro Universitário	2	104	518	261	8	893
NORTE		7	31	5		43
NORDESTE		5	33	18	1	57
CENTRO-OESTE		4	49	27	1	81
SUDESTE	2	78	331	155	2	568
SUL		10	74	56	4	144
Faculdade	9	349	1267	362	18	2005
NORTE	1	24	88	28		141

NORDESTE	1	64	183	43	6	297
CENTRO-OESTE		36	108	33	2	179
SUDESTE	6	191	700	189	9	1095
SUL	1	34	188	69	1	293
Total Geral	15	622	2723	1112	66	4538

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2014.

No IGC, os conceitos suficientes se ampliam ainda mais, visto que considera uma média de outros cursos, com 82% dos resultados em conceitos suficientes.

No entanto, mesmo com os resultados melhores, ainda existe um quantitativo representativo de Faculdades com conceitos insuficientes. No caso de 2014, este perfil de organização acadêmica apresentou um bom número de IES nessa situação, enquanto dois Centros Universitários tiveram conceito 2 e nenhuma Universidade apresentaram tal conceito.

Tabela 78 – Conceito IGC 2014

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade			71	19		90
Centro Universitário		2	93	18		113
Faculdade	5	274	1050	205	10	1544
Total Geral	5	276	1214	242	10	1747

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2014.

No ano de 2015, Tabela 79, o processo de redução das IES privadas se manteve, com um descredenciamento. No entanto, ocorreram movimentações nas diversas regiões, sendo que no cômputo final, houve alteração no quantitativo das privadas.

Tabela 79 – Categoria Administrativa – IES – 2015

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Instituições		
		Total Geral		
		Total	Capital	Interior
Brasil		2.364	846	1.518
	Pública	295	98	197
	Federal	107	64	43
	Estadual	120	33	87
	Municipal	68	1	67
	Privada	2.069	748	1.321

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2015.

Analisando os dados da Tabela 80 de forma comparativa com os da Tabela 71, temos: duas IES credenciadas na região Norte; cinco na região Nordeste; 13 na Sudeste; descredenciamento de oito na região Sul e credenciamento de três na região Centro-Oeste.

Tabela 80 – IES Privadas – Regiões – 2015

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	126	75	51
Nordeste	390	205	185
Sudeste	967	264	703
Sul	370	101	269
Centro-Oeste	216	103	113

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2015.

No ano de 2015, temos uma alteração no número de Universidades privadas credenciadas, como já citado anteriormente, o processo demanda uma série de atendimentos a indicadores e exigências de regulação e supervisão e leva em média, dez a quinze anos para que uma Faculdade se torne Universidade. No cômputo total, o aumento no número de Universidades foi de oito instituições credenciadas, sendo que em 2007, Tabela 9, eram 174 (cento e setenta e quatro) Universidades privadas, em 2014 reduziu para 168 (cento e sessenta e oito) e, em 2015, o quantitativo foi ampliado para 176 (cento e setenta e seis).

Tabela 81 – IES – Organização Acadêmica – 2015

Unidade da Federação	Organização Acadêmica											
	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	195	86	109	149	60	89	1.980	670	1.310	40	30	10
Total Privadas	88	38	50	140	58	82	1.841	652	1.189	.	.	.
Norte												
Privada	2	2	.	8	6	2	116	67	49	.	.	.
Nordeste												
Privada	7	7	.	12	11	1	371	187	184	.	.	.
Sudeste												
Privada	50	20	30	86	25	61	831	219	612	.	.	.
Sul												
Privada	24	4	20	21	7	14	325	90	235	.	.	.
Centro-Oeste												
Privada	5	5	.	13	9	4	198	89	109	.	.	.

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2015.

Em relação às matrículas, nas duas modalidades existentes, elas continuam em crescimento, nesse ano, com percentuais bem próximos, na faixa de 9% para a presencial e para a EaD.

Tabela 82 – Matrículas – 2015

Categoria Administrativa		Graduação Presencial			Graduação a Distância
		Total Geral			Total Geral
		Total	Capital	Interior	
Brasil		6.633.545	3.066.056	3.567.489	1.393.752
	Privada	4.809.793	2.358.257	2.451.536	1.265.359

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2015.

Analisando as matrículas em função dos perfis de organização acadêmica, o cenário de forte presença das Universidades na modalidade a distância e das Faculdades na modalidade presencial se mantém, o que podemos verificar nas Tabelas 83 e 84.

Tabela 83 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2015

Categoria Administrativa	Universidades				Centros Universitários			
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	3.274.864	1.582.243	1.692.621	998.291	1.011.996	581.367	430.629	345.806
Privada	1.728.283	939.186	789.097	881.650	993.152	579.756	413.396	345.806

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2015.

No total de matrículas nas IES privadas, as Faculdades respondem por 43,4% comparando os dados da Tabela 84.

Tabela 84 – Matrículas – Faculdades – 2015

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	2.211.214	857.177	1.354.037	40.250
Privada	2.088.358	839.315	1.249.043	37.903

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2015.

O ENADE 2015 foi aplicado para os cursos de bacharelado: Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teologia, Turismo. Tecnólogo: Comércio Exterior, Design de Interiores, Design de Moda, Design Gráfico, Gastronomia, Gestão Comercial, Gestão de Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing, Processos Gerenciais.

Novamente, os resultados do conceito ENADE apresentam situações preocupantes, principalmente vinculados aos conceitos das Faculdades, em que

principalmente na região Sudeste, o cenário apresenta um grande número de conceitos inferiores, 35%.

Tabela 85 – Conceito ENADE 2015

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	46	382	931	367	49	1775
NORTE	1	6	14	2		23
NORDESTE	4	29	61	6	1	101
CENTRO-OESTE	8	17	46	10	3	84
SUDESTE	25	217	520	235	35	1032
SUL	8	113	290	114	10	535
Centro Universitário	28	273	527	228	36	1092
NORTE	3	24	12	3	2	44
NORDESTE	3	27	61	19	8	118
CENTRO-OESTE	4	26	45	21	5	101
SUDESTE	16	174	306	126	16	638
SUL	2	22	103	59	5	191
Faculdade	140	1155	1439	451	97	3282
NORTE	8	104	83	16	2	213
NORDESTE	45	269	288	78	8	688
CENTRO-OESTE	27	155	110	24	4	320
SUDESTE	56	453	635	234	65	1443
SUL	4	174	323	99	18	618
Total Geral	214	1810	2897	1046	182	6149

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2015.

Como já percebido em anos anteriores, com a inclusão dos insumos, os dados dos conceitos melhoram consideravelmente, Tabela 86, as Faculdades passam a ter 15% dos cursos com conceitos negativos, no total 11% dos cursos ficaram com conceitos negativos, a situação nas Faculdades da região Sudeste se altera bastante.

Tabela 86 – Conceito CPC 2015

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade	2	116	1083	552	22	1775
NORTE		1	17	5		23
NORDESTE		7	66	27	1	101
CENTRO-OESTE		7	61	15	1	84
SUDESTE	1	67	572	374	18	1032
SUL	1	34	367	131	2	535
Centro Universitário		77	623	369	23	1092
NORTE		5	28	11		44
NORDESTE		5	60	48	5	118
CENTRO-OESTE		7	56	32	6	101
SUDESTE		56	379	198	5	638
SUL		4	100	80	7	191
Faculdade	17	487	2031	705	42	3282
NORTE	2	21	137	50	3	213

NORDESTE	3	94	440	145	6	688
CENTRO-OESTE	1	62	181	72	4	320
SUDESTE	10	230	864	312	27	1443
SUL	1	80	409	126	2	618
Total Geral	19	680	3737	1626	87	6149

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2015.

Analisando o IGC, Quadro 81, o mesmo cenário de melhorias se apresenta em relação ao CPC, com os percentuais em conceitos inferiores em 15%. Novamente, as Faculdades apresentam os resultados com maior número de conceitos inferiores.

Tabela 87 – Conceito IGC 2015

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Universidade			72	18		90
Centro Universitário		3	93	18		114
Faculdade	8	267	1104	237	13	1629
Total Geral	8	270	1269	273	13	1833

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2015.

O Tabela 88 aponta o quantitativo de IES privadas que, no comparativo com 2015, aumentou em 42 IES.

Tabela 88 – Categoria Administrativa – IES – 2016

Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.407	864	1.543
Pública	296	98	198
Federal	107	64	43
Estadual	123	33	90
Municipal	66	1	65
Privada	2.111	766	1.345

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2016.

A distribuição das IES por região, Tabela 89, mostrou que a região Norte teve seis novos credenciamentos, a Nordeste vinte e quatro, a Sudeste seis, a Sul um e a Centro-Oeste cinco.

Tabela 89 – IES Privadas – Regiões – 2016

Unidade da Federação	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Norte	132	76	56
Nordeste	414	212	202
Sudeste	973	271	702
Sul	371	103	268
Centro-Oeste	221	104	117

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2016.

No ano de 2016, Tabela 90, uma nova Universidade foi credenciada no interior da região Nordeste, os Centros Universitários tiveram novos dezesseis credenciamentos e as Faculdades vinte e cinco novos credenciamentos.

Tabela 90 – IES – Organização Acadêmica – 2016

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
	Brasil	197	86	111	166	65	101	2.004	683	1.321	40	30
Total Privadas	89	38	51	156	63	93	1.866	665	1.201	.	.	.
Norte												
Privada	2	2	.	9	7	2	121	67	54	.	.	.
Nordeste												
Privada	7	7	.	18	12	6	389	193	196	.	.	.
Sudeste												
Privada	51	20	31	89	27	62	833	224	609	.	.	.
Sul												
Privada	24	4	20	26	7	19	321	92	229	.	.	.
Centro-Oeste												
Privada	5	5	.	14	10	4	202	89	113	.	.	.

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2016.

Após anos de crescimento seguidos no número de matrículas da graduação presencial, no ano de 2016, Tabela 91, temos redução nessa modalidade, com menos 122.987 matrículas. Na modalidade Ead, o crescimento se mantém, 106.458 matrículas.

Tabela 91 – Matrículas – 2016

Categoria Administrativa	Graduação Presencial			Graduação a Distância
	Total Geral			Total Geral
	Total	Capital	Interior	
Brasil	6.554.283	3.041.952	3.512.331	1.494.418
Privada	4.686.806	2.314.883	2.371.923	1.371.817

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2016.

As Universidades, seguidas pelos Centros Universitários, Tabela 92, possuem o maior quantitativo de matrículas na modalidade Ead e as Faculdades lideram a modalidade presencial, Tabela 93.

Tabela 92 – Matrículas - Universidades e Centros Universitários – 2016

Categoria Administrativa	Universidades			Centros Universitários				
	Presencial			EAD	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	3.256.450	1.576.824	1.679.626	1.065.642	1.043.889	572.665	471.224	371.258
Privada	1.686.655	919.793	766.862	955.958	1.021.181	571.008	450.173	371.258

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2016.

Na tabela 93, vemos a grande presença no interior das Faculdades, bem mais expressiva que as Universidades e Centros Universitários.

Tabela 93 – Matrículas – Faculdades – 2016

Categoria Administrativa	Faculdades			
	Presencial			EAD
	Total	Capital	Interior	Total
Brasil	2.098.161	842.245	1.255.916	48.709
Privada	1.978.970	824.082	1.154.888	44.601

Fonte: Mec, Inep, Deed, Sinopse do Censo da Educação Superior, 2016.

No ENADE de 2016, foram avaliados os cursos de: Agronomia; Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Serviço Social; Zootecnia; Tec. em Agronegócio; Tec. em Estética e Cosmética; Tec. em Gestão Hospitalar e Tec. em Gestão Ambiental.

Em mais uma edição do ENADE, Tabela 94, os resultados em conceitos negativos são em número significativo, 32,5%, sendo que na organização acadêmica Faculdade, chegam a 44%.

Tabela 94 – Conceito ENADE 2016

Organização Acadêmica	Conceitos					Total Geral
Região	1	2	3	4	5	
Universidade	28	237	511	300	56	1132
NORTE	6	11	5	2		24
NORDESTE	3	23	40	8		74
CENTRO-OESTE	1	21	41	15	1	79
SUDESTE	15	145	278	168	52	658
SUL	3	37	147	107	3	297
Centro Universitário	25	145	348	149	25	692
NORTE	4	17	19	3		43
NORDESTE	2	21	53	10	3	89
CENTRO-OESTE	1	16	33	16	2	68
SUDESTE	17	76	185	90	11	379
SUL	1	15	58	30	9	113
Faculdade	86	519	585	165	21	1376
NORTE	21	81	44	3		149
NORDESTE	24	178	160	32	1	395
CENTRO-OESTE	19	77	52	17	2	167
SUDESTE	18	129	235	84	14	480
SUL	4	54	94	29	4	185
Total Geral	139	901	1444	614	102	3200

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2016.

Na Tabela 95, temos os conceitos do CPC e como em anos anteriores, os resultados com a incorporação dos insumos melhoram muito em relação aos conceitos do ENADE. Somente 8% dos cursos obtiveram conceitos insuficientes.

Tabela 95 – Conceito CPC 2016

Organização Acadêmica	Conceitos					
Região	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade		56	547	495	34	1132
NORTE		5	17	2		24
NORDESTE		1	37	36		74
CENTRO-OESTE		3	47	29		79
SUDESTE		34	304	290	30	658
SUL		13	142	138	4	297
Centro Universitário	2	22	328	323	17	692
NORTE		1	24	18		43
NORDESTE		1	50	36	2	89
CENTRO-OESTE			27	37	4	68
SUDESTE	2	20	195	157	5	379
SUL			32	75	6	113
Faculdade	8	164	858	325	21	1376
NORTE	3	18	95	32	1	149
NORDESTE	2	35	279	77	2	395
CENTRO-OESTE	1	24	100	40	2	167
SUDESTE	1	61	272	134	12	480
SUL	1	26	112	42	4	185
Total Geral	10	242	1733	1143	72	3200

Fonte: Mec, Inep, Deed, CPC decomposto, 2016.

No conceito do IGC, Tabela 96, como se refere a um ciclo e no ano de 2016 um novo ciclo se inicia, os resultados possuem um maior percentual de conceitos inferiores, com 15% e concentração na organização acadêmica Faculdade.

Tabela 96 – Conceito IGC 2016

Organização Acadêmica	Conceitos					
	1	2	3	4	5	Total Geral
Universidade			69	21		90
Centro Universitário		5	87	22		114
Faculdade	9	262	1110	250	16	1647
Total Geral	9	267	1266	293	16	1851

Fonte: Mec, Inep, Deed, IGC, 2016.

3. Conclusões

Analisando os dados da educação superior privada de 2007 a 2016, percebemos que o número de matrículas na graduação presencial se manteve crescente até 2015, enquanto na modalidade a distância se manteve sempre crescente. O processo também é resultado das políticas de incentivo e financiamento, adotadas no FIES e no Prouni, sendo que o primeiro foi disponibilizado somente para a modalidade presencial.

Houve variação no perfil de organização acadêmica, com anos em que aconteceram redução e descredenciamento, mas ao final do período, o número de IES credenciadas era superior ao início.

A concentração de IES nas regiões Sul e Sudeste se manteve, com pequenas variações. Portanto, a assimetria regional, alvo da perspectiva de revisão e foco de redução do PNE não se efetivou.

Percebe-se que a política pública de determinação que as IES privadas tenham credenciamento inicial como Faculdades e em ciclos avaliativos ascendam a novos credenciamentos, podendo solicitar alteração para Centro Universitário e Universidade em função de atendimento a indicadores e seus resultados, acabou por determinar que o perfil faculdade seja em maior número no país.

Essa reflexão para a política pública é relevante, pois com esse perfil, sem autonomia, em função da regulação da educação superior, os resultados dos indicadores de qualidade atingem seus piores percentuais e indicadores preocupantes. Apesar de todo o aparato legal do SINAES e seus processos, ao longo dos anos avaliados, poucas foram as melhorias observadas nos resultados. Outro ponto é que as Faculdades possuem maior penetração no interior do país e com os maiores quantitativos de matrículas, portanto, grande relevância para a formação em nível superior.

A meta de padrão de qualidade para a educação superior, presente em todos os documentos em que esse nível de ensino é abordado, desde a Constituição Federal, na análise dos resultados dos indicadores ao longo de três ciclos completos, de 2007 a 2016 demonstra que os resultados não se alteraram, permanecem semelhantes, deixando o item do tripé avaliativo relativo à avaliação do estudante com resultados insuficientes em todos os anos em percentuais relevantes, principalmente nas faculdades.

Ribeiro (2015) aponta como desafios do SINAES, servir de avaliação formativa e regulatória, envolvendo diversos atores presentes ao processo, que ocupam posições diversas e às vezes contrárias. Citando outros autores, ele aponta a dupla finalidade como

uma perspectiva a ser vencida, com uma coexistência que parece querer solucionar problemas vistos anteriormente ao sistema atual.

Ainda que, na sua concepção original, o SINAES indicasse claramente a ideia de articulação de metodologias e instrumentos de avaliação aplicados nas instituições de ensino superior, com vistas à produção de significados, estabelecendo, portanto, uma visão sistêmica das condições da educação superior brasileira, na prática esta concepção terminou por ceder lugar à facilidade dos índices e dos conceitos. (RIBEIRO, 2015, p. 159).

As críticas feitas por Ribeiro (2015) se evidenciam nos Quadros desse capítulo, visto que percebemos que no conceito CPC, os resultados melhoram consideravelmente em relação ao ENADE, demonstrando total domínio das IES de seus insumos para obtenção dos conceitos adequados, todavia, ainda existem ciclos com dados preocupantes.

No conceito IGC, os resultados melhoram um pouco mais em relação ao CPC visto que se trabalha com os ciclos avaliativos, e com o bom uso dos insumos, as IES conseguem obter conceitos satisfatórios.

Apesar dos resultados em conceitos insuficientes ao longo dos anos, os dados das IES e suas matrículas não demonstram as consequências do processo de supervisão advindo da avaliação. Dessa forma, parece que o sistema avaliativo foi implementado, mas exibe resultados, não necessariamente, garante qualidade, visto que poucas melhorias entre os ciclos são percebidas.

Assim, as informações demonstram a necessidade de revisão da política pública de regulação e supervisão, dadas as exigências de padrão de qualidade e credenciamento de IES, que sugerem a manutenção de instituições sem atendimento ao padrão determinado, apesar de os indicadores apontarem os problemas a cada ciclo. Outro ponto importante é o credenciamento inicial como Faculdade, fazendo com que a maior parte de matrículas se mantenha concentrada nesse perfil que com frequência apresenta resultados insuficientes.

Sobrinho (2008) faz uma forte crítica aos indicadores, visto que para ele

A avaliação da educação superior brasileira, em razão das recentes medidas do INEP, está deixando de ser uma produção de significados, questionamento sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, e passando a reduzir-se à medida e ao controle. Assim sendo, a educação (em sentido pleno) se reduz a ensino, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem desinformação básica aos índices, que se transformam em

classificações e *rankings* e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições. (SOBRINHO, 2008, p. 821)

Outro ponto relevante são as políticas e os próprios indicadores de avaliação, que medem, mas parecem não apontar quais percursos devem ser revistos, visto que o tripé de avaliação do estudante apontou em todos os anos percentuais preocupantes de indicadores insuficientes, mesmo com todo o processo de acompanhamento que foi estruturado pelos órgãos públicos e os gastos vinculados com as avaliações, no que concerne a aplicação de provas e às visitas *in loco* das comissões de especialistas, como consequência dos resultados insuficientes.

O indicador do CPC acaba mascarando o resultado do desempenho do estudante, pois apesar de considerar esse conceito tanto como média do curso, quanto no IDD, permite que os insumos das IES sobreponham em boa parte dos casos analisados os conceitos insuficientes do ENADE. Isso se reflete no IGC, visto se tratar de uma análise de todos os cursos em ciclos de cada IES.

Sobre o cálculo dos indicadores, Sobrinho (2008) afirma que a qualidade preconizada resulta da combinação de três indicadores e, portanto, é o produto estatístico das informações, cabendo toda responsabilidade ao estudante. Seu desempenho no exame e sua opinião, por meio do questionário, é que determinam a qualidade e, para o autor, essa metodologia não pode ser considerada adequada, nem suficiente para, com precisão, rigor e justiça, determinar as escalas de qualidade de uma IES.

Aproveitando as críticas de Sobrinho (2018), como as IES privadas são responsáveis pelo maior número de matrículas na Educação Superior Nacional, é fundamental pensar e repensar as políticas de regulação, supervisão e avaliação deste perfil de oferta, pois é diferente da educação pública, todavia os documentos e processos têm sido iguais ao longo do tempo. Esses pontos podem estar contribuindo para o cenário apresentado na análise dos dados de cada ano, seja do Censo, seja dos Indicadores de qualidade, visto que IES diferentes, com perfis e funções sociais diversas, são tratadas de forma equivalente.

Outro ponto relevante se refere à avaliação da modalidade a distância, visto que o crescimento da oferta e das matrículas na modalidade, já apresentado nos quadros deste capítulo, mostram que se faz urgente pensar na política pública de avaliação desta modalidade, a regulação específica já existe, mas no que concerne aos indicadores de

qualidade, temos: o Enade expresso em separado nos últimos anos, mas o CPC e o IGC calculados de forma conjunta, quando a IES oferta as duas modalidades.

Nesse capítulo, nosso objeto não foi a diferenciação dos resultados nas modalidades de oferta, todavia, sugere-se análise comparativa dos resultados. SCUDELER, M. A.; FLORES, A. I. C.; PIRES, A. (2020) estabelecem uma análise interessante acerca dos cursos de licenciatura em Pedagogia e os resultados do Enade.

Como continuidade dessa pesquisa é importante proceder a outras análises que envolvam os perfis dos estudantes para buscar possibilidades de estudos dos resultados do Enade em função das diferentes características das diversas áreas, além das modalidades, pois os dados já estudados apontam para possíveis impactos nesse conceito.

CONCLUSÕES

Nos capítulos anteriores, discutimos as políticas públicas para a educação superior, com foco no setor privado, analisamos as pesquisas acerca desse tema desenvolvidas no país, visto que são aportes importantes, apresentamos estudos e autores que debatem o tema, além de dados e correlação de informações. Nesse contexto, escolhemos a abordagem elaborada por Trow (2005), para o ensino superior, seja de elite, de massa ou de universalização da oferta, o quadro síntese proposto pelo autor, com características, foi revisado e vinculado aos documentos de políticas nacionais, gerando a proposição em três itens: prerrogativas para o acesso, características institucionais e padrões acadêmicos.

Analisando o item das prerrogativas para o acesso, percebemos que apesar das falas acerca da massificação do ensino e ampliação do acesso, os percentuais avançaram ao longo do tempo na faixa etária pretendida pela política pública, entre 18 e 24 anos de idade, com ampliação para quase 20% da população nessa faixa etária, ficando entre os percentuais que Trow (2005) aponta como considerado massificação para esse item (16 a 50%) da população em função do seu perfil e qualificação.

Quando analisamos o item características institucionais, temos o tema da diversidade dos padrões de oferta que nosso sistema de educação superior preconiza, todavia, na perspectiva de existirem fronteiras difusas e permeáveis, entre os diferentes tipos de organização acadêmica, isso não se relaciona ao nosso formato. Ele é determinado por indicadores, parâmetros, exigências, regulações, supervisões e avaliações, obrigando comportamentos, procedimentos, gerando identidade muito aproximada.

Em relação à análise com o item padrões acadêmicos proposta por Trow (2005), o autor apresenta a questão da instituição como uma “holding” para diversos negócios educacionais. No entanto, em nosso modelo de educação superior, isso só é possível para as IES com autonomia, as demais dependem de autorização para oferta. Assim sendo, a classificação dentro do que o autor considera como ensino superior de massa seria em parte adequada.

Utilizando o conceito de política pública, que Knill and Tosun (2012) definem como o curso de uma ação ou de nenhuma ação assumida por um governo que se refere a um determinado tema, percebemos que apesar das diversas amarrações existentes para a educação superior privada, processos e ciclos avaliativos para garantir a qualidade

preconizada, no processo, as características deste perfil de oferta não foram consideradas. Esse é um dos pontos importantes a serem observados, pois em função das pesquisas acerca da Educação Superior privada, conforme apontado no Capítulo I, estarem focadas em análises com pouca preocupação em relação à função social e a alimentar o debate acerca das políticas públicas, estamos perdendo a oportunidade de analisar sua contribuição para a formação da população e para a qualidade do ensino, além de servir de suporte para os debates acerca dos indicadores deste nível e do perfil de categoria administrativa.

Outro ponto relevante das análises no Capítulo I diz respeito ao que Gatti (2004) chamou atenção, em seu artigo, acerca das pesquisas em educação no país não realizarem habitualmente análises comparativas mais generalizadas, com trabalho dos dados de forma quantitativa e buscando apontar possíveis percursos para as políticas do setor. A autora apontou que os pesquisadores apresentam dificuldades em lidar com dados demográficos e medidas, de uma maneira geral, relacionadas à educação. Em nosso levantamento, essa situação também se mostra, visto que este perfil de análise é muito pequeno e as temáticas apresentadas no Capítulo I giram em torno do debate acerca das políticas neoliberais e mercantis para a educação superior.

Importante lembrar que, ao longo dos anos em que esses estudos foram produzidos, o país era governado por um partido da esquerda nacional, o Partido dos Trabalhadores, com forte discurso social. Como os estudos produzidos nacionalmente sobre o tema da educação superior privada e sua expansão giram ao redor de similaridades, perde-se oportunidade de debater a contribuição desse perfil para este nível de ensino, além de analisar como as políticas públicas de um governo de esquerda permitiram esse desenvolvimento.

Na perspectiva das regulações da educação superior, Capítulo II, temos no Brasil um aparato com diversas nuances, indicadores e padronizações, além de documentos elaborados como base para as discussões dos Planos Nacionais de Educação em suas duas edições e demais documentos acessórios que apresentam o foco na expansão da oferta qualificada neste nível de ensino, todavia o conceito de qualidade fica a cargo da avaliação e supervisão.

O cenário regulatório é complexo, com diversas padronizações e segundo Morosini (2009), com um Estado avaliador, o conceito de qualidade adquire força, sendo importante discutir a relação avaliação/qualidade. A autora, a partir de trabalho anterior,

discute três pontos importantes: a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade.

Para ela, a visão isomórfica tende à padronização, a da diversidade traz indicadores de standardização e a de equidade vincula à comunidade educativa sua execução. Morosini (2019) apresenta a pressão sobre a concepção de qualidade e o direcionamento dos organismos multilaterais nesse século. Ressalta a importância da responsabilidade social universitária e, por fim, deixa claro que o conceito de qualidade não é claro, visto que é reflexo social, tendo diferentes focos em função de contextos.

Nessa perspectiva, o aparato regulatório nacional da educação superior, ao mesmo tempo em que reforça o termo qualidade ao longo de todas as suas publicações, desde a inicial, a Constituição Federal de 1988, vai definindo essa qualidade por meio de indicadores de avaliação, construídos sobre conceitos de qualidade, em que o tripé avaliativo do estudante é a base para toda a elaboração.

O foco no estudante gera sobrepeso a um instrumento que possui inúmeras nuances, críticas e análises, incluindo a falta de responsabilização pelo resultado, visto que, ao estudante, só há penalização pela ausência ao exame, não pelo seu resultado individual, mas o curso e a IES ofertante possuem consequências diretas.

O cenário apresentado gera debates acerca de todo o processo avaliativo em si e o MEC, a CONAES e a CAPES solicitaram à OCDE um relatório analítico com uma revisão independente de todo o processo das políticas federais de garantia de qualidade deste nível, visto ser pressuposto de oferta, dadas as determinações legais. Analisaremos seus apontamentos mais à frente, mas sua citação é relevante no sentido de que os órgãos de supervisão e acompanhamento da política pública de avaliação mostram preocupação em analisar de forma externa e ampla o processo em andamento.

Todo o aparato regulatório nacional para a educação superior possui a mesma estrutura e premissas para as IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, conforme determinado pelo Art. 16 da LDB, portanto, todas as IES credenciadas, independentemente de sua categoria administrativa. Assim sendo, não foram feitas diferenciações entre as privadaidades do setor público e do setor privado, em nossa opinião, já apresentada no Capítulo II, um erro estrutural das políticas públicas para a educação.

O erro incide em vários aspectos, mas o central se dá na função e objetivo final das instituições, visto que a oferta da educação para as privadas encontra-se como forma de ofertar serviços, cobrados, portanto, têm visões diferentes e entregas ao público de

forma diferenciada. Nunes (2007) aponta um erro fundamental dos governos nacionais e do ente público em relação ao ato de permitir a presença de empresas com finalidades lucrativas na educação, vide decreto 2306/1997, ao mesmo tempo que ignora as diferenças entre público e privado e suas fronteiras. Essa situação, em boa parte, favorece o cenário de constantes alterações regulatórias, processos avaliativos onerosos para o Estado e um aparato de indicadores para garantir a pretensa qualidade, objeto de credenciamento para oferta do ensino.

Outro ponto relevante de todas as políticas se vincula às metas estipuladas para a educação superior e seus dados de elaboração e acompanhamento que, ao final do primeiro PNE, se mostraram inalcançáveis e pouco prováveis no contexto em andamento. Assim, criam-se ainda mais documentos e regulações, no já complexo processo de controle e supervisão da oferta de educação superior no país. Outro ponto relevante foi a mudança governamental ao longo do primeiro PNE, gerando alterações no encaminhamento da execução.

A situação dos limites e fronteiras entre o público e privado se afirmam quando, nos diagnósticos das metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010, encontramos como problemas: “Expansão maior das matrículas no setor privado, sem a efetiva garantia de qualidade por todas as Instituições de Educação Superior.”

Nesse mote, foi feita a articulação do SINAES, usando experiências avaliativas nacionais anteriores, visando superar os problemas já vivenciados, conforme Sobrinho (2008) apresenta. A preocupação efetiva da qualidade estava vinculada, conforme documento de análise do Inep, à oferta pelo setor privado, apesar da dualidade do sistema ser uma decisão do Estado. Ao mesmo tempo, chama atenção para o fato de que as IES públicas, são, automaticamente, qualificadas. O Capítulo II apresenta todo o aparato regulatório nacional e demonstra que apesar do país ter criado o mercado educacional para a educação superior, em função de ter permitido a existência de mantenedoras na educação superior com fins lucrativos, não estruturou formas de acompanhamento, supervisão e avaliação desse mercado, tratando as IES como sendo de mesmo perfil.

A expansão da oferta de forma qualificada era foco das metas para a educação superior, portanto, o financiamento para a população de baixa renda era uma preocupação dos órgãos públicos, visto que estava presente em documentos do Inep.

Dessa forma, analisamos no Capítulo III o FIES, programa de financiamento estudantil, alterado e ampliado em função do atendimento às metas dos PNE's. Escolhemos analisar o período de concessões entre 2010 e 2014, passando pelas etapas

de revisão do programa de financiamento e pela explosão de contratações, partindo de 731.957 em 2010 e chegando a 1.898.554 em 2014, de acordo com os dados públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Essa explosão, que visava reduzir assimetrias regionais, favorecer a interiorização e ampliar acesso aos mais pobres, gerou concentração nas microrregiões dos chamados grandes centros, focados nas capitais dos estados, favorecendo a concentração na região Sudeste e Sul, ampliando o domínio dos grandes centros na oferta da Educação Superior. Mesmo com crescimentos percentuais impressionantes em algumas regiões, no cômputo final, a assimetria se manteve e alguns centros foram beneficiados, sem focar nas metas propostas e articuladas pelos planos nacionais de educação.

No Capítulo IV, analisamos os indicadores de qualidade da educação superior, articulando com os dados do censo educacional para demonstrarmos o perfil das IES privadas no país, de 2007 a 2016, suas matrículas e conceitos de qualidade, visto serem as prerrogativas básicas de oferta para a educação, o padrão de qualidade.

Retomando o documento da OCDE, ele perpassa, também, pelos problemas regulatórios, mas como o foco do capítulo ficou nos indicadores de qualidade, só utilizaremos essa parte da análise. Em relação ao ENADE, o documento da OCDE afirma: *Os objetivos estabelecidos para o ENADE pelo legislador não são realistas*. Isso ocorre porque as habilidades previstas nas diretrizes de cada curso e nos documentos de cada ciclo do exame estão descasadas com a prova.

Ponto relevante e que se relaciona com os resultados que analisamos e discutimos, percebemos na afirmação: *Há fragilidades significativas na forma como o ENADE é atualmente projetado e implementado, o que prejudica sua capacidade de gerar informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos e a qualidade do programa*.

De acordo com o relatório da OCDE, existem cinco fraquezas no exame, vamos destacar três delas. A motivação para a participação efetiva dos concluintes interferindo em seu desempenho, a ausência de limite de qualidade explícito ou níveis mínimos de desempenho para os estudantes em cada área e curso, e por fim, o uso da padronização das pontuações, agravando a falta de transparência sobre o real significado dos resultados.

O problema dos constantes resultados em conceitos insuficientes apontados pela análise que fizemos reforça os itens colocados pela OCDE, visto que eles revelam baixos rendimentos e se mantêm assim. O que realmente significam esses resultados?

Outra crítica se refere à forma de cálculo do CPC, visto que se utiliza de um indicador de desempenho futuro o IDD, que se relaciona ao ENEM, vinculando aos

possíveis e esperados resultados do ENADE para aquele conjunto, em um exercício arbitrário. Na análise realizada, percebemos e constatamos que os insumos agregados ao conceito ENADE geram melhorias consideráveis nos conceitos de curso, o que favorece as IES avaliadas, mas mascara o que os resultados realmente representam.

Nos diversos cenários apresentados, vemos o desenvolvimento da educação superior privada no país, todo o processo regulatório, de supervisão e avaliação que foi criado ao longo do tempo em que a pesquisa escolheu para o recorte, bem como os resultados das IES nos conceitos de qualidade. Dentre os pontos importantes, citem-se: constatar a contínua falta de foco da política pública para a dualidade do sistema; a excessiva regulação para garantir uma qualidade preconizada por indicadores com pouca transparência; muitos gastos públicos e geração de resultados com poucas consequências para o processo de ampliação da oferta; falta de organização da ampliação de acesso e diferenciação institucional preconizadas pela produção de pesquisas e respostas sociais qualificadas, sejam por suas pesquisas, por sua extensão ou pela empregabilidade, mas determinada por parâmetros, índices, indicadores e metas, muitas vezes distantes do real cenário da educação superior privada.

Concluindo, a expansão da educação superior privada é efetiva, sendo a maior responsável pela oferta na educação superior e pela formação, principalmente no interior do país. Com tão relevante contribuição, as políticas públicas precisam acompanhar os diferenciais de perfis para garantir, de forma efetiva, a qualidade preconizada e a formação de profissionais qualificados para um país em desenvolvimento, compondo as dez primeiras economias mundiais. Estudar o perfil dos estudantes, o perfil dos cursos, compreender em detalhes as ofertas em cada região, são sugestões de continuidade para o presente estudo.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.com.br>. Acesso em: abr. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

ANDRÉS, Aparecida. **Expansão da educação superior sob os planos nacionais da educação: expectativas, fatos e perspectivas**. Consultoria Legislativa, Estudo Técnico, Câmara dos Deputados, Brasília, Julho de 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/expansao-da-educacao-superior-sob-os-planos-nacionais-da-educacao-expectativas-fatos-e-perspectivas_aparecida-andres. Acesso em: dez. 2019 e jan. 2020.

ANTUNES, Isa C. B.; SILVA, Rafael O. da; BANDEIRA, Tainá da S. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. **Anais da XIX Semana de Humanidades**. 2009. CCHLA da UFRN. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan. 2018.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dez. 2017.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs) **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Coleção Inep 70 anos, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL, CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: fevereiro a maio de 2018.

BRASIL, CAPES. Dados abertos. Disponível em: <http://dadosabertos.capes.gov.br>. Acesso em: fevereiro a maio de 2018.

BRASIL, Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, Senado: 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL, Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL, Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, Senado: 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL, Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado: 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3860 de 09 de julho de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006**. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL, **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: fev. e jun. de 2018.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 10.861 de 14 de abril de 2004**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Projeto de lei n. 8.035/2010, de 20 de dezembro de 2010**, 2010a. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

Brasília, DF: 2010a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei 12.220 de 14 de janeiro de 2010**, 2010b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12202-14-janeiro-2010-600572-norma-atualizada-pl.html>> Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Reforma Universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68. Brasília. 1983. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>. Acesso em: outubro 2018 e fevereiro 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **A democratização e expansão da educação superior no Brasil**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Tabela de áreas de conhecimento/Avaliação, 2012*. Brasília, DF: Capes, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf>. Acesso em: maio, 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Regional do Brasil**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: 2010b. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: dez. 2019 e jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nota Técnica do IBGE relativa à população dos municípios, referência em 1º de julho de 2014**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf. Acesso em: fev. 2017 e abr. de 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Financiamentos Concedidos 2010 -2014**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/mantenedora-e-ies/financiamentos-concedidos>. Acesso em 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2007-2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso entre jan. 2019 e jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **CPC Decomposto – 2007-2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em: jan. 2019 e jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **IGC Decomposto – 2007-2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso entre jan. 2019 e jan 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: políticas, programas e ações do Governo Federal**. v. 1, 2 e 3. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2016: principais resultados**. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP - Diretoria de Estudos Educacionais. **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**, Brasília: INEP, 2013.

BRITO, Leonardo Chagas de. A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial. **Espaço e Economia - Revista Brasileira de Geografia Econômica**. Rio de Janeiro, 2014, ano II, n. 4.

BRITO, Márcia Regina F de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. In: **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, n. 14, v.1, 2000.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

CAPANÓ, Giliberto. Political Science and the comparative study of police change in higher education: theoretical-methodological notes from a policy perspective. **Higher Education** 31. New York. pp. 263-282, 1996, Kluwer Academic Publishers.

CARNEIRO, Breno Pádua Brandão e NOVAES, Ivan Luiz. **Regulação do Ensino Superior no Contexto de Contemporaneidade**. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: maio de 2018

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: INEP, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob e AMARAL, Nelson Cardoso. Política de financiamento da educação superior – análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.43-55. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1009/313>. Acesso em: 12 set. 2019.

DURHAM, Eunice R. **Educação superior, pública e privada**. Trabalho apresentado no Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais de Oxford, em 11 de março de 2003. Disponível em: <http://www.nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

FURLAN, Reinaldo. Reflexões sobre o método nas ciências humanas: quantitativo ou qualitativo, teorias e ideologias. In: **Psicologia**. São Paulo: USP, v. 38, n. 1, p. 83-92, 2017.

GATTI, Bernadete A. Estudos Quantitativos em Educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 275-298 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: agosto de 2018.

GOMES, Alfredo Macedo & MORAES, Karine Numes. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: setembro de 2018.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE; A. J. Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**. EUA, v. 33, pp.14-26, 2004.

KNILL, Christoph and TOSUN, Jale. **Public policy: a new introduction**. USA: Palgrave Macmillan, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. e MIOTO, Regina Célia Tamozzo. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles e MACEDO, Caio Sperandeo de. Educação Superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho de 2018.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do e MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques e CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**. São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação de um sistema de ensino superior de massa, resenha de SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000. 408 páginas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**. v. 17, n. 48, fev./2002.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, pp. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na Educação Superior: tendências do século. **Estudos em Avaliações Educacionais**. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro e FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun, 2007, pp. 124-157.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública – RAP**. Rio de Janeiro, 2007, vol.41, n. spe, pp.103-147. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700008>. Acesso em: abril 2018.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance** – 2011. OCDE Publishing: 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: 10 set. 2019.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **Rethinking quality assurance for higher education in Brazil**. Publishing: 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil-9789264309050-en.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da Educação Superior no Brasil**. In: SOARES, Maria Suzana Rosa (org.) A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco, 2002.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson B.; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da e FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n. 42, maio/agosto, 2016, 384-411.

PINHEIRO. Marília Cordeiro e SERRANO, André Luiz Marques. Análise do impacto do programa Fies nos retornos de ações do setor de ensino superior. **Revista de Contabilidade Financeira – USP**. São Paulo, v. 30, n. 81, p. 368-380, set./dez. 2019.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, sinaes, idd, cpc, igc e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

RAMOS, Marília Patta. Métodos quantitativos e pesquisas em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação na explicação dos fenômenos sociais. In: **Mediações**, Londrina, v. 18 v. 1, p. 55-65, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. In **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 17 maio/ago. 2008.

- SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Ed. Hucitec, Fapesp, 2000.
- SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em: dezembro 2018.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.com.br>. Acesso em: janeiro de 2020.
- SCUDELER, M. A.; FLORES, A. I. C.; PIRES, A. O desafio da educação à distância no ensino superior brasileiro: a expansão dos cursos de pedagogia à luz do ENADE como referencial de qualidade. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, Vol. 14, n 7, janeiro de 2020.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte e CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: novembro de 2019.
- SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Conselho Nacional de Educação – CNE, Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.
- SOBRINHO, José Dias. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, pp. 817-825, nov. 2008.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologia**. Porto Alegre, n. 16, jul-dez, 2006.
- TACHIBANA, Thiago Yudi; MENEZES FILHO, Naercio Aquino e KOMATSU, Bruno Kawaoka. **Ensino superior no Brasil**. São Paulo, Insper, 2015, Policy Paper, n. 14.
- TRAINA-CHACON, José-Marcelo y CALDERÓN. Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Ibero Americana de Educacion Superior- RIES**. n. 17, volume VI, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000372>. Acesso em: agosto de 2019.

TROW, Martin. TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em: janeiro de 2019.

WEBER, Silke. Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. **Estudos de Sociologia**. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Pernambuco, v. IS. n. 2, 2012, pp. 121 – 136.