



UNIVERSIDADE SALVADOR - UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO
DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO

GUILHERME CORTIZO BELLINTANI

A FASE DE CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SALVADOR

Salvador

2010

GUILHERME CORTIZO BELLINTANI

A FASE DE CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SALVADOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador (Unifacs), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo M. Boaventura

Salvador

2010

A meus pais, Neide, Bau e Milton.

A Vó Sonia, Maluzinha e Tio Paulinho.

A meus amigos, inúmeros e intensos. Em especial, a Mó, Totonho, Gu, Chiquinho, Tiago, Aninha, Bia, Camilo, Marcinho, Lorena, João, Renata, Xuxu, Dudu e Claudinha. Cada um do seu jeito, cada um da sua forma de ver a vida, sempre deixando coisas boas.

A Nina e Teo, sempre.

A quem faço e a quem me faz feliz.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Edivaldo Boaventura, principal responsável pela minha dedicação à vida acadêmica. Se fui capaz de terminar mais esta etapa, certamente o Professor Edivaldo tem a maior das responsabilidades. Mais que um orientador de pesquisa, é alguém que ensina a viver. E, naturalmente, a vida é algo muito mais sério que a pesquisa.

Aos colegas e professores do Doutorado, pela oportunidade de aprender sempre, em especial aos professores Fernando Pedrão e Alba Regina Ramos.

A alunos, professores e funcionários da Faculdade Baiana de Direito, que constroem conjuntamente um projeto do qual tenho muito orgulho e satisfação. Em especial, a Tiago, Fredie, Carol e Fernando, que assumem e dividem grandes responsabilidades e alegrias.

A Leonardo Gomes, pela excelente assessoria.

Aos estudiosos do ensino superior privado brasileiro.

*“Naquele instante me convenci
O bom da vida vai prosseguir
Vai prosseguir vai dar pra lá do céu azul
Onde eu não sei, lá onde a lei seja o amor,
E usufruir do bem, do bom e do melhor seja comum”*

Gilberto Gil e Dominginhos

*“Deus ao mar o perigo e o abismo deu
Mas nele é que espelhou o céu”*

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 O CONTEXTO DO ATUAL ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

2.1 O ENSINO SUPERIOR COMO ELEMENTO DE DESENVOLVIMENTO

2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

3 O SETOR PRIVADO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO

3.1 AMBIENTE EXTERNO: OFERTA E DEMANDA NOS ANOS DA EXPANSÃO

3.1.1 O crescimento do número de instituições e a dispersão do sistema

3.1.2 A distribuição de cursos: o setor privado cresce com poucas carreiras

3.1.3 As vagas disponíveis: o real universo do ensino superior brasileiro

3.1.4 O total de ingressos a cada ano: crescimento dividido entre as “inúmeras” instituições

3.1.5 Número de matrículas: crescendo junto com a concorrência

3.1.6 Ociosidade: da falta de candidatos à evasão dos ingressantes

3.2 AMBIENTE INTERNO: PROBLEMAS E PERFIS DAS INSTITUIÇÕES NO AMBIENTE DE COMPETITIVIDADE

3.2.1 Mudanças clássicas: redução de custos e aumento da receita

3.2.2 A inadimplência: problema de mercado ou de gestão?

3.2.3 Identificando quatro possíveis perfis institucionais

4 A FASE DE CONSOLIDAÇÃO

4.1 O CRESCIMENTO ORGÂNICO DO SETOR: O NÚMERO DE INCLUÍDOS NO SISTEMA AINDA VAI CRESCER?

4.1.1 O crescimento do ensino superior com base no aumento de egressos do ensino médio

4.1.2 O crescimento do ensino superior com base em uma mudança no perfil de egressos do ensino médio: a aposta na “nova” classe média

4.1.3 A redução das mensalidades e o acesso ao crédito: a estratégia central para o crescimento orgânico

4.2 O CRESCIMENTO NÃO ORGÂNICO: CONSOLIDAÇÃO POR AQUISIÇÕES

4.2.1 Grandes grupos consolidadores marcam o novo ensino superior brasileiro

4.2.1.1 O pioneirismo e a estratégia do “Grupo Di Gênio”

4.2.1.2 A Estácio de Sá: a difícil adaptação ao mercado aberto

4.2.1.3 A Anhanguera Educacional: a estrela da nova fase do ensino superior privado

4.2.1.4 Laureate Internacional: grupos estrangeiros na educação superior brasileira

4.2.1.5 O Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e a ampla atuação na educação privada

4.2.1.6 Kroton Educacional: mais uma na Bovespa?

4.2.2 O simples e complexo processo de compra e venda: alguns elementos negociais

5 A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SALVADOR

5.1 OS GRUPOS NACIONAIS “PIONEIROS” EM SALVADOR: POUCA MUDANÇA NA NOVA FASE

5.2 OS GRANDES GRUPOS LOCAIS QUE PERMANECEM “BAIANOS”

5.3 AS INSTITUIÇÕES CONSOLIDADAS: CENÁRIOS, MUDANÇAS, PERSPECTIVAS

5.4 AS PRIVADAS “NÃO PRIVADAS” E O IMPACTO DA CONSOLIDAÇÃO

5.5 NEM CONSOLIDADORAS NEM CONSOLIDADAS: QUAL É O CENÁRIO PARA AS IES QUE “SOBRARAM”?

5.6 REFLEXÕES SOBRE O FUTURO DESTES PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO

6 A FACULDADE BAIANA DE DIREITO

6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO

6.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO

6.2.1 Uma aquisição com personagens atípicos

6.2.2 O sentido diferente da aquisição: quanto menos alunos, melhor

6.2.3 A evasão dos alunos antigos: a fluidez da relação entre aluno e instituição

6.3 CULTURA PEDAGÓGICA

6.3.1 A interrupção de cinco cursos e a decisão por uma instituição específica

6.3.2 A imagem construída diante da comunidade interna e externa: o papel dos sócios na transferência do capital social

6.3.3 Professor como elemento central: a estratégia pedagógica de maior relevância

6.3.4 Processo seletivo permanente

6.4 CULTURA ORGANIZACIONAL

6.5 PANORAMA DOS RESULTADOS OBTIDOS

6.5.1 Quantidade: o crescimento institucional no período da crise

6.5.2 Qualidade: indicadores e percepções de diferenciais institucionais

6.5.3 A Faculdade Baiana de Direito como negocio: IES pequena dá lucro?

7 CONCLUSÕES

REFERÊNCIAS

FOLHA DE ROSTO

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior privado brasileiro passou por três fases mais específicas entre a segunda metade de década de 1990 e os dias atuais. Em uma primeira fase, ampliou-se a partir das políticas públicas do Ministério da Educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo o setor privado assumido grande parte da expansão no país. O número de instituições, cursos e vagas cresceu substancialmente, podendo ser classificada como a maior expansão da educação superior em toda a história brasileira. A demanda reprimida ao longo de décadas e a concorrência surgindo aos poucos foram alguns dos fatores que classificaram esta como uma “fase de ouro” para as empresas educacionais.

Em relação ao sistema educacional, a ampliação da segunda metade da década de 1990 promoveu uma inserção pouco vista em outros momentos históricos brasileiros. Críticas, porém, concentraram-se em dois aspectos mais relevantes. Primeiro, a expansão se deu fundamentalmente por meio das instituições privadas, fazendo com que a integração ao sistema de ensino superior se concentrasse em indivíduos com poder econômico. Segundo, a política de ampliação quantitativa de Instituições de Ensino Superior (IES), cursos e vagas não foi acompanhada de uma preocupação qualitativa, tornando o sistema frágil e questionável.

Sob o ponto de vista empresarial, esta “fase de ouro” do sistema representou uma grande oportunidade para o desenvolvimento de organizações privadas de ensino superior, que se aproveitaram de oportunidades pouco comuns, sobretudo em razão da demanda reprimida ao longo de décadas.

Em uma segunda fase, a concorrência aumentou e a demanda reprimida já não era a mesma. As instituições de ensino haviam se acostumado com uma realidade que tinha prazo certo para acabar, mas de fato poucas empresas educacionais haviam se preparado para a fase de declínio do público interessado ou em condições de cursar uma faculdade paga. Surgiu, então, na primeira parte de década de 2000, a fase crítica do ensino superior privado. O número de vagas disponíveis já não era garantia de matrículas. Os cursos menos

procurados começaram a ser fechados, e até mesmo as carreiras mais nobres – como Direito e alguns cursos da área de saúde – dificilmente tinham as vagas preenchidas de forma satisfatória. Os problemas financeiros passaram a fazer parte da rotina das IES, com atrasos de salários e demissões de professores, aumento de problemas com fornecedores e reclamações trabalhistas, sintomas de grande crise em um setor há pouco tempo promissor e rentável.

Por fim, a chamada terceira fase da expansão da educação superior privada brasileira, denominada de etapa de consolidação, iniciada em 2006. As instituições de maior porte e melhor estruturadas, associadas a grupos investidores originários do mercado financeiro, passaram a liderar um processo de aquisição de instituições menores, ou mesmo de grandes e bem posicionadas IES, com o objetivo de formar conglomerados educacionais cada vez maiores e atuantes em diversas regiões do país. Surge, então, a fase dos grandes negócios no setor educacional, com a compra e venda de faculdades por todo o país, injeção de investimentos financeiros – inclusive estrangeiros, e até abertura de capital de quatro empresas educacionais na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). Impôs-se o discurso de que somente as grandes empresas educacionais serão capazes de manter-se com bons índices de rentabilidade, e que as médias e pequenas estariam destinadas à venda para as grandes ou a uma existência de limitados resultados financeiros, ou até mesmo ao fechamento.

Há um problema central identificado neste fenômeno: Como está se desenvolvendo o processo de consolidação do ensino superior privado no Brasil? De forma mais específica, é preciso identificar: a) Quais são as principais estratégias das empresas educacionais nesta nova fase do ensino superior privado? b) Como se deu este processo no mercado educacional de Salvador? c) quais são as experiências que demonstram de forma real as estratégias e contra-estratégias do mercado e especificamente das empresas educacionais?

É justamente esse o fenômeno estudado neste trabalho. O objetivo central é avaliar a fase de consolidação do ensino superior privado brasileiro, notadamente em relação aos processos de aquisições das instituições de ensino, identificando os sentidos deste movimento e as expectativas futuras do setor. Quem são os grandes grupos nacionais que

lideram o processo de consolidação, quais são as principais características e estratégias dessas empresas e como está a realidade dos quatro grupos que já abriram capital na Bolsa de Valores de São Paulo são alguns dos “mistérios” que compõem o objeto deste estudo.

A estrutura do trabalho foi construída de forma a atingir os objetivos de forma seqüenciada e complementar, assimilando em cada etapa determinados problemas, tratando-os de forma integrada.

O primeiro capítulo da tese analisa o contexto do atual ensino superior brasileiro, caracterizando o ambiente no qual se desenvolveram os processos expansionistas desde a metade de década de 1990. Trata-se de uma etapa concentrada em fundamentação teórica, tanto em relação à caracterização do ensino superior como elemento de desenvolvimento, quanto à própria descrição da expansão do ensino superior no Brasil. São buscados, neste momento, os referenciais teóricos sobre o objeto de pesquisa.

Na sequência, o segundo capítulo de desenvolvimento desloca a prioridade do referencial teórico já absorvido na primeira etapa para concentrar-se, por meio de dados, na caracterização do setor privado no contexto da expansão do ensino superior. Esta é a etapa em que a expansão brasileira é analisada de forma própria, com os números que a caracterizaram. De forma mais específica, foram identificados o número crescente de instituições de ensino e de cursos oferecidos, as vagas disponíveis, os ingressantes, as matrículas e a ociosidade do sistema.

Ainda neste segundo capítulo, foi possível estabelecer uma caracterização do ambiente interno das instituições de ensino superior privado neste ambiente da expansão. De que forma essas IES enfrentaram as mudanças no sistema? As estratégias de redução de custos e aumento de receita, a inadimplência elevada, o enfrentamento da concorrência cada vez maior são alguns dos itens abordados, que serviram para a construção, ao final do capítulo, de quatro possíveis perfis institucionais, que variam exatamente pela forma de enfrentar o ambiente de concorrência excessiva do processo expansionista.

Após a caracterização da expansão do setor privado no Brasil, o terceiro capítulo concentrou-se na avaliação da fase de consolidação do ensino superior, abrindo a discussão

acerca dos principais problemas que compõem esta pesquisa. O capítulo foi dividido em duas partes. Inicialmente, o que se buscou foi a análise do crescimento orgânico do setor, que se caracteriza pelo desenvolvimento das instituições pelas suas próprias capacidades de absorver novos alunos. Posteriormente, foi analisado o crescimento não orgânico, marcado pelas aquisições de outras instituições como forma de sustentar a expansão dos grupos educacionais.

Na etapa de análise do crescimento orgânico, o aumento de egressos do ensino médio, a inserção de parte significativa da população brasileira na classe média, a redução do preço das mensalidades e a expansão do crédito para financiamento das mensalidades foram alguns dos itens abordados.

A segunda parte deste capítulo, no entanto, tratou da consolidação por aquisições que tanto marcou esta fase do ensino superior privado. De forma mais específica, seis grandes grupos educacionais foram escolhidos para uma análise mais detalhada, sendo que quatro deles promoveram a abertura de capital na Bolsa de Valores de São Paulo, o que pode ser considerada uma inovação no mercado educacional. Ainda nesta etapa, algumas características do processo de compra e venda de IES, como a lógica financeira e o impacto entre alunos e professores, foram também avaliadas.

Na sequência, o trabalho concentra-se no processo de consolidação do ensino superior privado na cidade de Salvador, capital da Bahia. De forma específica, a cidade de Salvador foi escolhida como delimitação espacial do estudo, justamente com o objetivo de identificar como o processo de consolidação se deu em uma das maiores metrópoles do país, avaliando com mais proximidade algumas dessas transações comerciais em torno de empresas educacionais.

Para tanto, foi feito um panorama da situação soteropolitana, registrando as principais ocorrências do processo de consolidação, as suas nuances e as interpretações possíveis dos fenômenos observados, não somente em relação às IES vendidas neste período, mas também em relação àquelas que ficaram de fora do processo direto de consolidação.

Ressalte-se que o estudo esteve detido à cidade de Salvador, não sendo ampliado para a Região Metropolitana.

Por fim, apresenta-se um estudo de caso de uma instituição da cidade de Salvador, a Faculdade Baiana de Direito e Gestão, a primeira do Estado da Bahia a passar por um processo de venda. O motivo da escolha, no entanto, não se deu principalmente pelo pioneirismo do processo no tempo, mas sim pela forma atípica como foi implementada a “nova” instituição.

Diferentemente das demais aquisições ocorridas em Salvador, e de grande parte dos modelos de negócios ocorridos pelo país, a Faculdade Baiana de Direito e Gestão surgiu com o intuito de representar uma contra-tendência, tornando-se uma instituição específica, dedicada exclusivamente ao curso de Direito, interrompendo inclusive outros cinco cursos autorizados pelo MEC e anteriormente disponibilizados no mercado pelos antigos proprietários da IES.

Saiu, assim, da “imposição” do ensino de massa por meio dos grandes conglomerados, aproveitando-se inclusive desta tendência para apostar no movimento inverso. Ou seja, se o mercado está repetindo projetos de instituições genéricas e com projetos parecidos, deve ser um bom negócio a formação de uma faculdade específica, pequena e com projeto pedagógico diferenciado.

Desta forma, o estudo de caso avaliou o surgimento e o desenvolvimento de uma instituição de ensino pequena, específica e com projeto institucional diferenciado em um ambiente em que a regra é a das grandes empresas educacionais. Não deixa de ser, portanto, um estudo que também avalia as estratégias das grandes empresas, sobretudo com a análise comparativa.

Os métodos aplicados são oportunamente detalhados, podendo ser pontuados, de logo, as pesquisas bibliográfica, documental e eletrônica no delineamento do estudo de caso quanto na fase de caracterização da fase de consolidação do ensino superior privado em Salvador, além dos processos de observação, entrevistas e questionários, no estudo de caso.

Por fim, foram apresentadas algumas conclusões reflexivas sobre este importante processo por que passa o ensino superior brasileiro, classificando-o como uma fase determinante e incerta do que será a educação privada do nosso país em um futuro razoavelmente próximo. Em alguns aspectos, a pesquisa concentra-se em análises descritivas e por vezes acentua o caráter reflexivo. Vale dizer, no entanto, que a simples descrição dos fatos identificados neste trabalho já importa em uma necessária reflexão sobre o futuro do setor.

2 O CONTEXTO DO ATUAL ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O ambiente no qual se desenvolveram as políticas educacionais no Brasil e a forma como elas foram aplicadas são de fundamental importância para a compreensão do que está por vir. A última década do século XX foi o vértice de um novo tempo na educação superior brasileira. Os efeitos das políticas aplicadas desde então ainda não são totalmente conhecidos. E talvez jamais sejam. A transformação do país após a democratização trouxe à tona uma série de medidas que se misturam, complementam-se e até às vezes atrapalham-se, de forma que é difícil mensurar efeitos específicos de cada uma delas.

No caso da educação, e especificamente da superior, são muitas e variadas as teorias e análises que abordam o assunto, muitas delas aproveitáveis para a análise do que ocorreu e ainda ocorre no Brasil do final do século XX e início do século XXI. De forma mais específica, a expansão da educação superior brasileira foi pensada com o objetivo de oferecer sustentabilidade ao crescimento do cidadão e da sociedade.

Seria, então, um processo de ampliação do acesso da população ao ensino superior, com o acréscimo de oportunidades àqueles indivíduos incluídos, e como consequência “lógica” o desdobramento em desenvolvimento social. Essas oportunidades seriam representadas principalmente por melhorias no acesso ao trabalho e aumento de ganhos, em uma concentração individual, e sustentação ao desenvolvimento econômico e social, em uma perspectiva coletiva.

Sob o ponto de vista teórico, correntes vão e vêm no sentido de explicar e criticar o real efeito da educação no desenvolvimento humano, e, de forma geral e sintética, representam embates entre os que estudam e “admiram” a educação sob um prisma econômico e aqueles que buscam exageros e incoerências nas promessas de retorno econômico da educação para os indivíduos e para a coletividade.

2.1 O ENSINO SUPERIOR COMO ELEMENTO DE DESENVOLVIMENTO

A sociedade brasileira tem demonstrado percepções de mudança, talvez ainda muito tímidas, na forma de como ela própria tem lidado com a educação. O final da década de 1980 e a década de 1990 foram determinantes para a identificação da educação como necessidade imperiosa para o desenvolvimento. Essa identificação, por muitas vezes ou até como regra, sequer saiu do ambiente puramente perceptivo, intencional. São poucas as experiências de mudanças significativas da estrutura educacional como um todo nos últimos vinte anos.

Na educação superior, no entanto, as mudanças saltam aos olhos. A segunda metade da década de 1990 e o início do século XXI marcaram uma nova estrutura do sistema de ensino superior no Brasil, com ampliação significativa de acesso¹ e alterações na relação entre os setores público e privado, este com crescimento muito maior que aquele². Mas estas mudanças no sistema de educação superior brasileiro originam-se de que fundamento? Qual o sentido dessas alterações? O que leva o Estado a propor modificações tão significativas em sua ordem educacional? Os efeitos gerados são, de fato, aqueles que se esperavam ou que o país precisaria?

As relações de trabalho mudaram substancialmente desde o início da década de 1980. O avanço da democracia na segunda metade do século XX incorporou, além dos direitos políticos e civis, os direitos sociais. A democratização do Estado capitalista absorveu, assim, políticas públicas orientadas à correção das desigualdades geradas pelo mercado. O Estado do bem-estar social, ou *welfare state*, projetou a crença em um “capitalismo social”, cujos

¹ Grande parte do fundamento para o crescimento do sistema tem origem no significativo atraso no acesso da população brasileira em idade escolar aos bancos das faculdades e universidades, mesmo quando comparado com economias menos desenvolvidas que a brasileira. Sem ensino superior, o cidadão e o país têm o seu desenvolvimento prejudicado. Os empregos são deficitários, falta mão-de-obra qualificada, há deficiência no desenvolvimento econômico e social. Este foi o sentido da expansão do sistema.

² Por meio da reunião de diversos argumentos – destacando-se como mais representativo a impossibilidade de destinar uma maior quantidade de orçamento público para financiar a expansão – o governo federal, à época presidido por Fernando Henrique Cardoso, encontrou na iniciativa privada a saída para ampliação do acesso populacional com o menor custo possível para o Estado brasileiro. Esta é a síntese do processo expansionista, em capítulo seguinte dissecado com mais ênfase.

empresários teriam asseguradas as condições para desenvolvimento e expansão, e os trabalhadores políticas de bem-estar e de combate à pobreza.

Diferentes estratégias de implementação do Estado de bem-estar social podem ser identificadas. Enquanto os países escandinavos optaram pelo grande investimento social e manutenção do pleno emprego, o chamado modelo institucional-redistributivo, a Europa Central implementou políticas públicas voltadas para grupos vulneráveis, subsídios familiares e administração do desemprego. Um terceiro modelo, residual ou liberal, baseou-se na flexibilização e na desregulamentação, apresentando restrição de direitos e benefícios, caso americano (NASCIMENTO, SILVA, ALGEBAILLE, 2002).

A crise fiscal do Estado nas décadas de 1970 e 1980 reformula a intervenção estatal, abrindo espaço para redefinições estruturais, políticas e econômicas, embasadas em um pensamento neoliberal, questionando a intervenção do Estado na economia e o padrão de proteção social alcançado até então. Apesar de começar a ganhar espaço de forma mais efetiva na década de 1970, o pensamento neoliberal já reagia ao Estado intervencionista e de bem-estar social desde o final da Segunda Guerra Mundial.^{3 4}

A crise do padrão de acumulação taylorista /fordista, potencializada no final da década de 1960 e início da década de 1970, gerou um vasto processo de reestruturação do capital. Com objetivos amplos, dentre eles a recuperação do ciclo produtivo e a reposição do projeto de dominação social, esta nova fase das forças de produção concentrou-se substancialmente

³ Há sempre divergências significativas sobre o conceito e as funções do Estado. Neste âmbito, um conceito uniforme e universal de Estado encontra obstáculo nos princípios informativos e até mesmo nas terminologias específicas de cada ciência ou de cada origem conceitual, tornando praticamente impossível a obtenção de um conceito de Estado que seja absorvido de forma pacífica pelas ciências que se ocupam da realidade estatal. Norberto Bobbio (1987, p.65-66) oferece um importante relato sobre o significado do Estado: “É fora de discussão que a palavra “Estado” se impôs através da difusão e pelo prestígio de *O Príncipe* de Maquiavel. A obra começa, como se sabe, com estas palavras: “Todos os estados, todos os domínios que imperaram e imperam sobre os homens, foram e são ou repúblicas ou principados” (1513, ed.1977, p.5). Isto não quer dizer que a palavra tenha sido introduzida por Maquiavel. Minuciosas e amplas pesquisas sobre o uso de “Estado” na linguagem do Quatrocentos e do Quinhentos mostram que a passagem do significado corrente do termo *status* de “situação” para “Estado” no sentido moderno da palavra, já ocorrera, através do isolamento do primeiro termo da expressão clássica *status rei publicae*. O próprio Maquiavel não poderia ter escrito aquela frase exatamente no início da obra se a palavra em questão já não fosse de uso corrente.”

⁴ Dallari (2001, p.48) acrescenta, sobre a acepção de Estado, que: “Seu objetivo teórico primordial é, pois, o bem comum de um povo determinado, que é o povo que a integra, sendo importante a fixação desse objetivo para orientar as grandes decisões políticas, bem como para fundamentar a reação às práticas que colocam o Estado a serviço de objetivos e interesses de grupos particulares ou de outros povos.”

em mudanças no trabalho, cuja estrutura havia, pela confrontação e conflitualidade, questionado alguns dos pilares de sociabilidade do capital e seus mecanismos de controle social. (ANTUNES, 2002).

Eric Hobsbawm (1995, p.393) diz que a história dos vinte anos após 1973 é a de “um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade”, passando a denominá-las “As décadas de crise”. Acrescenta, como reflexo, que “no início da década de 1990, um clima de insegurança e ressentimento começara a espalhar-se até mesmo em muitos dos países ricos”, sobretudo em razão da falta de controle das operações capitalistas.

Diz ainda Hobsbawm (1995, p.402) que a ilustração mais significativa “é através do trabalho e do desemprego. A tendência geral da industrialização foi substituir a capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas para fora dos empregos”. Assim, as Décadas da Crise começaram a dispensar mão-de-obra em ritmo acelerado, mesmo nos setores industriais em expansão. O desemprego não era cíclico, mas estrutural, pois jamais retornariam quando os tempos melhorassem.

Essas tensões e rupturas marcaram o final do século XX, considerado por muitos como o fim de uma época e o início de outra não somente diferente, mas surpreendente, que expressa um intenso processo de globalização das coisas, gentes e idéias. As forças produtivas básicas, como o trabalho, ultrapassam fronteiras e multiplicam as formas de articulação e contradição, com uma nova divisão internacional do trabalho envolvendo a redistribuição de empresas, corporações e conglomerados por todo o mundo.

Elementos como produtividade, capacidade de inovação e competitividade passam a combinar ou mesmo substituir o fordismo como padrão de organização do trabalho e da produção.⁵ A flexibilização do trabalho, materializada pela globalização dos mercados e

⁵ “Nos anos 20, Ford estava fabricando em massa mais de 2 milhões de automóveis por ano, cada um idêntico nos mínimos detalhes ao anterior e ao próximo da linha de montagem. Certa vez, Ford comentou ironicamente que seus clientes podiam escolher qualquer cor que quisessem para seu modelo T, contanto que fosse preto. Por mais de meio século, foi esse o princípio de produtos padronizados fabricados em massa que definiu as regras para a industrialização. Como outros gigantescos empreendimentos industriais, Ford e os fabricantes de automóveis de Detroit estavam organizados em rígidas linhas hierárquicas, com uma estrutura de comando partindo da alta direção, descendo até a fábrica. No mais estrito estilo da Taylor, os operários que montavam os carros não tinham qualquer tipo de conhecimento especializado e lhes era negado o controle independente do ritmo de produção. O design, a engenharia e todas as decisões referentes à produção e sua programação

empresas e pelos meios eletrônicos de comunicação, parece ter feito surgir uma imensa fábrica global (IANNI, 2004).

Constituição de novas formas de acumulação flexível, implementação de novas formas de gestão organizacional, avanço tecnológico, apresentação de modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, com destaque especial para o “toyotismo”, modelo japonês, dentre outros fatores, iniciaram o processo de reorganização do processo produtivo em termos capitalistas. Em parte significativa, essas transformações seriam decorrentes do próprio processo de concorrência intercapitalista (em um momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e capitalistas). (ANTUNES, 2002).⁶

Como parte das mudanças na estrutura de trabalho, as altas taxas de desemprego são acompanhadas da crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação⁷.

eram colocados nas mãos da direção. A hierarquia organizacional era dividida em departamentos, cada qual com responsabilidades sobre uma determinada função ou atividade, todos subordinados a um nível acima na cadeia de comando, com a derradeira autoridade residindo nas mãos do alto comando” (RIFKIN, 2004, p.95-96).

⁶ Sobre isso, Ricardo Antunes (2002, p.24) chega afirmar que “no plano ideológico, isso foi feito através do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”.

⁷ Filgueiras, Druck e Amaral (2004) buscam identificar o conceito de trabalho informal com a proposição de uma pesquisa empírica, através dos dados sistematizados pela Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) para a RMS, em uma tentativa de evitar utilizações genéricas, abrangentes e imprecisas do conceito de informalidade. Três conceitos foram trabalhados na pesquisa. Pelo primeiro conceito, elaborado no início da década de 1970, o setor informal seria consequência do excedente de mão-de-obra resultante do elevado crescimento demográfico, com a população não absorvida tendo como única alternativa de sobrevivência a ocupação em atividades de baixa produtividade. Considerado inicialmente muito estático por não refletir a complexidade da dinâmica do processo de produção e do emprego, o termo informalidade “passou a ser abordado a partir das relações do trabalhador com os meios de produção definido como ‘um conjunto de atividades e formas de produção não tipicamente capitalistas, caracterizadas em especial por não terem na busca do lucro o seu objetivo central e por não haver uma separação nítida entre capital e trabalho, ou seja, o produtor direto, de posse dos meios de produção, executa e administra a atividade econômica, com o apoio de mão-de-obra familiar e/ou alguns ajudantes” (2004, p.213). O segundo conceito, elaborado no final da década de 1970, significando a informalidade “atividades e práticas econômicas e/ou ilícitas, com relação às normas e regras instituídas pela sociedade. Com isso, a informalidade identifica-se com a chamada economia subterrânea ou não registrada, ou ainda com a economia submersa; sendo redefinida, portanto, por um critério jurídico; e não mais pelo uso de um critério econômico, como é o caso do primeiro conceito” (2004, p.214). Por fim, consideram o conceito de informalidade a partir da junção de dois critérios: ilegalidade e/ou formas de produção não tipicamente capitalistas. Neste caso, a ilegalidade abarcaria tanto as atividades de produção não tipicamente capitalistas, sejam elas legais ou ilegais, quanto às relações de trabalho não registradas, mesmo que tipicamente capitalistas (assalariados sem carteira assinada). De forma bastante precisa, citando Luiz Antonio Machado da Silva, os autores refletem ainda sobre um possível esvaziamento desses conceitos em razão das transformações no campo de trabalho nas duas últimas décadas. Segundo tal análise, a informalidade estaria sendo substituída “por novos modos de exploração capitalista sustentados

Apesar da indefinição em torno do conceito de informalidade, é possível identificar fenômenos que a compõem, muitos deles surgindo exatamente com o processo de globalização das duas últimas décadas. Destacam-se, pois, fenômenos como a terceirização (BORGES, DRUCK, 2002; HIRATA, PRETECEILLE, 2002), o binômio empregabilidade/empreendedorismo (SILVA, 2002) e o sub-emprego (PAUL, 1989).⁸

A percepção do sub-emprego é, dentre os elementos caracterizadores da informalidade das relações de trabalho, um dos que possuem maior relação com a questão educacional.

Neste âmbito da flexibilização, e já procurando uma aproximação de suas nuances com os fenômenos inerentes ao sistema educacional, predomina o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores, fazendo com que a ausência ou insuficiência da educação formal torne-se um elemento de exclusão, mas ao mesmo tempo a sua existência não garanta a inclusão.

No Brasil, esse cenário torna-se mais incisivo em razão de problemas sociais marcantes, como a elevada desigualdade social, o tímido desenvolvimento e o restrito e ineficiente sistema de serviços estatais, a exemplo da educação pública.⁹ Neste âmbito, qualquer que

numa forte individualização e que tem no binômio 'empregabilidade/empreendedorismo' o seu valor ideológico, cujo significado maior está dado por uma nova cultura do trabalho que expressa essa nova condição de risco e insegurança a que estão submetidos os trabalhadores" (2004, p.216).

⁸ Sobre esse processo, é importante destacar a percepção da "corrosão do caráter" apresentada por Richard Sennett (2005), segundo a qual a desfragmentação da vida seria capaz de comprometer a longo prazo elementos como compromisso e lealdade. Fazendo uma leitura subjetiva do processo de degradação do trabalhador pelo sistema capitalista, Sennett apresenta o questionamento em torno da conciliação entre uma vida linear e cumulativa no mundo burocrático e a vida pessoal não linear e com perspectivas a curto prazo, cuja incerteza torna-se algo normal e aceitável. A especialização flexível, que tenta inserir cada vez mais rapidamente uma quantidade mais variada de produtos no mercado, requer reinvenção descontínua de instituições, chegando a citar a flexibilização do trabalho, especificamente o "trabalho em casa", como "ilha última do novo regime".

⁹ Importante constatação foi feita no Relatório Mensal de Emprego, referente a abril 1996, que afirma que "Os anos 90 foram marcados por mudanças substanciais no mercado de trabalho brasileiro. A recessão econômica do período 1990/92, a abertura comercial, o ajustamento no setor privado em busca de maior competitividade, o plano de estabilização econômica e a privatização repercutiram sobre a ocupação, a desocupação e o rendimento dos indivíduos. Reduziu-se substancialmente o número de trabalhadores na indústria de transformação e, em contrapartida, expandiu-se o número de trabalhadores nos setores de "prestação de serviços" e do comércio. Assim como, declinou o número de pessoas trabalhando com carteira assinada e aumentou o número de pessoas trabalhando sem carteira assinada e por conta própria, como mostram os resultados da Pesquisa Mensal de Emprego". (IBGE, 2006). Há dez anos, portanto, já estavam claramente configurados os reflexos das mudanças estruturais do setor produtivo nos índices de acesso ao emprego formal.

seja a conclusão em torno do impacto do capital humano no desenvolvimento e no acesso ao trabalho, deve-se conceber a situação macroeconômica de um país como variável determinante dos resultados obtidos.

Celso Furtado (2001), quando trata dos novos desafios do capitalismo, reflete que a globalização leva necessariamente à exclusão social, destacando que nos Estados Unidos a exclusão ganha a forma de concentração de renda e riquezas. Na Europa, aparece como desemprego. No Brasil, ambos estão refletidos.¹⁰ Sobre isso, destaca que o desenvolvimento somente se efetiva quando a acumulação conduz à criação de valores que se difundem na coletividade.¹¹

A questão central entre as tensões está ambientada em uma situação global de expansão do capital, precarização do trabalho e desemprego estrutural que tem, de um lado, a classe que vive do trabalho e, de outro lado, a perspectiva produtivista. Para Gaudêncio Frigotto (1998), a reflexão sobre a crise estrutural do trabalho deve acompanhar sempre a percepção das relações assimétricas de poder existentes no mundo.¹²

Sobre isso, líderes empresariais e economistas argumentam que o aumento substancial do desemprego representaria uma fase de “ajustes” de curto prazo, em decorrência de uma

¹⁰ Para um melhor entendimento da formação histórica brasileira, é de grande valia o referencial teórico de Sérgio Buarque de Holanda (1994), que, em “Raízes do Brasil”, empreende uma arqueologia do nacional, remontando ao período colonial para interpretar a formação do brasileiro e das suas classes, com uma forte concentração antropológica e análises que vão além de uma explicação teórico-social.

¹¹ Para Celso Furtado (2007), o processo histórico de formação econômica do mundo moderno pode ser observado de três ângulos: 1) a intensificação do esforço acumulativo mediante a elevação da poupança de certas coletividades; 2) a ampliação do horizonte de possibilidades técnicas; 3) o aumento da parcela da população com acesso a novos padrões de consumo. Enquanto isso, assim estaria caracterizada a realidade mundial emergente: 1) A economia mundial penetrou numa fase de tensões estruturais sem precedentes por sua abrangência planetária; 2) Esse desequilíbrio estrutural da economia dos EUA é a causa da drenagem para esse país de mais da metade da poupança disponível para investimentos internacionais; 3) Outra fonte de tensão a ter em conta é o amplo processo de destruição-reconstrução das economias do Leste Europeu, as quais continuarão a absorver parte da poupança geradas pelos demais países, sem que tenham possibilidade de remunerar adequadamente esses capitais; 4) A integração dos países da Europa é irreversível, reforçando grupos econômicos que operam transnacionalmente; 5) Novas técnicas de comunicação e informação serão utilizadas como fortalecimento das estruturas de poder; 6) A estrutura internacional de poder evolui para assumir a forma de grandes blocos de nações-sedes de empresas transnacionais.

¹² A perspectiva marxista ou do conflito deriva da materialidade das relações sociais ordenada por uma estrutura classista. “Nesta perspectiva há uma mediação de primeira ordem, constituída pelo pressuposto da centralidade do trabalho como criador da condição humana, que recebe, historicamente, mediações de segunda ordem, que transformam o trabalho criador em alienação, mercadoria e força de trabalho” (FRIGOTTO, 1998, p.28).

reestruturação na economia global rumo à Terceira Revolução Industrial. A promessa futura seria de um “excitante novo mundo de produção automatizada de alta tecnologia, comércio global em franco desenvolvimento e abundância material sem precedentes” (RIFKIN, 2004, p.3).

Na seqüência, Jeremy Rifkin (2004) afirma que os trabalhadores estão logicamente céticos quanto a essa perspectiva. Citando as políticas de reestruturação das grandes empresas e os índices de desemprego dos principais países do mundo, faz uma importante análise da substituição de empregados por software, da “mágica da tecnologia e as realidades de mercado”, chegando à percepção do “fim do trabalho” e “um mundo sem trabalhadores”, perspectiva não confirmada posteriormente.

Neste cenário, é preciso identificar o posicionamento da educação. Há análises a serem feitas, tanto no âmbito teórico quanto nos acontecimentos práticos das estruturas sociais, que são tão importantes quanto o viés crítico ora apresentado. Mais que importante, é fundamental analisar criticamente e da forma mais segura possível cada movimento dos Estados e dos setores produtivos, identificando possíveis aprofundamentos de desigualdades sociais, mas também elegendo mudanças positivas como parte de todo o processo de avanço da sociedade.

Neste aspecto, seria a educação, originalmente, um elemento decisivo de inclusão social? Qual a forma que isso passa a absorver a partir da crise do trabalho? A tão festejada e ao mesmo tempo criticada teoria do capital humano possui elementos relevantes para o desenvolvimento das sociedades? Como isso foi aplicado e pode ser interpretado no caso brasileiro?

As interseções entre educação e trabalho foram explicadas de forma bastante peculiar a partir da ótica do investimento em capital humano, apresentado em teoria própria no início da década de 1960.¹³ O estado de subdesenvolvimento e as desigualdades internacionais,

¹³ A “teoria do capital humano” foi formulada por Theodore Schultz e Gary Becker no início da década de 1960. Schultz afirmara, assim, que a educação é “predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo”, concluindo que “proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital” (SCHULTZ, 1973, p.69). A teoria do capital humano trata, portanto, das relações entre educação e economia, sobretudo no que se refere aos

regionais e individuais, que aprofundam a assimetria social, seriam reduzidos na proporção em que se aprofundasse o investimento em educação.¹⁴

A teoria, originária da Universidade de Chicago, adicionou ao capital e ao trabalho um terceiro elemento, o capital humano, inserindo a qualidade de homens e mulheres como elemento decisivo da riqueza das nações. O processo educacional, portanto, passou a ser interpretado como mais um elemento àqueles classicamente identificados como propulsores da economia, a exemplo de dinheiro, máquinas e horas trabalhadas. (IOSCHPE, 2004).

A teoria do capital humano passou a orientar os organismos internacionais e regionais na definição de macropolíticas educacionais, relacionando os diferentes níveis de capital humano entre países às diferenças e desigualdades entre eles. Quanto maior o capital humano, mais desenvolvido seria o país, de forma relacionada à ampliação do processo econômico, tanto no aspecto do investimento público, quanto em relação da decisão individual de investir em capacitação, no sentido de melhorar a remuneração. (SCHULTZ, 1973).

O conceito de capital humano, construtor básico da economia da educação para boa parte das linhas teóricas, direciona-se, em seus aspectos macroeconômicos, à análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. O suposto básico microeconômico, por sua vez, é de que a produção do indivíduo é uma combinação de trabalho físico e educação ou capacitação, e o investimento humano em educação

impactos da primeira na segunda, correspondendo “historicamente à primeira formalização das relações funcionais entre as instituições educativas e econômicas” (GRACIO, 1997, p.88).

¹⁴ No atual estágio de desenvolvimento e transformações vivenciados pelas nações, sobretudo em razão da economia e da sociedade do conhecimento que, cada vez mais, configuram-se como referências mundiais, a educação, em especial o ensino superior, é capaz de possibilitar uma importante base de sustentação para o crescimento econômico. Influi de forma direta na consolidação da economia, fornecendo mão de obra com qualificações técnicas e administrativas, além de criar, absorver e disseminar o conhecimento, ações necessárias à construção de um Estado-Nação. Como benefícios indiretos ao desenvolvimento, a educação superior cria atitudes e torna possíveis mudanças de tais atitudes que são necessárias para a socialização dos indivíduos e para a modernização e transformação geral das sociedades, permitindo que as pessoas tenham uma “vida intelectual” mais desenvolvida, oferecendo, a uma base mais ampla da sociedade, benefícios tanto culturais quanto políticos. (TILAK, 2003, p.01).

corresponde a um acréscimo da produtividade, e conseqüentemente da renda (SCHULTZ, 1973)¹⁵.

Sob o ponto de vista da lógica produtiva, o investimento em capital humano se apóia no postulado neoclássico da universalidade dos comportamentos de maximização, segundo o qual os indivíduos objetivam o maior benefício com o menor esforço possível. O empresário, procurando realizar o máximo lucro, dará preferência a um trabalhador suplementar até o momento em que este lhe custe exatamente aquilo que lhe trará. (GRÁCIO, 1997).

Em relação ao desenvolvimento social, diversos estudos em torno da teoria do capital humano convergem no sentido de registrar o impacto da educação no crescimento econômico. Entre os mais destacados, cita-se o estudo do norte-americano Edward Denison, que relacionou o crescimento do produto nacional dos Estados Unidos a fatores relativos à educação escolar (GRÁCIO, 1997).

São bastante difundidas, porém, as críticas em torno da teoria do capital humano.¹⁶ O pensamento do investimento em seres humanos como forma de propiciar o

¹⁵ Entre os elementos que compõem os cálculos das taxas de retorno educacionais, pode-se indicar o efeito de determinado montante de investimento educacional sobre o nível de renda das pessoas que receberam a educação. Os resultados desses cálculos passam, então, a ser expressos, em forma de taxa de retorno (tanto por cento de lucro ou retorno do investimento). A estimação do montante de investimento educacional envolve desde os custos diretos da educação até, por exemplo, a renda não recebida, sendo este possivelmente o elo mais fraco dos cálculos de investimento em educação (CASTRO, 1976, p. 19-31). Utilizando a taxa de retorno como elemento verificador principal em relação aos investimentos em educação, mesmo sabendo tratar-se de um dado não completo, pode-se concluir que o investimento em educação superior traz ao indivíduo e ao país benefícios consideráveis. Comparativamente aos ensinos básico e fundamental, o ensino superior é o que apresenta menor taxa de retorno, assim detalhado por Tilak (2003), com base no Anuário Estatístico da UNESCO (1999): “As taxas de retorno são o resumo estatístico das relações entre os ganhos durante a vida e os custos da educação. As estimativas disponíveis sobre taxas de retorno mostram que as taxas de retorno social do investimento em educação primária são as mais elevadas, seguidas pela educação secundária. Em último lugar vêm os retornos sobre o ensino universitário”. Ainda assim, a média mundial está estabelecida em 10,3% de retorno social e 19% de retorno pessoal no que se refere aos investimentos em educação superior (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 2002). Apesar de ser composta por variáveis não absolutas, o que de certa forma impulsiona os críticos a uma tentativa de diminuição da sua importância, a taxa de retorno pode ser considerada um primeiro importante aspecto esclarecedor das vantagens em investir na educação superior.

¹⁶ Em trabalho que analisou a realização ocupacional no contexto educacional, Robert Verhine (1988, p.75) descreveu uma síntese das críticas no início da década de 1970, afirmando que “o reconhecimento dos altos custos da educação escolar e o surgimento de novos dados mostrando os efeitos muito limitados da instrução escolar serviram para modificar esta visão otimista do papel social da escola. Esta modificação foi reforçada pela popularização da teoria neomarxista de reprodução que indica que educação é um aparelho ideológico do Estado e, desta forma, representa um instrumento de preservação de desigualdades sociais.”

desenvolvimento de um país deixou transparecer, por vezes, a redução do homem a um componente material, um bem de capital à disposição da riqueza, interpretado muitas vezes como um reducionismo da própria condição do ser humano.¹⁷

J. S. Mill, citado por Schultz (1973, p.33), insistiu que “as pessoas de um determinado país não podiam ser tomadas como um item de riqueza, porquanto a riqueza só existe para beneficiar as pessoas”, afirmativa que Theodore Schultz utiliza como contraponto de sua teoria.¹⁸

Na percepção de Schultz (1973, p.32), porém, a riqueza e o desenvolvimento das nações encontram-se ligadas de forma direta à capacidade produtiva dos seus seres humanos que é vastamente muito maior do que todas as formas de riqueza tomadas em conjunto.¹⁹ A inclusão das habilidades adquiridas e de utilidades de todos os habitantes de um determinado país como parte do capital, entendendo a aquisição de conhecimentos e de capacidades como elementos com valor econômico, é de fundamental importância para o entendimento de que os investimentos em seres humanos são responsáveis de forma predominante pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados (SCHULTZ, 1973, p.35).

¹⁷ As críticas à teoria clássica do capital humano chegaram a ser reunidas em correntes ditas institucionalistas, que buscaram enfoques diferentes daquele concentrado prioritariamente nos mecanismos de mercado. São propostas análises multivariadas, sobretudo por percepção segmentada do mercado de trabalho (e dos níveis de trabalhadores), diferentemente da análise homogênea da visão clássica. Esses modelos “alternativos” mostraram, por exemplo, que a determinação dos salários está muito longe de obedecer, como o preço de qualquer bem ou serviço, à lei da oferta e da procura. (GRÁCIO, 1997).

¹⁸ Bowles e Gintis (1975, p.14) também reforçam as críticas à teoria do capital humano, a partir de uma análise marxista, concluindo que “os teóricos do capital humano têm criado uma perspectiva normativa unidimensional para a análise de decisões educacionais que não tem nenhuma relação com o bem-estar na humanidade”. Apesar de reconhecer a importância em primeiro plano da educação escolar, estabelecem que a contribuição se dá não apenas pelos diplomas que ela concede, mas igualmente pelas socializações que realiza. No plano nacional, destacam-se as críticas de Gaudêncio Frigotto, que afirma que “o conjunto de postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do golpe militar de 64, anos 1968 a 1975” (2003, p.43).

¹⁹ Theodore Schultz (1973, p.33) rebate as críticas de forma direta, afirmando que “não há nada no conceito de riqueza humana contrário à idéia de que ela exista apenas para oferecer vantagens às pessoas. Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

É inegável determinado desconforto, sobretudo àqueles que observam a economia com distância e desconfiança, com a apresentação de raciocínios em torno de investimento, custos, taxas de retorno, dentre outras, ligados à educação propriamente dita.²⁰

É importante ressaltar a análise crítica de Dermeval Saviani (2005, p.23), que sugere uma relação de continuidade com as recentes reformas educacionais brasileiras, que teriam se fundamentado em uma pedagogia tecnicista ainda na década de 1970, e, mais tarde, com uma pedagogia neoliberal atualmente em vigor²¹.

A conclusão mais recente de Robert Verhine (1995, p.33) acerca da teoria do capital humano, baseada em pesquisa desenvolvida por ele junto a mais de trezentos trabalhadores de um parque industrial, é no sentido de acentuar que a teoria do capital humano se trata de “uma abordagem viável e útil, embora não totalmente suficiente”.²²

Assim, propõe-se a alteração de alguns conceitos neoclássicos, indo além da mera aquisição de habilidades como principal elemento do valor econômico da educação, incluindo aspectos como a socialização como decisivos nesta definição. Educação não formal, noção da segmentação do mercado de trabalho e as características da sua demanda também são

²⁰ A este desconforto, Robert Verhine (1995, p.25) acrescenta ainda que, no caso brasileiro, as críticas são muitas, sobretudo em razão da conotação de imperialismo americano, exploração capitalista, ditadura política, e virtualmente qualquer outro aspecto insípido associado com a experiência infeliz do país com o regime militar nos anos 60 e 70. Entretanto [...] inflexivelmente defendem o investimento social em educação, voluntariamente pagam para enviar seus filhos para escolas particulares e, em conversas cotidianas, prontamente equacionam formação escolar com oportunidade para o indivíduo e com o progresso nacional.

²¹ Octavio Ianni (2005, p.32-33) faz essa relação em um plano mundial, marcando a sua percepção crítica a esta tendência em torno das reformas educacionais, afirmando que “os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os países do mundo. [...] o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter ‘economicista’, ‘privatista’ e ‘tecnocrático’ da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos de 1950 do século XX e entrando pelo século XXI. Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universais e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores, e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis”.

²² Importante ressalva feita por Valdemir Pires (2005, p.132-133), no sentido de que “a aceitação acrítica da economia da educação (tal como concebida isoladamente pelos economistas) e completo repúdio a ela (tal como praticado por cientistas sociais e educadores ideologicamente contrários à vertente política predominante entre os formuladores originais da economia da educação) são duas posturas que, apesar de terem oferecido alguns avanços ao campo da economia da educação (como resultado de uma luta teórica ainda em andamento), apresentam limites para a continuidade dos esforços interpretativos e transformadores da realidade educacional.”

colocados por Verhine como importantes elementos complementares à teoria neoclássica do capital humano.

Após concluir o que considerou como um “círculo” em torno das formulações sobre a teoria do capital humano, com diversos trabalhos publicados sobre o assunto, Robert Verhine, ao mesmo tempo em que propôs elementos críticos complementares à teoria neoclássica, trouxe conclusão bastante esclarecedora, sobretudo em razão da base argumentativa sustentada neste trabalho. Se, por um lado, não se pode ter na teoria do capital humano a referência única para justificar o investimento em educação pelos indivíduos e pelos Estados, a própria teoria seria substancialmente eficiente para tornar-se um importante norte das relações entre economia e educação, deixando clara a importância da análise do investimento em educação como fator de desenvolvimento humano, econômico e social.

Porém, quatro décadas após a formulação da teoria do capital humano, os críticos continuam a questioná-la, apresentando a desigualdade substancial entre nações e indivíduos, reforçada pelo desemprego e pela precariedade das relações de trabalho, como um elemento que demonstra que uma possível condição de equilíbrio a partir do investimento em capital humano teria se comprovado inexistente. Diferentemente do posicionamento de Robert Verhine, não acreditam em “complementações” à teoria do capital humano, e sim em uma ruptura significativa.^{23 24} Sob este ângulo, para Pablo Gentili (1998, p.80) e outros críticos contundentes (FRANCO, 1998), a crise capitalista dos anos

²³ O balanço da história recente de forma violenta mediante a qual o capital resolve suas crises de maximização das taxas de lucro não deixa dúvida de que o fato ideário do capital humano, como estratégia para a diminuição de desigualdades internacionais, regionais e individuais, apreende as relações sociais de forma enviesada e falseia as razões estruturais da exclusão. (FRIGOTTO, 2003, p. 44).

²⁴ Seguindo a mesma ótica crítica de Gaudêncio Frigotto, cuja perspectiva marxista polariza com a perspectiva mais funcionalista do capital humano, Pablo Gentili (1998, p.78-79) afirma que “A expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX tem sido produto, em certo sentido, da difusão do que poderíamos chamar aqui a promessa da escola como entidade integradora. Os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam por sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo (PETITAT, 1994). Esse caráter integrador foi reconhecido nas mais diversas perspectivas teóricas como uma das peculiaridades centrais das instituições escolares, destacando-se, em tal sentido, os efeitos positivos ou negativos da mesma”.

setenta marcará o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora²⁵ em todos os sentidos.

Em um primeiro momento, o diagnóstico firma-se na própria mudança estrutural do perfil do emprego, das relações de mercado e das características inerentes a estes fenômenos, como a tecnologia que substitui pessoas e a comunicação que reduz as distâncias. Como reflexo, a solução (ou o preço a ser pago, segundo os críticos) seria a adaptação ao novo perfil de emprego, o que certamente também implica em alterações na realidade educacional.

Neste cenário, sente-se a ausência de políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social. Os indivíduos passam quase que instintivamente à opção (se só há uma alternativa, deve-se até não denominar de opção) de adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar “requalificação” e “reconversão profissional” para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência.²⁶ A perspectiva do estudo para a obtenção do emprego passa então à perspectiva do estudo para a obtenção da condição de “empregável”.

Apesar da indiscutível importância desta análise crítica, é necessário perceber que as transformações impostas pela nova realidade implicam em mudanças estruturais incisivas e por vezes “inevitáveis” em razão do potencial de mobilização e imposição da lógica produtiva. Há, quanto a isso, uma percepção de que se pode discordar muito, pouco, ou mesmo não discordar dessa nova realidade. Mas pouca eficácia se observa nas tentativas de

²⁵ Neste texto, Pablo Gentili dedica-se especialmente à tentativa de “apresentar algumas das transformações estruturais mais significativas que condicionaram fortemente a quebra (e provavelmente a perda de credibilidade social) dessa promessa. Trata-se, em suma, de compreender como foi possível que os discursos e as propostas, os objetivos definidos e as promessas declaradas com referência ao caráter supostamente integrador da escola, tenham praticamente sumido no capitalismo de final de século”.

²⁶ “Qual o sentido da idéia da educação e formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e das evidências empíricas que mostram que há hoje, mediante a incorporação de tecnologia, aumento de produtividade, crescimento econômico sem aumento do nível de emprego?” (FRIGOTTO, 1998, p.46).

enfrentamento da lógica do capital produtivo, que passa a ser a lógica da sociedade como um todo.²⁷

Gustavo Loschpe (2004), um dos mais destacados pensadores da economia da educação no Brasil, é taxativo em relação à importância da teoria do capital humano, chegando a dizer que “os últimos quarenta anos foram generosos com os proponentes da teoria do capital humano” (2004, p.37), quando a expressão deixou de ser objeto de discussões sobre a “coisificação do homem” e a “mercantilização do saber”, passando a ser peça importante do discurso político. Apesar de parecer excessivamente otimista, haja vista as divergências identificadas por ele mesmo na construção da teoria ao longo desses anos, o seu complemento é esclarecedor e valioso, afirmando que “a idéia de que a educação é um investimento e que esse investimento tem valor no mercado de trabalho na medida em que aumenta a produtividade de seus detentores á hoje amplamente aceita”.

O ponto de redução dos embates talvez esteja na percepção das dificuldades que os próprios economistas da educação foram capazes de apontar em relação à teoria do capital humano. A dificuldade de promoção de experimentos controlados nas ciências sociais, sobretudo quando se torna necessário isolar variáveis e medi-las de maneira “independente”, é um dos fatores que tornam as conclusões menos precisas. Imagine-se, por exemplo, a dificuldade de medir se um aumento salarial de um indivíduo obedecerá ou não a um crescimento linear se ele se dedicar a tantos anos de estudo formal. Ou mesmo a dificuldade de medir se um número de anos de educação formal em um país corresponde ao mesmo número de anos de educação formal em outro país, sem avaliar de forma mais precisa a qualidade de cada sistema educacional?

As lacunas e imprecisões da teoria não podem, portanto, ser elementos de negação da sua importância. É sabido que o acréscimo de educação a um indivíduo gera, sim, efeitos diretos

²⁷ Apesar disso, é sempre bom destacar proposições “alternativas” ao cenário, conforme Paul Singer (2003), que propõe “uma solução não-capitalista para o desemprego”, com base na criação de um novo setor econômico, formado por pequenas empresas e trabalhadores autônomos, sobretudo ex-desempregados, que tenha “um mercado protegido da competição externa para seus produtos. “Uma maneira de criar o novo setor de reinserção produtiva é fundar uma cooperativa de produção e de consumo, à qual se associarão a massa dos sem-trabalho e dos que sobrevivem precariamente com trabalho incerto” (2003, p.122). Na seqüência, Singer apresenta ainda “a solidariedade como alternativa à lei de sobrevivência (apenas) do mais apto” (2003, p.124).

na sua capacidade produtiva, e conseqüentemente no seu retorno financeiro. É possível, no entanto, reconhecer o valor das críticas em relação ao dimensionamento excessivo dado pela teoria – e muitas vezes por sistemas que dela se apropriaram – no sentido de que a educação seria, por si só, um elemento de integração do indivíduo à sociedade. A complexidade do movimento econômico torna impossível que uma variável, mesmo que importante e significativa, seja garantidora de resultados que não contaram com a colaboração das demais variáveis deste movimento econômico.

Desta forma, a ausência de emprego suficiente para todos os escolarizados em uma sociedade desenvolvida não pode servir para justificar a inconsistência da teoria do capital humano. Por outro lado, uma sociedade que atinja um status próximo do emprego pleno não poderá colocar o processo educacional como principal elemento destes resultados. Não seria, assim, função da teoria do capital humano prometer a integração plena do indivíduo ou o desenvolvimento equilibrado de uma sociedade. E a forma excessivamente otimista como parte dos teóricos se comportou, somado às dificuldades de avaliação mais precisa dos resultados obtidos nas diversas pesquisas realizadas, deixou a teoria, muitas vezes, desgastada, aparentando um discurso superficial, ilusório, que estaria sendo repetido de forma inadequada por sistemas e governos em todo o mundo ao longo da segunda metade do século XX.

Esta análise torna definitiva a linha que segue este trabalho. A educação superior, neste aspecto, seria sim um elemento de inclusão e transformação social.²⁸ Porém os seus limites são claros e dependentes de outras circunstâncias da sociedade.

2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

²⁸ Neste aspecto, vale destacar o caráter estratégico da educação superior, que forma para todos os níveis – infantil, fundamental e médio – e tipos de ensino. Sem a educação superior, há o comprometimento qualitativo de todos os ciclos, sobretudo no que diz respeito à formação docente, incluindo nesta formação a construção e renovação permanente dos contextos educacionais. É na educação superior que com maior ênfase surgem as pesquisas e as discussões teóricas que tanto colaboram com o desenvolvimento de todo o sistema educacional.

Mesmo diante das críticas que podem ser marcadas sobre a teoria do capital humano, é fato que a expansão dos sistemas educacionais em todo o mundo durante todo o século XX tiveram como base elementar a lógica da educação como elemento de integração ao mundo do trabalho. O sistema capitalista (lembramos, é o que grande parte do mundo estabeleceu como escolha) concentrou na perspectiva funcionalista da educação o seu “querer” e, mais que isso, o seu “precisar”. As críticas, que valem ser pontuadas, absorvem, na prática, uma perspectiva acadêmica, porém com pouca capacidade de intervenção real.

Foi, portanto, nesta perspectiva que se deu o desenvolvimento expansionista no Brasil. No plano individual, a educação deveria preparar o cidadão para os desafios do trabalho, do mercado. No plano social, o conjunto dos indivíduos, mais educados, deveria embasar o desenvolvimento nacional, preparando o país para enfrentar os desafios de uma nova sociedade, que tem cada vez mais o conhecimento como sustentação do desenvolvimento.

Assim, a educação superior absorve, na sua conjuntura, duas concentrações complementares. De um lado, colabora com a construção dos alicerces públicos para a construção do desenvolvimento²⁹, conforme explica Nina Ranieri (2000)³⁰. Em outro âmbito,

²⁹ Uma importante análise sobre o “Desenvolvimento como liberdade”, proposta por Amartya Sen (2000) envolve na sua essência a questão educacional, afirmando que o papel substantivo, constitutivo, da liberdade como fim primordial do desenvolvimento envolve aspectos elementares - como evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura – e associados – como saber ler e fazer cálculos aritméticos e ter participação política e liberdade de expressão. A visão fundamental do desenvolvimento como liberdade inclui, portanto, elementos que não são necessariamente identificados como definidores de desenvolvimento na visão mais tradicional, que consideraria determinados elementos “substantivos” como “prorrogáveis” a etapas posteriores do desenvolvimento. Essa parece ser, de forma essencial, a diferença proposta pelo desenvolvimento como liberdade. Assim, integra as oportunidades sociais como “as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. Essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada [...], mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas. Por exemplo, o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações, ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas”. (SEN, 2000, p.56).

³⁰ “De maneira geral, a natureza pública da educação superior revela-se em face dos benefícios que produz, tais como a disseminação do conhecimento superior, formação de pessoal habilitado às ocupações sociais mais complexas, formação de grupos dirigentes, geração que conhecimentos que contribuem para o crescimento da produtividade e da competição do país, etc. Segundo as análises de Brunner (Kent, 1996: 132), estas são as razões que legitimam, do ponto de vista econômico, o investimento público [...]. Em suma: a educação superior tem natureza pública em razão de seus fins, e não porque é oferecida pelo Estado” (2000, p.41-42). O caráter público da educação superior, entendendo este em razão dos seus fins, conforme explicitado por Nina Ranieri,

o caráter público da educação superior é destacado sob a ótica do indivíduo em si, que, na condição de cidadão, tem direito ao acesso à instrução. Este é o cerne do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, quando propõe a universalização e a obrigatoriedade do ensino fundamental, a gratuidade da educação nos níveis básicos, a democratização no acesso ao ensino superior e a valorização do ensino técnico-profissionalizante (FARIA, 2002, p.599).³¹

Apesar da existência de dois sentidos mais nítidos, que conjugados incorporam a noção da educação superior como elemento indispensável à cidadania, ou mesmo de outros sentidos inerentes³², eles se encontram mais no plano conceitual que propriamente em uma diferenciação prática. Não é conveniente e talvez possível dissociar um sentido do outro como objeto de estudo.

Por isso mesmo, ao analisar a situação do sistema de educação superior brasileiro, é difícil identificar de forma específica se um sentido está sendo alcançado, enquanto outro está

é a origem de três desdobramentos: a) a educação superior como uma necessidade do Estado no sentido de disseminar o conhecimento, formar profissionais para as ocupações mais complexas, formação de grupos dirigentes, contribuir para o crescimento da produtividade e da competição do país etc; b) a educação superior como direito individual ao acesso ao conhecimento, este inserido numa concepção ainda maior, que é o direito à instrução, no intuito do pleno desenvolvimento do homem, a quem devem ser oferecidas, da forma mais plural e abrangente possível, as ferramentas disponíveis a este desenvolvimento; c) a educação superior como forma da legitimação da cidadania, através da conjugação dos dois elementos anteriores (Estado-indivíduo).

³¹ Essa formação bilateral decorrente da natureza pública da educação superior é indubitavelmente um elemento significativo quanto aos rumos e decisões das políticas públicas. Ao analisar o processo expansionista da educação superior, por exemplo, não se pode avaliá-lo somente como uma vontade do Estado no sentido de alcançar índices de acesso da sua população ao ensino superior, com o objetivo de formar grupos dirigentes e aumentar a sua produtividade. A expansão deve ser analisada, também, sob a ótica do indivíduo que possui o direito ao acesso e que, por razões de ausência de vagas nos cursos, não estava gozando deste direito.

³² Anísio Teixeira (1998, p.35-36) destaca diversos outros sentidos para afirmar a importância atual da universidade, colocando-a como requisito existencial de um povo, sem a qual lhe faltaria existência autônoma, sendo tão-somente reflexo de outros povos, sobretudo em razão de sua função, classificada como única e exclusiva: “Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente [...]. A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender [...]. São as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil”.

marginalizado. É pouco possível que uma política para a educação superior colabore de forma representativa com a consolidação do sentido de desenvolvimento do país, mas tenha pouca influência no plano individual do cidadão.

Apesar da divisão conceitual dos sentidos, na prática eles estão intrinsecamente relacionados, conjugados, e, sobretudo, influenciam-se entre si. Assim, o que se pode analisar, de fato, é se - ou até que ponto - uma determinada configuração da educação superior está convergindo com sentidos propostos para o sistema, seja no plano geral do desenvolvimento do Estado, seja no plano individual de alcance ao conhecimento e construção da cidadania.³³

Karl Jaspers, citado por Boaventura de Sousa Santos (2003, p.188), definia a missão eterna da universidade como o lugar em que, por concessão do Estado e da sociedade, pode ser cultivada a mais lúcida consciência de si própria, na qual seus membros congregam-se com o objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade. Em razão disso, os três principais objetivos da universidade seriam, segundo Jaspers, a investigação, a construção de um centro de cultura disponível para a educação integral do homem e, por fim, a sua consolidação como um centro de ensino, de transmissão do conhecimento.³⁴ Apesar das

³³ Para reforçar a concepção de múltiplas interferências do ensino superior no desenvolvimento da sociedade, é importante a análise de Jandhyala Tilak (2003, p.11) que acentua a relação entre o ensino universitário e a redução das taxas de mortalidade infantil, acesso à saúde e taxas de fertilidade, concluindo que “O ensino superior tem um papel muito significativo no desenvolvimento das sociedades – em termos do desenvolvimento econômico, desenvolvimento humano, desenvolvimento voltado para o gênero, melhoria da saúde, expectativa de vida, redução de fertilidade, mortalidade infantil e pobreza. Embora em geral seja verdade que exista um relacionamento duplo entre educação superior e desenvolvimento, a forma e facetas do desenvolvimento aqui analisadas enfatizam uma relação de mão única, ou seja, a contribuição do ensino universitário para o desenvolvimento. É importante lembrar que nenhuma nação que não tenha expandido razoavelmente o seu sistema de ensino superior vai conseguir um alto nível de desenvolvimento econômico. Evidências internacionais mostram que todos os países avançados são aqueles que têm uma porcentagem bruta de matrículas acima de 20%. Entre os países avançados, não existe um único país onde o ensino superior não esteja bem expandido. Na maioria dos países desenvolvidos, o ensino superior é bastante democratizado e acessível para todos. Na verdade, existem tendências importantes em direção à massificação do ensino superior. A porcentagem bruta de matrículas em países avançados varia de 20% até 90%. Em contrapartida, na maioria dos países em desenvolvimento, ela está restrita a uma pequena parcela da juventude. Nenhum país foi encontrado no grupo de países de alta renda com uma porcentagem de matrículas inferior a 20%. Portanto, 20% de matrículas em ensino superior parece ser o limiar crítico para um país se tornar economicamente avançado”.

³⁴ Nesta mesma linha, Anísio Teixeira (1998, p.35-36) diz sobre a universidade: “Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as

tentativas valorosas de destacar os objetivos da universidade, a pluralidade que marca a sua existência ao longo da história torna qualquer definição objetiva acerca da sua importância um mero referencial, e não uma caracterização finalista.³⁵

Especificamente em relação à expansão do ensino superior no Brasil, é perceptível que, mesmo tendo incorporado novos elementos de redirecionamento das práticas pedagógicas em função das alterações no mundo do trabalho, as mudanças curriculares ou reorientações na relação ensino-aprendizagem não foram a tônica das reformas brasileiras. A principal característica paradigmática desta nova fase do ensino superior está baseada na expansão do ensino superior, e não propriamente em uma profunda reformulação pedagógica.³⁶

Pode-se afirmar, porém, que a forma como se deu a expansão no Governo Fernando Henrique Cardoso, e, em parte, continuou se dando no primeiro mandato do Governo Lula, não deixa de representar uma escolha de reformulação pedagógica. Essas mudanças, iniciadas de forma mais contundente em 1995³⁷, refletem sem dúvidas o conceito de uma

universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente [...]. A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender [...]. São as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil.”

³⁵ Isso advém, sobretudo, das mudanças históricas da universidade e dos objetos plurais que a compõem. O surgimento da universidade é assim caracterizado por Cristovam Buarque (1994, p.21): “Na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença. A universidade é filha da transição e elemento dos novos tempos e de novo paradigma.” Deste surgimento - passando pelo isolamento social no final do século XVIII - tornou-se um marco a universidade de ensino e pesquisa de Humboldt, a chamada universidade contemporânea, que representou um marco significativo na história da educação superior em todo o mundo. A Universidade de Berlim, como principal representante do modelo proposto no início do século XIX, foi cenário de uma nova concepção de ensino e pesquisa, que certamente provocou desdobramentos em todo o mundo, inclusive no Brasil, mesmo que de forma tardia, conforme analisado a seguir.

³⁶ Maria Couto Cunha (2001, p.251) explica que “Em termos gerais, a nova política de educação superior do Brasil procura contemplar como eixos estratégicos do planejamento das ações: o crescimento da oferta, inclusive para melhorar o desempenho da taxa de escolarização do País nesse nível, que se apresenta como uma das mais baixas, considerando o conjunto de países, inclusive os mais pobres da América Latina; a avaliação institucional; a autonomia universitária plena, que, segundo os documentos oficiais, tem como objetivo aumentar a eficiência e o nível de responsabilidade social do sistema; e a melhoria do ensino”.

³⁷ Foi somente em 1995, com o mandato de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República e a gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação, que as mudanças foram iniciadas de forma

universidade mais operacional, que se afasta da concentração em pesquisa que caracterizou a universidade contemporânea. A ampliação se dá, sobretudo, pelo setor privado, reduzindo substancialmente a participação do Estado na educação superior, em uma tendência claramente definida pela Reforma do Estado também iniciada em 1995.³⁸

Se a reforma do ensino superior se dá na conjuntura da Reforma do Estado, pode-se afirmar que segue a tendência internacional³⁹, com participação e orientação dos organismos multilaterais de financiamento⁴⁰. A adoção de determinadas políticas indicadas por

significativa. O ano de 1995 foi, sem dúvidas, o marco temporal inicial dessas mudanças. O Ministério da Educação (MEC) passou a defender uma nova ótica de expansão e inclusão da sua população, tanto nas esferas fundamental e básica, quanto na esfera do ensino superior. Originalmente, baseou-se nos fundamentos dos organismos internacionais que indicaram a expansão do sistema educacional dos países em desenvolvimento como forma de fomento aos desenvolvimentos humano, econômico e social, estabelecendo, então, as diretrizes da expansão.

³⁸ A Reforma do Estado brasileiro interferiu no modo de pensar e tratar a coisa pública, assim como nas relações entre o Poder Público e os particulares. Trata-se do momento em que o Brasil, a partir das tendências dos organismos internacionais e da adoção do programa de Reforma do Estado brasileiro, que previa, dentre outros itens, a impossibilidade de aumento do investimento público em educação superior, passou a estabelecer as novas diretrizes para o setor. O principal argumento em torno da Reforma gerencial está localizado em uma eventual crise instalada no próprio Estado brasileiro. Luiz Carlos Bresser Pereira (1998, p.40-43) apresenta a situação do Estado brasileiro a partir de uma crise financeira sem precedentes, na qual o País não tinha crédito por parte dos investidores, e a poupança pública era negativa. Somado a isso, o Brasil apresentava um profundo retrocesso burocrático na forma de administrar o Estado, gerando um alto custo e uma baixa qualidade da administração pública brasileira. Dentre as principais intervenções propostas pela Reforma, destaca-se a alteração na Constituição Federal no capítulo que trata da administração pública, que logo ficou conhecida como Reforma Administrativa. Cita-se, ainda, o programa de reestruturação e qualidade dos ministérios, programa de organizações sociais, programa de agências executivas, sistema de contabilidade gerencial, programa de redução de custos de pessoal e eliminação de “privilégios” e revisão e desburocratização da lei de licitações. Essas políticas públicas foram estabelecidas a partir de uma linha política definida de forma razoavelmente clara, com denominações que variam de “neoliberal” (MORAES, 2002, p.14) à de “reorganização dos Estados nacionais” (CARDOSO, 2001, p.15). Na visão do Banco Mundial, a adoção dessas medidas seria capaz de inserir os países no caminho do desenvolvimento sustentável, com o alcance de estabilidade econômica, investimentos externos e crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza (SOARES, 2003). A Reforma do Estado brasileiro teve como sustentação, portanto, uma linha política internacional ainda mais abrangente e complexa, da qual a própria Reforma é apenas parte. “Mas é no âmbito dessa reforma que se pode, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais de reforma da educação superior no país” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.27).

³⁹ A transformação “da universidade de elite à universidade de massa”, e, mais ainda, a situação do trabalho na União Européia e na Itália de forma específica são tratadas com precisão por Trombetti e Stanchi (2006, p.15): *“L’università di massa è, di per sè, una scelta necessaria e in linea com lê politiche comunitarie: se sempre piú giovani accedono allá formazione superiore, vienne raggiunto um importante obiettivo di accesso sociale all’istruzione, si innalza il livello culturale della popolazione e aumenta, di pari passo, il capitale umano”*.

⁴⁰ É perceptível que boa parte da política definida pelo Brasil para a educação superior a partir de então encontrava apoio nos organismos internacionais de financiamento, que direcionam uma parte significativa das suas prioridades ao fomento da educação nas nações. A maioria desses organismos, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID),

organismos internacionais tornou-se, no entanto, um dos pontos mais criticados da expansão da educação superior brasileira, sob o ponto de vista de que a importação de modelos políticos, econômicos ou educacionais, sem levar em conta as reais necessidades do Brasil, representaria um triunfo dos teóricos do neoliberalismo e o empobrecimento do conceito de educação, reduzida à formação de pessoal para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho (OLIVEIRA JUNIOR, 2000).

Mesmo diante destas críticas, sustentadas, sobretudo, pela própria comunidade universitária, e reforçadas proporcionalmente à intensidade do processo de globalização e reestruturação produtiva, a valorização do ensino com o objetivo de suprir as demandas do mercado emergiu de maneira dominante, tornando-se o referencial da reforma brasileira. Pela lógica formulada, entendia-se que a ausência de um maior nível de formação da população brasileira seria fator determinante no fluxo produtivo do país. Há sem dúvida nesta projeção uma clara influência da teoria neoclássica do capital humano, que, se não absorve de forma absoluta o “paradigma teórico” desta lógica argumentativa, deixa a sua marca como referencial nos estudos que relacionam educação e economia.

Pode-se perceber, portanto, que a perspectiva de preparação para o mercado consolida esta característica do processo educacional. Este fenômeno foi evidentemente reforçado a partir do novo perfil do trabalho. A perspectiva central das divergências localiza-se na forma que a educação para o trabalho passa a absorver. A ótica funcionalista ganha projeção no final do século XX e passa a exercer influência nas mudanças dos projetos educacionais.⁴¹

dentre outros, têm no financiamento econômico de projetos gerais e específicos a razão da existência. Outros, como a UNESCO, funcionam como organismos financiadores a partir de uma lógica acessória. A UNESCO, neste aspecto, possui um histórico atuante em relação às políticas de desenvolvimento para a educação superior. Destaque para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, a qual contou com a presença conjunta de mais de 180 países, sendo considerada um acontecimento sem precedentes em termos de mobilização e magnitude (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.39). A internacionalização das universidades, inclusive com a ajuda dos organismos multilaterais, a qualidade do ensino e da pesquisa e a igualdade de acesso estão entre os itens que compuseram a chamada Declaração de Paris (UNESCO, 1999, p.74-79). O documento *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994) apresentou estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. A linha adotada no Brasil captou, em parte, muitas das diretrizes deste documento (LIMA, 2004, p.2).

⁴¹ Apesar disso, a educação perde espaço como elemento de garantia de inclusão. A significativa redução do espaço de trabalho faz com que a qualificação para o trabalho pela educação torne-se característica daquele que quer ser empregável, mas não necessariamente empregado.

Quanto a isso, a concentração da educação em um modelo produtivo está no âmago das divergências. Os aspectos formais e gerais terminam, assim, reduzidos a elementos de ferramentas para a qualificação. Essa é uma realidade marcante. Como tal, exerce forte influência na lógica de formulação das políticas educacionais, sendo possível perceber elementos que procuram identificar até que ponto a educação, inclusive em seus diferentes “tipos”⁴², interfere nas chances do indivíduo conseguir um emprego e, posteriormente, contribuem para sua oportunidade de avançar na hierarquia ocupacional.

Voltando ao processo expansionista propriamente dito, a ampliação foi focada nos cursos e faculdades isoladas, que tem característica de ensino e não de ensino e pesquisa⁴³. As universidades, que continuam praticamente como “monopólio” estatal, não conseguiram garantir, pela restrição orçamentária⁴⁴ e pela própria negação a uma auto-reforma⁴⁵ (mais

⁴² Quanto aos tipos de educação, além da “educação formal”, destacam-se os termos “educação não-formal”, relacionada a atividades educacionais organizadas e sistemáticas desenvolvidas fora do sistema formal, e “educação informal” que absorve aprendizagens geradas pelo contato com a vida cotidiana. Uma importante questão ainda a ser posta concentra-se na qualificação proporcionada aos graduandos pelo atual sistema. É preciso, acerca disso, distinguir qualificações gerais de qualificações específicas. “As qualificações gerais podem ser utilizadas em qualquer emprego, enquanto as qualificações específicas podem ser úteis só num determinado emprego”, distinguindo-se ainda “as qualificações específicas à empresa de atuação” (PAUL, 1989, p.4). Por isso, segue Paul, deve-se diferenciar dois lugares de aprendizagem profissional: o sistema educativo e a empresa. “O sistema educativo desenvolve qualificações gerais e qualificações específicas à profissão, enquanto a empresa desenvolve os três tipos de qualificação”. Assim, mesmo considerando uma situação ideal, a qualificação proporcionada pelo sistema educativo será apenas parcial em relação às demandas necessárias para a formação do indivíduo. Por isso a falta de experiência é, sem dúvida, um grande desafio de inclusão do jovem no mercado formal de trabalho.

⁴³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apesar de exigir claramente das universidades a associação entre ensino e pesquisa, “reconheceu a heterogeneidade do sistema no qual coexistem as universidades onde se realizam pesquisas e outros tipos de instituição voltados para o ensino [...]. Decreto Presidencial do ano seguinte criou uma nova categoria de estabelecimentos, os centros universitários, dos quais não se exigia pesquisa mas tão somente excelência de ensino” (DURHAM, 2003, p.36).

⁴⁴ Para Luis Felipe Perret Serpa (2001), a decisão do Governo Federal de questionar o modelo ensino-pesquisa nas IFES era o primeiro passo para o chamado “sucateamento” das universidades públicas, com a conseqüente privatização do setor: “[...] a política neo-liberal do Ensino Superior recomendada pelo Banco Mundial concretizar-se-á no segundo mandato de FHC. Toda coreografia midiática do Governo FHC através do MEC nesses anos, envolvendo autonomia, avaliação, provão, etc., teve como único objetivo o processo de desvinculação das IFES da responsabilidade do Estado.”

⁴⁵ Para a ampliação do setor público de ensino superior, seria necessária uma profunda reforma universitária - cuja resistência interna é permanente - que resultasse na implantação de melhores práticas de aproveitamento de recursos, a exemplo do aumento da relação quantitativa professor/aluno e rigor na verificação de produção científica. Em 1997, o Brasil possuía nas universidades públicas um professor para cada 9,4 alunos, enquanto diversos outros países tão ou mais desenvolvidos apresentavam índices bastante diferentes, como México (17,3), Estados Unidos (14,4), França (19), Itália (29,1) e Espanha (21,3). Além disso, por exemplo, os

tarde, já no segundo mandato do Presidente Lula, o projeto da Universidade Nova e o Reuni podem ser considerados parte desta reforma necessária), a presença significativa da pesquisa no novo sistema de ensino superior brasileiro.

Reduzir o impacto da pesquisa na educação superior não deixa de ser uma escolha curricular, pedagógica, refletindo em um ensino mais operacional, voltado ao mercado. A atividade de produzir o conhecimento continua restrita aos ambientes já existentes antes da expansão, notadamente as universidades públicas, com as novas instituições assumindo o papel de transmissoras deste conhecimento.^{46 47}

A lógica de expansão a partir do ensino, e não também da pesquisa, parte do princípio de que nem todas as instituições devem ser necessariamente produtoras de conhecimento. Há

professores permaneciam aposentando-se ainda muito jovens e havia pouco controle sobre a eficiência das atividades de pesquisa. A expansão focou-se no setor privado, mas a universidade pública permaneceu sem a reforma necessária. Em vez de enfrentar o problema de frente, o governo preferiu a cômoda e perigosa escolha de praticamente ignorar a vida da universidade pública, muitas vezes simbolizada pelo contingenciamento de recursos para as despesas correntes e outras atitudes simplistas e sem resultados contundentes. Paralelamente, a comunidade universitária não assumiu o papel de reformar a si própria, transformando-se para poder transformar, e passou a repetir ações e comportamentos já pouco eficientes. Enfim, seja por omissão do governo, seja por acomodação da comunidade acadêmica, a universidade pública praticamente não se transformou neste período de expansão da educação superior brasileira. Ainda assim, vale ressaltar a ampliação do número de vagas nas instituições federais no período de 1995 (84.814 vagas) a 2002 (124.196 vagas), bastante distante, no entanto, do crescimento privado no período.

⁴⁶ Assim pode ser sintetizado o plano de construção da expansão da educação superior brasileira no período: a) na esfera político-estrutural, as diretrizes foram estabelecidas a partir da promoção da Reforma do Estado brasileiro, que estabelecia a impossibilidade de aumento dos investimentos públicos em educação; b) no campo conceitual, questionou-se o modelo humboldtiano de universidade ensino-pesquisa, o que gerou a expansão com base nas instituições puramente de ensino; c) as instituições públicas de ensino superior, formalmente concebidas a partir do modelo ensino-pesquisa, passaram por contingenciamento de recursos; d) como resultado, a expansão promoveu-se através da difusão do sistema privado, com as novas instituições concentrando-se no modelo puramente de ensino. Segundo Nelson Cardoso Amaral (2003, p.93), “A defesa da maior diversificação das instituições de ensino superior teria por base três análises principais, pela ótica do financiamento: 1. a universidade de pesquisa (modelo humboldtiano) é de alto custo; 2. as instituições não universitárias contribuíram para atender à demanda crescente por educação superior a um custo muito mais baixo; 3. a expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação do sistema de educação superior às exigências do *quase-mercado* educacional, além de se efetivar a um custo muito mais baixo para o Fundo Público.”

⁴⁷ Robert Paul Wolff (1993, p.26-27) examina a universidade sob a apresentação de quatro modelos, afirmando que cada um é retrato de uma universidade imaginária que personifica um determinado conjunto de ideais. O primeiro deles, a “Universidade como santuário do saber”, tem como origem a história da universidade. O segundo, “a Universidade como campo de treinamento para profissões liberais”, reflete a sua natureza atual. O terceiro modelo apresentado, “a Universidade como agência de prestação de serviço”, oferece uma projeção de tendências atuais, representando uma universidade que virá. O quarto e último modelo apresentado por Wolff é apresentado como um antimodelo, sendo denominado “a Universidade como linha de montagem para o homem do sistema”, marcando uma abordagem com crítica radical.

aquelas que podem exercer o importante papel de transmissoras deste conhecimento, cumprindo uma demanda social de relevância. As críticas a esta escolha são contundentes, como já se afirmou. Mas é certo que a realidade do *déficit* de vagas no sistema de educação superior brasileira, em comparação com diversos países inclusive mais pobres e menos desenvolvidos, fez com que o Estado promovesse a diretriz de expansão do ensino.⁴⁸

O ensino superior brasileiro possui caráter nacional e é controlado pelo Estado. O controle, porém, não configura monopólio. Trata-se, portanto, um serviço estatal, no âmbito de regulamentações, mas que se divide em público e privado no âmbito da execução.^{49 50}

Há tensões muito presentes nas relações entre os setores público e privado na educação superior brasileira. As marcas das divergências concentram-se em dois aspectos: quantidade e qualidade. No plano da quantidade, há quem afirme que o setor público deva ser hegemônico, e o setor privado exercer papel complementar na oferta de vagas. No outro

⁴⁸ Em 1995, o percentual de jovens em idade escolar (18 a 24 anos) matriculados em curso superior no Brasil aproximava-se de 10%, segundo dados da UNESCO, enquanto Argentina e Chile obtinham, respectivamente, 36% e 28% aproximados. Em paralelo, o Brasil ocupava a posição de número 79 quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com Argentina e Chile nas posições de números 39 e 34, respectivamente (SGUISSARDI, 2000).

⁴⁹ A responsabilidade estatal para com a educação dos seus súditos, de forma igualitária, já encontrava eco em Aristóteles, o qual proclamava que “Em suas diversas fases, a educação se revela um dos primeiros cuidados do legislador. Ninguém o contesta. A negligência das Cidades sobre este ponto é-lhes infinitamente nociva. [...] Como não há senão um fim comum a todo o Estado, só deve haver uma mesma educação para todos os súditos”. Montesquieu (1993, p.41), por sua vez, dedicou todo o Livro Quarto da Primeira Parte da sua obra clássica “O Espírito das Leis” ao estudo das leis da educação, as quais, segundo o autor, são as primeiras que recebemos, e visam nos preparar para o exercício dos nossos direitos e prerrogativas enquanto cidadãos. No mesmo sentido, Dalmo de Abreu Dallari (2001, p.47): “A educação de uma pessoa começa nos seus primeiros instantes de vida. Desde o momento em que nasce, o ser humano começa a receber orientação e treinamento, aprende a reagir perante situações criadas pela natureza ou pela sociedade e vai adquirindo seus hábitos, que farão parte de seu modo de ser”.

⁵⁰ A base do tratamento constitucional à educação no Brasil é encontrada no Artigo 205 da Constituição Federal, assim redigido: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Especificamente em relação à educação superior, quatro são os artigos a ela dedicados (207, 208, 213 e 218), mas é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que são encontrados os elementos mais específicos em relação à educação superior brasileira. E, segundo Nina Ranieri, pode-se observar na LDB “a tentativa de estabelecer um novo padrão de articulação entre a esfera pública e a privada, a partir de uma matriz de controle final de resultados que amplia o grau de atuação autônoma das instituições” (RANIERI, 2000, p.183). Note-se que a LDB entra em vigor no mesmo momento em que se inicia a mudança na política de autorização de novos cursos de ensino superior. Se, por um lado, não se pode afirmar que há uma relação de causa e efeito entre a LDB e a expansão, pode-se considerar que a nova legislação possibilitou, juntamente com outros mecanismos legislativos, a implantação das referidas políticas.

pólo, defende-se uma tendência mais liberal, cuja proposição básica é a abertura do maior número possível de vagas, sejam elas de natureza pública ou privada. A desproporção do sistema, hoje quantitativamente favorável ao setor privado, é o núcleo dessas tensões.

No plano da qualidade, as divergências seguem a tendência de polarização. A necessidade de controle do setor pelo Estado praticamente não é questionada. As discussões concentram-se, sobretudo, em torno da intensidade desses controles, variando de proposições mais liberais, que desejam o menor controle possível, sob o argumento de que o mercado tem importante potencial regulador, a tendências mais estatizantes, que questionam o excesso de liberdade do mercado, em razão da ausência de mecanismos garantidores de qualidade.⁵¹

⁵¹ Um conflito, dos mais debatidos e complexos, refere-se à qualidade do ensino após o processo expansionista. De forma mais significativa, os argumentos colocados associam o setor privado a uma qualidade questionável da educação superior. Entendem o setor público como “ilha” de qualidade, e afirmam os casos de qualidade do setor privado como raros, isolados. Em parte, mas não de forma absoluta, os argumentos são válidos. É preciso reconhecer que a história da educação superior de qualidade no Brasil está focada no setor público. As grandes universidades de pesquisa são públicas e não privadas. É certo também que o setor privado se construiu dentro de uma necessidade de rentabilidade das suas atividades. Diferentemente do setor público, cujo financiamento não tem relação direta com os retornos do investimento, no setor privado os cálculos de investimento e rentabilidade são sempre presentes. Isso não significa, no entanto, uma incompatibilidade com a qualidade. Em uma análise geral sobre a qualidade do ensino, pode-se identificar três espécies mais nítidas de instituições privadas. Um primeiro grupo, não absolutamente incomum, consegue de fato atingir um nível satisfatório na qualidade do ensino, e fazem desse fato o grande diferencial de mercado, de forma a absorver de forma imediata grande parte do público que não conseguiu adentrar no sistema público. O diferencial é a qualidade, e não o preço. Algumas instituições mais jovens, surgidas após a expansão, conseguem aos poucos integrar este seletivo grupo. Apesar da boa qualidade, essas instituições privadas ficam praticamente restritas ao ensino, tendo poucas experiências positivas no campo da pesquisa. Há um segundo grupo, em uma localização mista, que tenta, com profundas limitações, atingir um patamar razoável na qualidade do ensino. São, em parte, originárias da expansão da década de 1970, e conseguiram uma relativa tradição em uma época em que havia pouca concorrência e pouco controle. Apesar de tradicionais, não conseguiram implementar um sistema eficiente e apurado de gestão e resultados no processo educacional. Este grupo engloba ainda instituições recentemente fundadas, mas que não integraram de forma absoluta a perspectiva do “ensino de massa”. Apesar da forte concorrência e das demais dificuldades, entendem que sem alguma qualidade é muito difícil se estabelecer no mercado, mesmo com valores médios de mensalidade. Buscam a qualidade com limitações, e mais em razão da sobrevivência do que por uma eventual política institucional. O terceiro e último grupo, talvez o mais significativo, apresenta a face caricatural do setor privado, ajudando a construir as perigosas generalizações. Trata-se das instituições - pequenas, médias ou grandes - que tem no preço baixo e na falta de compromisso qualitativo as duas “estratégias” de mercado. Em razão da primeira, atraem alunos que não possuem condições de financiar os estudos em uma instituição melhor. Com a segunda estratégia, esperam exatamente compensar o baixo valor cobrado com a redução de investimentos na estrutura acadêmica do curso. Qualidade é caro e dispensável, pois há quem não se interesse por ela, sintetiza a visão desse grupo. Parece ser preponderante em todo o sistema esse terceiro tipo de instituição. Se estas instituições não são necessariamente a maioria, e esta seria uma conclusão bastante complexa, são as que mais se expõem e provocam reflexos na sociedade. A expansão da última década provocou, indubitavelmente, um aprofundamento deste cenário, contribuindo de forma significativa para a

Apesar de haver poucas divergências em torno da necessidade de expandir o sistema, é importante a indagação acerca da linha que configurou a expansão. O Estado brasileiro, com o processo expansionista prioritariamente privado, assumiu que não queria o ensino público como prioritário, ou entendeu apenas que não tinha condições de sustentar uma expansão pública do sistema? Ou ambas as situações?

Essa é uma discussão que está no cerne das tensões. Os pólos opinativos manifestam-se de maneira muito clara. Uma primeira corrente entende que o Brasil, direcionado por roteiros neoliberais, abandona a prioridade pública na educação superior, estimulando o crescimento do sistema com base no setor privado⁵².

Uma outra vertente, inclusive liderada pelo próprio governo federal, afirma que o elevado *déficit* orçamentário e os altos custos do ensino superior tornavam a expansão do setor privado como única alternativa real para a ampliação do sistema. O Brasil passava, então, a pensar o ensino superior sob a ótica de um novo Estado, que tinha na iniciativa privada (segundo as bases da própria reforma gerencial)⁵³ uma importante aliada na propagação do desenvolvimento nacional.⁵⁴

polarização dos perfis dos setores público e privado na educação superior brasileira. Em parte, poder-se-ia dizer que isso é fruto do próprio processo expansionista. Nesta ótica, qualidade e quantidade seriam elementos inconciliáveis. Difícil concluir de forma absoluta a certeza ou o perigo desta afirmação. É certo, porém, que um elemento contribuiu de forma decisiva para a caracterização deste perfil do ensino superior privado: a falta de controle qualitativo.

⁵² Na opinião de João dos Reis da Silva Junior e Valdemar Sguissardi (2001, p.26), o posicionamento do Governo brasileiro teve como base o chamado Consenso de Washington, do início da década de 1990, que se traduzia no processo conhecido como liberalização econômica, consubstanciada, segundo Maria Clara Couto Soares (2003, p.23), por cinco eixos principais: “1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante redução dos gastos públicos; 2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3. liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; 5. privatização das empresas e dos serviços públicos.”

⁵³ O principal argumento em torno da Reforma gerencial está localizado em uma eventual crise instalada no próprio Estado brasileiro. Luiz Carlos Bresser Pereira (1998, p.40-43) apresenta a situação do Estado brasileiro a partir de uma crise financeira sem precedentes, na qual o País não tinha crédito por parte dos investidores, e a poupança pública era negativa. Somado a isso, o Brasil apresentava um profundo retrocesso burocrático na forma de administrar o Estado, gerando um alto custo e uma baixa qualidade da administração pública brasileira.

⁵⁴ O Consenso de Washington, neste âmbito, é tido como o principal marco dessas novas políticas públicas em todo o mundo. Como resultado principal, surgiram recomendações aos países em desenvolvimento no sentido de abertura dos mercados e a implantação do “Estado Mínimo” como solução para redução do *déficit* fiscal. A

Uma seqüência sistêmica de atitudes configurou o processo de estagnação do investimento no setor público e abertura do setor privado.

A estagnação do setor público foi construída a partir da discussão sobre as variadas possibilidades de configuração da instituição de ensino superior. Buscava-se questionar, de forma direta, a idéia de que a universidade de ensino e pesquisa, até então consagrada como estruturação básica do ensino superior público, seria o único formato possível para a educação superior.⁵⁵ Propõe-se, então, como ponto de partida da reestruturação, a diversificação estrutural das instituições.⁵⁶

Esse foi o sinal indicador de como estava sendo estabelecida a configuração formal da necessária expansão da educação superior brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 trouxe uma alteração fundamental em relação a este aspecto, dando todo o aparato legal às expectativas do Poder Executivo.

O ensino superior oferecido fora das universidades era, até então, tratado como situação “excepcional”, conforme estabelecido na Lei n. 5.540/68, mas a redação do artigo 45 da nova lei exclui o termo “excepcionalmente” ao fazer referência ao ensino promovido em instituições não-universitárias, estando assim disposto: “Art. 45: A educação superior será

abertura do Estado para o setor privado, desde parcerias a privatizações, foi um dos eixos estruturais dessa política, que permanece gerando muitos efeitos e divergências nos últimos quinze anos. Paulo Sandroni (2005) descreve a polarização do debate. Por um lado, afirma-se que a eliminação de regulamentações e intervenções estatais tem colaborado com o desenvolvimento a partir do livre funcionamento do mercado. Em relação à América Latina, um importante resultado desta política tem sido o controle inflacionário. Em outro aspecto, críticos contundentes apontam que, no plano social, as conseqüências foram desastrosas. Desemprego, recessão e salários baixos, muitas vezes combinados com um crescimento desacelerado, têm sido apontados como efeitos das políticas reformistas.

⁵⁵ Nesta linha de pensamento, sobre o modelo *humboldtiano* de universidade, Cláudio de Moura Castro (2004, p. 25-26) traz a seguinte perspectiva: “Somente instituições muito pequenas e especializadas, porém, poderiam se enquadrar nessa receita que ainda hoje monopoliza o imaginário de muitos professores brasileiros. No mundo real, a universidade do ensino e da pesquisa é um pequeno segmento de uma instituição complexa, desconstruída e até contraditória em seus papéis e lógicas de funcionamento. E mesmo nos países colecionadores de prêmios Nobel, a universidade de pesquisa é uma gota d’água em um oceano de escolas que apenas ensinam.”

⁵⁶ Nelson Cardoso Amaral (2003, p.93) transmite a seguinte perspectiva: “A defesa da maior diversificação das instituições de ensino superior teria por base três análises principais, pela ótica do financiamento: 1. a universidade de pesquisa (modelo *humboldtiano*) é de alto custo; 2. as instituições não universitárias contribuíram para atender à demanda crescente por educação superior a um custo muito mais baixo; 3. a expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação do sistema de educação superior às exigências do *quase-mercado* educacional, além de se efetivar a um custo muito mais baixo para o Fundo Público.

ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.”⁵⁷

A construção da idéia de que no ensino superior “existe vida sem a pesquisa” teve como objetivo prioritário exatamente a redução de investimentos públicos. Não se tratava de uma opção pedagógica, e sim estrutural.⁵⁸ Assim, na seqüência de estagnação do setor, implementou-se a redução, e não simplesmente manutenção, dos investimentos nas instituições públicas.

A redução do investimento público no sistema de educação superior pode ser considerada, portanto, um reflexo direto da Reforma do Estado brasileiro, que perpassa pelo questionamento do modelo *humboldtiano* de universidade e que representou uma nova fase da concepção de ensino superior no Brasil. Ocorre, porém, que nenhum desses elementos seria capaz de promover a expansão do sistema.

E, neste aspecto, sabe-se que o investimento em educação é ponto fundamental para o desenvolvimento de uma Nação, e a Reforma Gerencial implantada no País não desprezou a tendência internacional de expansão do sistema educacional como forma de consolidar o desenvolvimento das nações.

⁵⁷ Este tema é um dos mais polêmicos em torno do tratamento da educação superior no período 1995-2002. Para alguns, o Governo Federal assumia uma posição coerente, no sentido de “oficializar” as instituições que realmente fazem pesquisa no Brasil, e tratar as demais como instituições prioritariamente de ensino, fazendo com que cada uma assumisse a sua identidade e o seu papel na educação superior, e diminuindo os investimentos públicos em pesquisa em instituições que, na prática, não estariam cumprindo essa função, além de permitir o surgimento de novas instituições sem o perfil da pesquisa.

⁵⁸ Algumas questões devem ser colocadas sobre o conflito público-privado no âmbito da qualidade da educação superior. Inicialmente é preciso reconhecer que a pesquisa, importante e necessário destaque das instituições públicas, não é um pilar de sustentação das privadas. E devem ser? É justamente em torno dessa dúvida que o conflito começa a ficar mais aparente. Muito se afirma no sentido da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na educação superior. A pesquisa, no entanto, é muito cara e com profundas limitações estruturais nas instituições privadas. Mais ainda, praticamente a única fonte de financiamento dessas instituições é a mensalidade do próprio aluno. Se este não está conseguindo financiar de forma equilibrada o ensino, como forçá-lo a financiar também a pesquisa? Desta forma, pode-se destacar que a instituição privada não deve ter necessariamente o compromisso com a pesquisa, sobretudo a chamada pesquisa de ponta, pois o seu histórico e as suas limitações já demonstraram que seria sempre uma pesquisa desestruturada. E pesquisa sem estrutura não é pesquisa. O que se deve conceber de forma muito clara é o ensino de qualidade, que será certamente menos amplo, mas não menos importante, sem a relação obrigatória com a pesquisa. De nada adianta a construção de uma falsa estrutura de pesquisa, se não é a vocação da instituição. Isso não significa, no entanto, colocar a pesquisa à margem do sistema. Fortalecer o sistema público é fortalecer a pesquisa. E isso é fundamental para o desenvolvimento do país. Mas, imaginar que as instituições privadas, cujo financiamento principal é baseado em um aluno limitado financeiramente, vão gerenciar de forma eficiente um projeto de pesquisa, é algo irreal na atual estrutura brasileira.

Uma solução possível, mas difícil, era promover uma profunda reforma nas estruturas do ensino superior público brasileiro, revisando os seus sistemas de custos (e até de receitas), oferta e distribuição de vagas, plano de carreira docente, carga horária, cursos noturnos etc, de forma a gerar uma nova relação capaz de criar novas vagas no ensino superior público.

Essa possibilidade esbarrava na própria estrutura da universidade pública, com as suas tendências corporativistas e com a indiscutível desconfiança em relação a qualquer projeto oriundo do governo federal, além das próprias dificuldades do sistema, que, mesmo com uma das maiores taxas de investimento do mundo, permanece em uma eterna crise administrativa e financeira.

Conforme já destacado anteriormente, as ações do Governo Federal em relação às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram quase que exclusivamente concebidas no plano financeiro, estando ausente qualquer tentativa de reformulação conceitual mais direcionada e aprofundada, exceto aquela reformulação estabelecida pelo próprio contingenciamento de recursos.

A partir da identificação da impossibilidade (para alguns, desinteresse) do Governo Federal em promover a expansão através do setor público, a outra alternativa, menos atraente sob o ponto de vista da estruturação de um Estado forte, mas mais viável naquele momento, em razão da redução orçamentária e das fortes resistências a uma eventual reforma, era a promoção da expansão do ensino superior através da iniciativa privada. E foi essa a forma escolhida pelo Brasil, em 1995, para promover a expansão do seu sistema de educação superior.

Assim, paralelamente à estagnação do setor público, foi iniciado o processo de abertura do sistema privado, fortemente concentrado no modelo de ensino, e não na pesquisa.⁵⁹

Como o Brasil encontrava-se, de forma evidente, muito abaixo de países periféricos no que se refere ao acesso ao ensino superior, pode-se, por isso, afirmar que poucos eram aqueles

⁵⁹ Durham (2003, p.36) caracteriza a fase de mudança da seguinte forma: “O sistema tornou-se bastante mais flexível, ao mesmo tempo em que estabelecia mecanismos de controle da qualidade. A flexibilidade se estendeu também aos cursos, com a abolição do “currículo mínimo”, que engessava todo o ensino, público ou privado, a currículos rigidamente definidos pelo Conselho Federal de Educação. Em seu lugar foram previstas Diretrizes Curriculares Gerais. Além disto, foram previstos cursos seqüenciais de curta duração para a formação básica ou complementar”.

que discordavam da necessidade de ampliar o acesso da população a este nível de ensino.⁶⁰ As críticas concentraram-se, portanto, na desproporção público x privado e na falta de controle qualitativo sobre as novas instituições.

Como o crescimento quantitativo ficou no setor privado, e isso não significava investimento público, praticamente não houve limites quantitativos. O governo utilizou-se do elevado *déficit* de vagas para tornar bastante liberais os procedimentos de autorização de novas instituições, cursos e vagas.

Os dez anos seguintes ao início do processo expansionista trazem números absolutos bastante significativos, e refletem uma das características mais marcantes da expansão, qual seja, a ampliação substancial do setor privado no número de instituições, vagas e matrículas. (MEC, 2006).

Em 1995, existiam no Brasil 894 Instituições de Ensino Superior (IES). Em 2004, dez anos depois, já eram registradas 2.013 IES, um crescimento superior a 125%. A participação privada em 1995 era de 76,5%, passando para 88,9% em 2004. Quanto ao número de matrículas efetivadas, passou-se de 1.759.703 em 1995 para 4.163.733 matrículas em 2004, um crescimento superior a 136,6%. A participação privada nas matrículas, que ficava em 60,2% em 1995, subiu para mais de 71% em 2004.

Merecem um destaque especial os números em relação às vagas oferecidas nos processos seletivos. Em 1995 eram disponibilizadas 610.355 vagas nos processos seletivos. Em 2004, as vagas subiram para 2.320.421, um acréscimo superior a 280%. As IES privadas, que ofereciam 70,8% das vagas em 1995, passaram a oferecer cerca de 86,7% das vagas em 2004.

As discussões em torno das participações pública e privada na educação superior transitam entre conflitos no plano econômico, possuem forte carga nos planos ideológicos, muitas vezes repletos de simbolismos, e envolvem percepções sobre a educação como instrumento

⁶⁰ Por mais que isso representasse uma lógica formulada pelo mercado, mesmo os críticos mais contundentes são capazes de reconhecer que o acesso à educação é, antes de mais nada, um direito do indivíduo e um fator de grande relevância social. Isso fez com que as discordâncias fossem localizadas na forma como se deu a expansão, sobretudo em razão da tímida participação pública e do descontrole qualitativo na abertura de novos cursos privados, além, logicamente, das críticas contundentes à participação marginal da pesquisa no novo sistema.

democratização do conhecimento e desenvolvimento econômico e social. O que marca a polarização, no entanto, são entendimentos bastante divergentes sobre o mesmo fato.

Estão em questão, naturalmente, duas formas diferentes de enxergar a mesma coisa. Havia um *déficit* orçamentário, a educação superior é cara, e a brasileira é mais cara que a média mundial.⁶¹ Isso é fato, não opinião. Sobre esse fato, uma primeira visão afirma que, ainda assim, a educação superior pública deve ser prioridade do Estado, e não deveria entrar na lista de redução de investimentos.

A segunda visão, que acabou sendo implementada, entende que o setor privado poderia ser um importante aliado na necessária ampliação do sistema, sem que isso significasse aumento do investimento público. Essa percepção, portanto, pode ser caracterizada como o macro-conflito, aquele que dá origem às demais tensões presentes na relação público-privado na educação superior brasileira.

Por mais divergentes que possam parecer, os posicionamentos não importam necessariamente em situações antagônicas ou inconciliáveis. É certo que a educação superior deve ser prioridade do Estado, e quanto mais amplo o sistema público, melhor para as pessoas e para o país. Dito isso, parece claro que a redução da participação do setor público não se integra a uma visão mais desenvolvimentista e democrática do Estado brasileiro.

Por outro lado, porém, é preciso reconhecer que o elevado custo do sistema, inclusive em comparação a países mais avançados, era um obstáculo a uma expansão significativa do setor público. A solução mais viável para a expansão do sistema público seria, entre outras, a

⁶¹ Uma estimativa recente, feita por um estudo do Banco Mundial em cooperação com o Ministério da Educação (THE WORD BANK, 2002), concluiu que o Estado brasileiro gastou no ano de 2000 cerca de 5,5% do Produto Interno Bruto, R\$ 63,8 bilhões, em educação. Simon Schuwartzman (2004, p.482) afirma que “Isto coloca o Brasil em nível de gastos equivalente ao da Itália (4,8%), Japão (4,8%), México (5,5%), e acima do Chile (4,3%). A isto se pode adicionar cerca de 20% a 30% a título de gastos privados elevando o total de gastos em educação a cerca de 6,3% do PIB, ou US\$ 38 bilhões de dólares. Os gastos vêm aumentando desde 1995, quando eram da ordem de 4,6% do PIB. O governo federal é responsável por 18% deste total; os governos estaduais, 44,5%; e os governos municipais, 37,5%. [...]. Em 2001, o governo federal gastou cerca de 60% de seus R\$ 11 bilhões de recursos de educação com o ensino superior [...]. Em termos *per capita*, isto dá um dispêndio de cerca de R\$ 1.200,00 por ano por estudante de ensino fundamental e médio, e dez vezes mais, cerca de R\$ 12 mil, por estudante de nível superior.”

implantação de uma reforma universitária capaz de alterar paradigmas de produção e abrangência do sistema atualmente posto.

A relação quantitativa professor-aluno, por exemplo, é uma das menores do mundo. Considerando que o investimento em pessoal é a grande parte dos custos educacionais, uma ampliação da relação professor-aluno já seria, isoladamente, capaz de propiciar um aumento no número de vagas. Um maior controle sobre os índices de produção acadêmica, a ampliação de parcerias com a sociedade e a implantação de políticas de combate à evasão também poderiam integrar uma necessária reforma, não pontual, mas sistêmica. A maior resistência à reforma está, contudo, na própria universidade pública, que resiste a tentativas externas, mas também não concebe alternativas internas.

Considerando que a expansão da educação superior teve como principal objetivo o aumento da população em idade escolar neste nível de ensino, é preciso identificar se, após dez anos, os efeitos provocados eram exatamente, ou em parte, os esperados. É preciso identificar se os planos deram certo, e até que ponto as críticas à estruturação do sistema eram ou continuam sendo procedentes.

Claramente se verifica que a principal divergência sobre os contextos da expansão localizava-se, sobretudo, na desproporção crescente entre os sistemas público e privado. Mais do que discussões sobre a qualidade do ensino (que não foram poucas nesses anos), estava em debate um caráter estratégico, e até mesmo simbólico, da perda de espaço do setor público para o setor privado.

As interpretações em torno da inclusão dos jovens permitem conclusões plurais. Poder-se-ia concluir, inicialmente, que as instituições federais aumentaram entre 1995 e 2002 em praticamente 50% o número de matrículas e em mais de 50% o número de vagas, e que isso, em si, representa um processo de inclusão. Entre as instituições estaduais o aumento foi ainda mais significativo, com praticamente o dobro do número de vagas e de matrículas.

Esse fato não deixa realmente de representar um aumento de oportunidades a jovens de estudar no ensino superior público. Percentualmente, pode-se afirmar que os níveis de crescimento das instituições públicas foram bastante significativos, apesar de menores que

os das privadas. Assim, como crescimento isolado, as instituições públicas não deixaram de construir um processo inclusivo.

Uma outra interpretação, mais comum entre os debates sobre o assunto, ressalta o aumento da desproporção do espaço ocupado pelos setores público e privado, tendo este último atingido praticamente 70% das matrículas em 2002. Ou seja, apesar do crescimento significativo das instituições públicas, as privadas passaram a ocupar percentualmente um espaço muito maior.

Note-se que este é um parâmetro que está mais focado em um caráter ideológico - quase sempre defendido por setores da própria universidade pública - do que propriamente uma negação da inclusão. O que se argumenta de forma muito comum, quanto ao número de vagas dos setores público e privado, não é prioritariamente o crescimento geral do sistema (inclusive do sistema público), e sim o aumento da desproporção. Ou seja, poder-se-ia interpretar essas análises como uma eventual “aceitação” do crescimento, desde que o setor privado não passe a ocupar mais espaço do que antes, o que de fato aconteceu.

Pode-se interpretar que este pensamento não é isoladamente o mais adequado. Por si só, uma maior ocupação do setor privado não seria propriamente um problema ao sistema. De certa forma, poder-se-ia interpretar que quanto mais vagas, melhor, não importando se de natureza pública ou privada. O que ocorre na prática, no entanto, não permite essa interpretação isolada.

A forma como se deu o processo expansionista resultou em um crescimento cujo número de vagas não acompanhou o número de matrículas. Apesar de disponibilizadas, as vagas, sobretudo no setor privado, não são absorvidas pela sociedade. O setor privado, mesmo com a alta concorrência entre as instituições, inclusive quanto ao preço de mensalidade, não conseguiu oferecer à sociedade um preço compatível com a realidade econômica de grande parte da população brasileira. Assim, pode-se dizer que praticamente metade do setor privado é estéril, não produz resultados nenhum, em razão do nível de desocupação.

A relação entre o percentual de vagas oferecidas pelas IES privadas (83,3%) em 2002 e o percentual de matrículas efetivadas (69,7%), por exemplo, demonstram que o crescimento do sistema privado esbarra na capacidade populacional de inserir-se no sistema pago de

ensino. Os casos em que a procura é maior que a oferta (variáveis a partir do curso e da região), que, em 1995, eram praticamente inexistentes, já sinalizam, em 2002, que o sistema privado de ensino enfrenta os limites da expansão não mais em decorrência das políticas públicas para o setor, mas em razão dos limites financeiro da demanda populacional pelos cursos superiores.

O cruzamento dos dados, somado a outros dados reconhecidos pelo sistema nacional de ensino, leva à conclusão de que o setor privado já não é capaz de dar seqüência às necessidades de expansão do ensino superior brasileiro, haja vista a total limitação financeira das camadas a serem atingidas pela expansão. Das 1.477.733 vagas disponibilizadas pelo sistema privado de ensino superior em 2002, apenas 924.649 foram preenchidas, representando uma sobra de mais de 30% das vagas. Em 2005, o percentual de não preenchimento atingiu o patamar de 47% das vagas disponíveis.

Além disso, aqueles que se matriculam nas IES privadas enfrentam, muitas vezes, dificuldades enormes de arcar com os custos das mensalidades, contribuindo, significativamente, para um desequilíbrio financeiro no setor a partir dos elevados índices de inadimplência.

Quando se completam dez anos de expansão do ensino superior brasileiro, fica certo que uma ampliação significativa no número de matrículas gerou um aumento no acesso da população em idade escolar ao ensino superior. O país ficou mais “graduado”. Por outro lado, porém, a forma como o sistema foi expandido não considerou o poder aquisitivo de grande parte da população brasileira.

De certa forma, pode-se afirmar que a lógica direcionada pelos organismos internacionais de financiamento, e seguida de forma rigorosa pelo Brasil, não foi capaz de medir o nível de exclusão social inerente à sociedade brasileira. O problema não está mais no número de vagas disponíveis, tendo se deslocado para a capacidade de pagamento da população interessada em ingressar no curso superior.

A partir disso, mesmo considerando o aumento substancial do número de matrículas, pode-se conceber que é relativo o sentido de expansão do ensino superior adotado no Brasil. Se, por um lado, colabora - com a participação de novos graduandos e graduados - com a

perspectiva de avançar no sistema educacional para poder avançar também na nova ordem do trabalho, é igualmente verdade que essa possível “inclusão” é apenas relativa, posto que o Brasil ainda não conseguiu atingir nem mesmo os percentuais de acesso de países vizinhos da América Latina.⁶²

É certo, portanto, que o processo de expansão baseado em crescimento significativo do setor privado e crescimento relativo do setor público, construído durante os oito anos de mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, não foi capaz de garantir uma inclusão significativa da população em idade escolar. Tem reconhecido valor, no entanto, pelo fato de ter iniciado um processo necessário ao desenvolvimento estrutural brasileiro. Em parte, é bom que se dê continuidade ao processo expansionista. Em outra parte, é fundamental a revisão de aspectos estruturais, no sentido de alcance dos objetivos maiores.

Vale ressaltar que a política para a educação superior no Governo Lula, por mais que não signifique uma ruptura significativa com os paradigmas estabelecidos pelo governo anterior, revela tentativas importantes no sentido de modificar algumas das causas de exclusão do jovem do sistema educacional.

De forma complementar ao processo expansionista, mas com importante responsabilidade no processo de democratização do ensino superior, merecem destaque políticas específicas, que tentam de forma pontual alargar o processo de inclusão. Algumas políticas inclusivas estão focadas no setor privado, como sistemas de financiamento das mensalidades, e outras no setor público, com destaque para o sistema de cotas de estudantes negros e de escolas públicas e a tentativa de ampliação do sistema federal de forma mais nítida. No setor privado, naturalmente excludente em razão do elevado custo, há práticas importantes implementadas pelo Governo Federal, com destaque para os programas de financiamento estudantil, já existentes anteriormente, porém ampliados.

No setor público, o sistema de cotas não é construído a partir da inclusão pelo acréscimo de vagas, e sim pela alteração do perfil dos ocupantes das vagas. Na maioria dos casos, ao reservar um percentual de vagas para estudantes negros e originários de escolas públicas,

⁶² O atual Plano Nacional de Educação (PNE) incluiu, entre os seus objetivos e metas, a provisão, até o ano de 2010, da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (VALENTE, 2001, p.98).

não representa também uma alteração no perfil geral da instituição. Não há, de forma recorrente, um aumento do número de estudantes originários de escola pública. O que há, em verdade, é uma inclusão focada nos cursos mais concorridos, considerados “de elite”, cuja concorrência significativa no processo seletivo gerava uma exclusão “natural” dos alunos de escola pública. Pode-se concluir, sobre esse sistema, que não se trata propriamente de uma inclusão quantitativa, mas qualitativa.

Assim, foi importante, mas relativa, a expansão da educação superior iniciada em 1995. Algumas tentativas de adaptação às necessidades sociais, em razão dos desequilíbrios que caracterizavam o próprio sistema, são válidas, porém ainda insuficientes. A dicotomia entre o público e o privado parece que ainda estará latente por muitos anos na estrutura educacional brasileira. Por vezes, consegue-se superar dificuldades e identificar avanços, com as esferas se comportando de maneira complementar. Por outras vezes, são exatamente as diferenças entre os setores que demonstram a necessidade de intervenções mais marcantes do Estado, sob pena de construção de um sistema parcialmente estéril.

Os números trazem em si elementos que merecem reflexões. Está caracterizado que os objetivos propostos em 1995, de concentrar a expansão no setor privado, foram atingidos. Merece reflexão, porém, a percepção de que o crescimento do número de vagas disponíveis nas instituições de natureza privada não tem significado de forma absoluta a mesma proporção de crescimento de ingressos no ensino superior. Das 2.011.729 vagas disponibilizadas em 2004 pelo setor privado, apenas 1.015.868 foram preenchidas, ou seja, um índice de não preenchimento de cerca de 49,5% das vagas disponíveis. Enquanto as IES privadas oferecem 86,7% das vagas, fazem apenas 71% das matrículas.

Note-se, ainda, que os números indicam a quantidade de vagas preenchidas a partir dos ingressos nos processos seletivos. Não considera, por exemplo, que parte deste contingente não dá seqüência aos estudos, consolidando um elevado índice de evasão em todo o sistema. Pode-se concluir, portanto, que se o preenchimento das vagas nos processos seletivos das instituições privadas está em torno de 50%, na prática o índice de “aproveitamento” das vagas disponíveis é substancialmente inferior.

Diferentemente da visão tradicional da evasão, relacionada muitas vezes à escolha equivocada do curso no momento do processo seletivo, ou mesmo à vontade de reorientar a vida profissional, a característica da evasão decorrente do processo expansionista se dá sobretudo em razão das dificuldades de pagamento das mensalidades dos cursos privados. Empolgado com a idéia de ingressar no curso superior, o aluno sem poder aquisitivo, quase sempre à margem do ensino superior público, termina por não conseguir manter-se por muito tempo na estrutura privada.⁶³

Desta forma, o setor privado começou a enfrentar problemas até então “disfarçados” pela fase de ebulição do setor. A demanda reprimida – que tinha como origem a defasagem educacional brasileira – sustentou até então uma realidade que já não mais se repetiria nos anos seguintes. É justamente neste cenário que o negócio educacional passa a mudar a sua configuração.

Assim, pode-se dizer que o setor educacional privado passava a se descolar de uma “realidade fictícia”, ou seja, algo que de fato acontecia mas cujo término seria iminente. As empresas educacionais, passaram, então, a um cenário que mais se aproxima de outros setores empresariais, marcado pela disputa pela demanda e adequação das estruturas de enfrentamento destas circunstâncias. Estas novas realidades, no entanto, ocorreram de forma gradativa, como será visto nos dois capítulos a seguir.

⁶³ Acrescente-se, ainda, o gravíssimo problema da inadimplência. Aqueles que se matriculam nas IES privadas enfrentam, muitas vezes, dificuldades enormes de arcar com os custos das mensalidades, contribuindo, significativamente, para um desequilíbrio financeiro no setor a partir dos elevados índices de inadimplência, conforme análise: “A inadimplência, resultante do problema de limitação financeira, torna-se tanto maior, quanto mais avança a democratização do acesso ao ensino superior, na medida em que se abrem vagas para uma população que dispõe de recursos mais limitados. [...] Em algumas IES, as inadimplências, associada ao problema da ociosidade, já provocou encerramento de cursos e transferência de alunos para outras instituições, como revelou Viana (2003)” (ARAÚJO, 2003).

3 O SETOR PRIVADO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO

As configurações tão específicas trazidas ao setor educacional privado brasileiro, no contexto da expansão, podem ser analisadas em dois aspectos principais. O primeiro deles reflete o desenvolvimento do sistema como um todo e os seus efeitos na oferta e demanda no período expansionista. Assim, é preciso identificar, a partir das políticas públicas para o setor, como ficou estabelecido o número de instituições e de cursos, a disponibilidades de vagas e o seu conseqüente preenchimento, além da ociosidade e evasão.

Em outro plano, mais interno às instituições, é possível identificar como as IES reagiram às mudanças externas. Na passagem de uma fase de pouca oferta e muita procura, para uma fase de maior oferta e concorrência, quais foram os principais desafios e mudanças enfrentadas pelas empresas educacionais? Redução de custos, tentativas contínuas de ampliação de receitas, o problema da inadimplência e a configuração dos perfis institucionais neste novo ambiente são alguns dos elementos que merecem destaque nesta análise.

Ressalte-se, porém, que esta divisão entre os ambientes “externo” e “interno” tem mais caráter didático que propriamente de autonomia entre ambos. O movimento de um é reflexo do outro, o que torna parcial, limitada, a análise repartida destes fenômenos.

3.1 AMBIENTE EXTERNO: OFERTA E DEMANDA NOS ANOS DA EXPANSÃO

Foi visto que o processo expansionista do ensino superior brasileiro esteve focado no setor privado, com características muito marcantes entre os anos de 1995 (apesar de pouco resultado numérico, foi o ano em que as políticas começaram a ser formuladas) e 2006. Para a identificação do objeto de estudo, é fundamental que sejam detalhados os movimentos principais que compõem o problema ora analisado.

O movimento econômico do mercado educacional no período em questão assumiu características de um ciclo específico, peculiar. Dois elementos principais compõem a

essência desta avaliação: o comportamento da oferta e o comportamento da demanda em relação ao ensino superior brasileiro, e, de forma mais concentrada, ao ensino superior privado.

A oferta é a quantidade de bens e serviços produzidos e oferecidos no mercado em determinado período de tempo (SANDRONI, 2005). Assim, nota-se que, para o mercado educacional, todo o conjunto de serviços disponibilizados pode ser configurado como oferta, sendo, no caso, a totalidade de vagas oferecidas pelas instituições a cada ano.

Ainda nas lições de Paulo Sandroni (2005, p.230), a demanda é “a quantidade de um bem ou serviço que um consumidor deseja e está disposto a adquirir por determinado preço em determinado momento”. A apuração do conceito de demanda indica a existência da demanda efetiva ou solvente (KEYNES, 1992), que não seria simplesmente o conjunto de necessidades da população, mas sim daqueles que possuem capacidade de pagamento, sendo, na economia de mercado, o conceito mais relevante para avaliação de todo o movimento econômico.

Assim, a demanda efetiva do mercado educacional brasileiro nos últimos anos, relativa ao setor privado, estaria limitada àquele candidato com poder aquisitivo suficiente para absorver as mensalidades do curso pelo período curricular, além de outros custos decorrentes deste compromisso, como transporte, livros e alimentação.

Nesta configuração, os preços de mercado são formados a partir da correlação entre oferta e procura, desde que garantida a livre concorrência, caracterizada pela ausência de supremacia em virtude de privilégios jurídicos, força econômica ou posse exclusiva de certos recursos. A doutrina econômica liberal estaria, assim, caracterizada, a partir do momento em que a concorrência livre entre os capitalistas, sem monopólios e oligopólios, constituiria uma distribuição eficaz dos bens entre empresas e consumidores. (SANDRONI, 2005).

É possível sugerir que esse mercado não pode ser caracterizado como uma livre concorrência no sentido mais rigoroso. Algumas instituições de ensino diferenciaram-se das demais pelo acesso a alguns cursos mais requisitados, o que em parte revela habilidades próprias na configuração dos projetos pedagógicos, mas, em outro aspecto, poderia também sinalizar algum privilégio jurídico decorrente de articulações políticas. Este fato será

desconsiderado, em parte, por falta de possível aprofundamento na sua análise, e, em outro aspecto, por não chegar a comprometer a configuração de um mercado bastante equilibrado nos aspectos concorrenciais. Não seriam esses eventuais privilégios tão definitivos no desenvolvimento das empresas no mercado educacional brasileiro nos últimos anos.

Apenas a título exemplificativo, instituições confessionais ou filantrópicas, por exemplo, seriam, hipoteticamente, concorrentes positivamente diferenciados, por exemplo, pelo privilégio tributário, mas, na prática, a dinâmica do mercado foi capaz de equilibrar essa concorrência em relação às instituições privadas em sentido estrito.

Assim, os dois elementos básicos em análise (oferta e demanda) assumiram, no mercado educacional caracterizado por um razoável nível de livre concorrência, características muito marcantes neste ciclo expansionista, como se verá a seguir.

Para tanto, faz-se necessário uma contextualização quantitativa do que foi o sistema ao longo dos anos de política expansionista. Cinco grupos de informações são mais relevantes para a compreensão do crescimento do sistema de ensino superior brasileiro durante esses doze anos: a) instituições de ensino; b) cursos; c) vagas; d) ingressos; e) matrículas e; f) ociosidade. Os grupos foram divididos em tabelas específicas, com análise numérica, proporção de participação entre os setores público e privado e crescimento a cada ano.

3.2.1 O crescimento do número de instituições e a dispersão do sistema

As instituições de ensino, para efeito deste trabalho, serão divididas em apenas duas categorias, públicas e privadas ou particulares. Na primeira esfera, encontram-se aquelas de geridas pela União, Estados ou Municípios. No segundo grupo, estão as empresas fornecedoras dos serviços. Mesmo que algumas dessas não tenham como objetivo o lucro, serão elas reunidas em um único grupo do setor privado, utilizando, portanto, o “ensino gratuito” ou “ensino pago” como elementos de diferenciação.

Dados do Ministério da Educação (2008) indicam que entre 1995 e 2006, as instituições de ensino passaram de 894 para 2.270, um crescimento de 254% em doze anos. No final do período analisado, 89% das IES possuíam natureza particular - um conjunto de 2.022 faculdades, escolas, institutos, centros universitários e universidades. Apenas 248 instituições possuíam natureza pública, correspondente a 11% do total. A tabela a seguir demonstra com propriedade o movimento expansionista desde 1995, tanto em relação ao crescimento do setor quanto à natureza das instituições.

Tabela: Instituições de ensino superior 1995-2006

	Total IES	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1995	894	-	210 (23,5%)	-	684 (76,5%)	-
1996	922	3,1%	211 (22,9%)	0,5%	711 (77,1%)	3,9%
1997	900	-2,4%	211 (23,4%)	0%	689 (76,6%)	-3,1%
1998	973	8,1%	209 (21,5%)	-0,9%	764 (78,5%)	10,9%
1999	1097	12,7%	192 (17,5%)	-8,1%	905 (82,5%)	18,5%
2000	1180	7,6%	176 (14,9%)	-8,3%	1004 (85,1%)	10,9%
2001	1391	17,9%	183 (13,2%)	4,0%	1208 (86,8%)	20,3%
2002	1637	17,7%	195 (11,9%)	6,6%	1442 (88,1%)	19,4%
2003	1859	13,6%	207 (11,1%)	6,2%	1652 (88,9%)	14,6%
2004	2013	8,2%	224 (11,1%)	8,2%	1789 (88,9%)	8,3%
2005	2105	7,5%	231 (10,7%)	3,1%	1934 (89,3%)	8,3%
2006	2270	4,8%	248 (11%)	7,3%	2022 (89%)	4,5%

Fonte: MEC (2008).

Nota-se que o crescimento do número de instituições privadas iniciou-se em 1998, seguindo com números representativos até 2003, primeiro ano do mandato do Presidente Lula. Nos três últimos anos do período, no entanto, houve redução significativa na autorização de novas IES, chegando, em 2006, a um número próximo de 1996, ano anterior ao real período expansionista.

Em 2005, as instituições privadas chegaram a ser 89,3% do total, maior percentual histórico, mas a criação de novas universidades e centros tecnológicos de natureza pública no ano seguinte, 2006, reduziu, pela primeira vez desde o início do processo expansionista, a relação entre públicas e particulares. Mesmo sendo quase simbólica, a redução é um

registro que marca, por um lado, a intenção do governo de interromper o ciclo de crescimento das IES privadas, e, por outro lado, o próprio esgotamento do modelo até então vigente.

Em 2006, o número de instituições públicas cresceu 7,3%, enquanto o total de particulares cresceu “apenas” 4,55%. O resultado inverte uma tendência observada desde o final de década de 1990. Desde 1998, os índices de crescimento das instituições privadas em relação às instituições públicas eram bastante desproporcionais a cada ano, como pode ser observado na tabela apresentada.

O número de instituições de ensino no Brasil em 2006 permite a conclusão acerca da dispersão do sistema. Mesmo considerando a amplitude geográfica do país, é possível admitir que a estrutura de ensino, sobretudo em relação às IES particulares, não assumiu uma postura de concentração em grupos reduzidos. Ao contrário, as instituições estavam, e estão, espalhadas por todo o país, inclusive em cidades pequenas e médias, com proprietários com características diferentes, construindo conseqüentemente um conjunto bastante heterogêneo.

Assim, a forma como a concorrência cresceu e se posicionou ao longo dos anos colaborou com a construção do ambiente de significativa liberdade de movimento no mercado, sem representações mais determinantes acerca de privilégios que pudessem caracterizar eventuais monopólios, oligopólios ou retirar do mercado educacional privado uma caracterização de livre concorrência. Na verdade, pode-se até afirmar que o processo expansionista intensificou a livre concorrência, apesar de estar bastante distante de uma quase lúdica “concorrência perfeita”⁶⁴.

⁶⁴ “Modelo, criado pela economia clássica, de forma que assumiria um mercado se fossem satisfeitas as seguintes condições: 1) existência de grande números de vendedores, cada um dos quais incapaz de forçar a baixa nos preços por não poder fornecer uma quantidade maior de produtos do que os demais; 2) todos os compradores e vendedores com o mais completo conhecimento dos preços e disponibilidade do mercado local e de outras praças; 3) inexistência de significativas economias de escala, de modo a nenhum vendedor poder crescer a ponto de dominar o mercado; 4) inexistência de barreiras à livre movimentação dos fatores de produção e dos empresários” (SANDRONI, 2005, p.172), além de outras imposições relativas à demanda, também não encontradas no mercado educacional brasileiro, como homogeneidade do produto e nenhum problema de locomoção.

Antes da abertura do mercado, as instituições existentes se encontravam em uma espécie de oligopólio, “tipo de estrutura de mercado, nas economias capitalistas, em que poucas empresas detêm o controle da maior parcela do mercado” (SANDRONI, 2005, p.603). A livre concorrência foi, no caso em tela, a responsável pela abertura do setor, e também deverá ser a matriz do processo de mudança, reforçando o entendimento de que se trata de um ciclo econômico muito bem definido.

3.2.2 A distribuição de cursos: o setor privado cresce com poucas carreiras

Para efeito de identificação da oferta do sistema, é o número de cursos e vagas, e não propriamente de instituições de ensino, a informação mais relevante da estrutura vigente. O número de instituições é importante para o conhecimento do conjunto, mas não apresenta de forma precisa as dúvidas relativas à oferta do setor. Veja-se a seguir a distribuição de cursos no período analisado.

Tabela: Cursos 1995-2006

	Total de cursos	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1995	6.252	-	2.782	-	3.470	-
1996	6.644	6,3%	2.978 (44,8%)	7%	3.666 (55,2%)	5,6%
1997	6.132	-7,7%	2.698 (44%)	-9,4%	3.434 (56%)	-6,3%
1998	6.950	13,3%	2.970 (42,7%)	10,1%	3.980 (57,3%)	15,9%
1999	8.878	27,7%	3.494 (39,4%)	17,6%	5.384 (60,6%)	35,3%
2000	10.585	19,2%	4.021 (38%)	15,1%	6.564 (62%)	21,9%
2001	12.155	14,8%	4.401 (36,2%)	9,5%	7.754 (63,8%)	18,1%
2002	14.399	18,5%	5.252 (36,5%)	19,3%	9.147 (63,5%)	18%
2003	16.453	14,3%	5.662 (34,4%)	7,8%	10.791 (65,6%)	18%
2004	18.644	13,3%	6.262 (33,6%)	10,3%	12.382 (66,4%)	14,7%
2005	20.407	9,45%	6.191 (30,3%)	-1,13%	14.216 (69,7%)	14,8%
2006	22.101	8,3%	6.549 (29,6%)	5,78%	15.552 (70,3%)	9,39%

Fonte: MEC (2008).

A tabela demonstra que a evolução do sistema aprofundou, também em relação ao número de cursos, a característica privada da expansão. Os cursos das IES particulares cresceram 450% no período, enquanto os cursos públicos pouco mais que dobraram. Apesar do ritmo de autorização de novos cursos ter sido reduzido a partir de 2004, segundo ano do mandato do Presidente Lula, é possível perceber que eles ainda crescem quase duas vezes mais que o número de instituições nos quatro últimos anos analisados. Assim, mesmo que tenha sido freada a quantidade de novas IES, aquelas já existentes continuaram implantando novos programas de graduação, o que não deixa de contribuir para a oferta de vagas do sistema.

Note-se que, em 2006, a participação do setor privado em número de cursos (70,3%) é significativamente menor que em relação ao número de instituições (89%). Certamente isso se dá em razão da concentração, por parte do setor privado, em cursos mais baratos e rentáveis. Mesmo com a expansão, há cursos que ficaram restritos a instituições públicas, sobretudo pela baixa demanda de mercado. Para as IES particulares, é mais importante somar vagas em cursos mais procurados do que propriamente ampliar as opções para carreiras pouco procuradas, a exemplo das áreas de artes, letras e biblioteconomia.

Em 2006, as 2.022 IES particulares possuíam 15.552 cursos, uma média de 7,7 cursos por instituição. Doze anos antes, a média era de 5,1 cursos por IES. Enquanto isso, em 2006 as 248 públicas tinham uma média superior a 26 cursos por instituição, quase o dobro da média de 13,2 cursos em 1995. Ou seja, enquanto as públicas praticamente dobraram a proporção de cursos por instituição, as particulares ficaram em torno da metade desse índice (cerca de 50%). Portanto, enquanto as instituições públicas são grandes e abrangentes, as particulares são, em geral, mais limitadas, com média inferior a oito cursos por IES.

Isso fica mais claro quando se conhece a pouca variação dos cursos oferecidos. Os cursos de administração (1.684) e de pedagogia (1.562) são os mais recorrentes nas instituições de ensino. Direito (971), Ciências da Computação (824) e Ciências Contábeis (819) completam os cinco cursos de maior incidência no ensino superior brasileiro em 2006. Note-se que a concentração em poucos cursos, apesar de refletir em parte a demanda do mercado,

aumenta a concorrência entre as instituições, que oferecem, em geral, as mesmas alternativas ao candidato.⁶⁵

Ressalte-se, por fim, que os cursos não seriam, especificamente, o caracterizador da oferta. Eles compõem o perfil do produto oferecido, mas não representam de forma clara a quantificação deste produto à disposição do mercado. São as vagas em cada curso e no conjunto do sistema que caracterizam de forma mais clara a real oferta colocada à disposição dos candidatos, que comporão a demanda.

3.2.3 As vagas disponíveis: o real universo do ensino superior brasileiro

Detalhando ainda mais a análise numérica da expansão, é muito importante conhecer a quantidade de vagas destinadas ao ensino superior brasileiro. O conjunto de vagas disponíveis é, sinteticamente, o universo possível do sistema, a oferta. É justamente na quantidade de vagas, e não de instituições ou cursos, que o potencial do sistema está refletido.

Tabela: Vagas disponíveis 1995-2006

	Total de vagas	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1995	610.429	-	178.168 (29,2%)	-	432.141 (70,8%)	-
1996	634.236	3,9%	183.513 (28,9%)	3%	450.723 (71,1%)	4,3%
1997	699.198	10,2%	193.821 (27,7%)	5,6%	505.377 (72,3%)	12,1%
1998	803.919	15%	214.241 (26,6%)	10,5%	589.678 (73,4%)	16,7%
1999	969.159	20,6%	228.236 (23,5%)	6,5%	740.923 (76,5%)	25,6%
2000	1.216.287	25,5%	245.632 (20,2%)	7,6%	970.655 (79,8%)	31%
2001	1.408.492	15,8%	256.498 (18,2%)	4,4%	1.151.994 (81,8%)	18,7%

⁶⁵ Antonio M. Magalhães (2004, p.75) descreve semelhante circunstância no ensino superior português, apresentando acentuada crítica ao afirmar que “as instituições privadas de ensino superior oferecem graduações quase exclusivamente em áreas onde o nível de investimento e custos relacionados com despesas correntes são baixos”, destacando ainda que “o ensino superior português assumiu um padrão de desenvolvimento muito marcado pela expansão de instituições privadas e pela preocupante característica destas no referente à qualidade do ensino-investigação que levam a cabo”, sendo, na maior parte, pouco mais que “escolas secundárias, sem um quadro de pessoal qualificado e permanente e sem quaisquer actividades ligadas à investigação”

2002	1.773.087	25,9%	195.354 (16,7%)	15,1%	1.477.733 (83,3%)	28,3%
2003	2.002.683	12,9%	281.163 (14%)	-4,8%	1.721.520 (86%)	16,5%
2004	2.320.421	15,9%	308.492 (13,3%)	9,7%	2.011.929 (86,7%)	16,9%
2005	2.435.987	5%	313.368 (12,9%)	1,58%	2.122.619 (87,1%)	5,5%
2006	2.629.598	7,9%	331.105 (12,5%)	5,6%	2.298.493 (87,4%)	8,2%

Fonte: MEC (2008).

O número de vagas do setor privado cresceu mais de cinco vezes nos doze anos analisados, enquanto o setor público cresceu cerca de 85%. Ressalte-se que, assim como em relação a instituições e cursos, houve um declínio do crescimento de novas vagas no final do período pesquisado. Com a retenção das vagas, o Governo Lula marcou de forma clara a necessidade de retração da oferta.

Pode-se observar, também, que o universo de mais de 2,6 milhões de vagas anuais em 2006 está fortemente baseado nas instituições privadas, apesar de, quanto ao número médio de vagas disponíveis para cada instituição, o setor público e privado pouco se diferenciam. Na média geral, cada IES brasileira possuía 1.158 vagas anuais em 2006. Enquanto as públicas ficavam com a média de 1.335 vagas anuais, as particulares possuíam 1.136 vagas autorizadas. Não há, assim, grande variação de quantidade de vagas entre uma instituição pública e uma privada, o que faz com que a participação das IES particulares em relação ao número de vagas (87,4%) aproxima-se do índice relativo ao número de instituições (89%).

Está claro, portanto, que o crescimento do sistema de ensino superior brasileiro foi fortemente concentrado no setor privado, tanto ao número de instituições quanto à quantidade de cursos e vagas. Ocorre, porém, que talvez o elemento mais importante de toda essa análise seja a reação da sociedade a este caminho escolhido. Ou seja, é suficiente a formulação de uma política que transfere para o setor privado grande parte da responsabilidade de prover o ensino superior de um país? É possível, diante da realidade econômica brasileira, apostar no acesso ao ensino superior privado na proporção de nove vagas a cada uma no setor público?

Além das questões quase filosóficas que embasam os discursos do público e privado na educação brasileira, o que está em questão é exatamente a diferença entre demanda e demanda efetiva ou solvente. Fundamentalmente, deve-se discutir se colocar à disposição

um número de vagas no ensino privado é suficiente para preenchê-las. Por mais que haja uma demanda estabelecida, configurada, dentre outros aspectos, pelo baixo índice de jovens no ensino superior no Brasil, para cada disposição de adquirir o produto por determinado preço em determinado momento haverá a correspondente capacidade de pagamento?

3.2.4 O total de ingressos a cada ano: crescimento dividido entre as “inúmeras” instituições

A quantidade de ingressos é, pois, o grande medidor deste movimento de demanda. É justamente o preenchimento inicial dessas vagas, tanto no setor público quanto no setor privado, que vai demonstrar os desequilíbrios do atual sistema. Em um processo como este, não é suficiente colocar o produto na prateleira. É a venda, seguida do recebimento do valor pretendido, que configura a real participação no mercado.

Antes de adentrar na análise de preenchimento das vagas, é preciso ressaltar que é pouco produtiva a análise, muito comumente apresentada, acerca do número de candidatos em processos seletivos das instituições de ensino. Em 2006, por exemplo, as instituições públicas tiveram aproximadamente 5,2 milhões de candidatos para as 2,6 milhões de vagas, o que resultaria em uma proporção de dois candidatos por vaga. As particulares, por sua vez, receberam 2,8 milhões de candidatos para o preenchimento de suas 2,3 milhões de vagas anuais.

Por esta análise o preenchimento das vagas se daria de forma total em ambos os setores. Ocorre, porém, que estes números são de difícil configuração e identificação prática, principalmente em razão de fenômenos recorrentes, como o mesmo candidato que disputa vaga em mais de uma instituição ou mesmo candidatos selecionados que não efetivam a matrícula. Assim, é por meio do número de ingressos que é medido de fato o preenchimento primário do sistema.

Tabela: Ingressos no ensino superior 1995-2006

	Total	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1995	510.270	-	157.980	-	352.290	-
1996	513.842	0,7%	166.494	5,4%	347.348	-1,4%
1997	573.900	11,7%	181.494	9,2%	392.041	12,9%
1998	651.353	13,5%	196.365	8%	454.988	16,1%
1999	787.638	20,9%	217.497	10,8%	570.141	25,3%
2000	897.557	14%	233.083	7,2%	664.474	16,5%
2001	1.036.690	15,5%	244.621	5%	792.069	19,2%
2002	1.205.140	16,2%	280.491	14,7%	924.649	16,7%
2003	1.262.904	4,8%	267.031	-4,8%	995.873	7,7%
2004	1.303.110	3,1%	287.242	7,6%	1.015.868	2%
2005	1.397.281	7,2%	288.681	0,5%	1.108.600	9,1%
2006	1.448.509	3,6%	297.407	3,1%	1.151.102	3,8%

Fonte: MEC (2008).

Os doze anos analisados refletem de forma clara o movimento expansionista. Comparando a tabela de número de ingressos com a tabela anterior, relativa ao total de vagas disponíveis, pode-se encontrar resultados relevantes acerca do objeto em estudo. Em 1995, as instituições públicas ofereceram 178.168 vagas e matricularam 157.980 novos alunos, um preenchimento de 89% das vagas disponíveis. Neste mesmo ano, as IES particulares disponibilizaram 432.141 vagas, com 353.290 alunos ingressantes, o que representa um percentual de 82% das vagas. Pode-se concluir que, à época, havia diferença pouco significativa entre os índices de preenchimento das instituições públicas e privadas, ambas com elevados índices de ingressantes.

Em 2006, no entanto, a realidade é bastante diferente. Das 2.629.598 novas vagas disponibilizadas, foram preenchidas apenas 1.448.509, um percentual de aproximadamente 55%. As vagas públicas, no entanto, alcançaram um índice de preenchimento ainda um pouco maior que o obtido em 1995, chegando a 90% de ingressantes nas vagas disponibilizadas neste ano de 2006. Ressalte-se que, no grupo dos 10% de ociosidade no ingresso nas vagas públicas totais, as vagas de instituições municipais estão 37,2% ociosas, as estaduais 6,8% e as federais apenas 1,7%. (MEC, 2008).

A diferença ficou por conta das vagas de natureza privada, cujos ingressantes estacionaram no simbólico número de 50% do total disponível. Assim, o sistema privado demonstra a sua incapacidade de absorver alunos na mesma medida em que foi projetado o seu crescimento.⁶⁶

É possível afirmar, sobre este aspecto, que o número de ingressantes nas instituições privadas não tem diminuído. Ao contrário, tem crescido com índices equivalentes a outros setores econômicos. Por mais que não se tenha alcançado, a partir de 2003, índices “festivos” de dois dígitos, observados até 2002, o setor privado tem recebido percentuais aceitáveis de crescimento nos últimos quatro anos, que seriam, por si só, insuficientes para explicar eventuais crises encontradas em parte do setor.

Ocorre, porém, que a análise do crescimento numérico ou percentual não é suficiente para explicar o cenário de dificuldade vivenciado por grande parte das instituições privadas de ensino superior. Em um primeiro aspecto, é importante lembrar que o número de instituições também cresceu com o número de ingressantes nesses últimos quatro anos avaliados. Entre 2003 e 2006, por exemplo, o número de instituições privadas cresceu 40%, o que significou mais 580 novas IES particulares, além das 53 públicas também surgidas neste período. Neste mesmo período, o total de ingressantes nas instituições particulares cresceu “apenas” 24,5%.

A média de alunos novos em cada ano caiu de 603 para 570 por IES privada, um percentual de aproximadamente 5%. O sistema, que já apresentava significativo grau de dispersão, teve essa característica ainda mais aprofundada. Ainda assim, é possível admitir a contestação de

⁶⁶ É muito interessante, porém muito contestável, o olhar interpretativo de Cláudio de Moura Castro (2007, p.101) sobre a “sobra” de vagas no ensino superior privado: “Na verdade, o mito das vagas sobrando é fruto da camisa-de-força imposta pelo MEC ao processo de ajustamento entre oferta e demanda. [...] o processo de ajustamento é penoso, lento e burro, pelas regras pouco iluminadas do MEC/Sesu/CNE. Diante delas, ninguém pede as vagas que precisa, pois no ‘balcão de turco’ da Sesu/INEP, alguém pode reduzir a cota. Então, pede-se mais, inclusive para enfrentar futuros crescimentos, sem o desprazer de voltar à Sesu. [...] De fato, tais ‘vagas’ não existem. Não há carteiras sobrando e nem professores ganhando para não dar aula [...]”. É correta a análise de que parte do excesso de vagas pode ter se originado de pedidos maiores do que a utilização imediata prevista pela instituição de ensino. Ocorre, porém, que na maioria dos casos o que tem se observado é a redução do preenchimento das vagas, o que significa que, na melhor das interpretações, o plano de guardar vagas não serviu para nada. Mais ainda, cada vez que uma turma é iniciada com capacidade menor que as vagas ofertadas (ao que se deu o nome de ociosidade primária), os professores darão aulas para menos alunos que o potencial de vagas, e parte das cadeiras ficará, sim, vazia.

que uma queda de 5% no número de alunos novos não seria, por si só, capaz de configurar uma crise. De logo, é possível afirmar que há instituições, sobretudo as maiores e mais estruturadas, que vêm apresentando crescimento de ingressos a cada ano. Se a média do setor é decrescente, e há aquelas que permanecem crescendo, é possível afirmar que parte da crise está focada em IES que não conseguem enfrentar a concorrência, seja por circunstâncias do mercado, seja por fatores internos.

Além disso, e talvez ainda mais importante, é imperioso interpretar a pequena queda no número médio de ingressos em conjunto com o número de matrículas do setor, que, além de incluir o volume dos novos alunos ingressantes, analisa também aqueles que já estavam na instituição e que dão (ou não) sequência aos seus estudos no período seguinte. Assim, é muito superficial concluir que uma queda de 5% na média de ingressantes por instituição de ensino seria capaz de gerar uma crise significativa. É preciso saber se esses alunos que iniciam seus estudos dão prosseguimento às atividades.

3.2.5 Número de matrículas: crescendo junto com a concorrência

É por meio do número de matrículas que se mede o real tamanho de uma instituição e do próprio setor educacional. De nada adianta conhecer o número de instituições, cursos, vagas ou ingressantes, se o número de matrículas passa ao largo da análise. Tecnicamente, o número de matrículas corresponde ao universo de alunos, seja ingressante ou já concluinte.

Tabela: Matrículas no ensino superior 1995-2006

	Total	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1995	1.759.440	-	700.430 (40%)	-	1.059.010 (60%)	-
1996	1.868.529	6,2%	735.427 (39,4%)	5%	1.133.102 (60,6%)	7%
1997	1.945.615	4,1%	759.182 (39%)	3,2%	1.186.433 (61%)	4,7%
1998	2.125.958	9,3%	804.729 (37,9%)	6%	1.321.229 (62,1%)	11,4%
1999	2.369.945	11,5%	832.022 (35,1%)	3,4%	1.537.923 (64,9%)	16,4%
2000	2.694.245	13,7%	887.026 (32,9%)	6,6%	1.807.219 (67,1%)	17,5%
2001	3.030.754	12,5%	939.225 (31%)	5,9%	2.091.529 (69%)	15,7%

2002	3.479.913	14,8%	1.051.655 (30,3%)	12%	2.428.258 (69,7%)	16,1%
2003	3.887.771	11,7%	1.137.119 (29,2%)	8,1%	2.750.652 (70,8%)	13,3%
2004	4.163.733	7,1%	1.178.328 (28,8%)	3,6%	2.985.405 (71,7%)	8,5%
2005	4.453.156	7%	1.192.189 (26,8%)	1,1%	3.260.967 (73,2%)	9,2%
2006	4.676.646	5,1%	1.209.304 (25,8%)	1,4%	3.467.342 (74,2%)	6,3%

Fonte: MEC (2008).

A tabela apresentada demonstra o universo real do ensino superior brasileiro. Os 1,76 milhão de alunos matriculados em 1995 transformaram-se em mais de 4,6 milhões em 2006. A participação privada no número de matrículas passou de 60% para 74,2% no período. O crescimento do setor privado teve, em 2006, o menor índice desde o início do processo expansionista.

A discussão em torno do número de matrículas aproxima-se daquela apresentada quanto ao número de ingressantes. O crescimento numérico e percentual, mesmo tendo diminuído ao longo dos últimos anos, é suficiente para gerar uma crise no setor?

Para tanto, a mesma lógica se aplica. Em 1998, ano de rompimento real em relação aos números antigos, as 764 instituições privadas reuniam 1.321.229 alunos matriculados, uma média de 1.730 alunos por IES. Deve-se lembrar que, em 1995, as instituições privadas tinham um percentual de ingresso muito próximo das instituições públicas, superior a 80% das vagas disponíveis. A demanda reprimida por anos de carência de vagas no sistema educacional brasileiro respondia com força ao surgimento de instituições de ensino particulares, que absorviam uma quantidade suficiente para viabilizar os projetos de crescimento do setor.

O número de matrículas cresceu, mas também aumentou a quantidade de instituições no mercado educacional. Em 2002, já eram 2.428.258 alunos em 1.442 unidades educacionais particulares, com uma média de 1.684 alunos por IES.

Em 2006, o crescimento numérico garantiu índices percentuais que, se não eram os mesmos dos “anos dourados”, ao menos acompanhariam a realidade de outros setores econômicos. O setor educacional privado atingiu o número de 3.467.342 matriculados em 2.022 IES. A média de matrículas por instituição chegou a 1.714 alunos matriculados, mantendo-se muito próxima dos números de 1998. Vale ressaltar que esta média, que estava em queda nos anos

intermediários do processo expansionista, voltou a se recuperar a partir do momento em que o Governo Federal passou a limitar de forma mais incisiva a abertura de novas instituições.

A dúvida, porém, permanece. Se a média de matriculados em 2006 é praticamente a mesma de 1998, ano do início da “fartura”, qual é o motivo de instabilidade econômica do setor e, de forma mais específica, de diversas instituições?

Deve-se lembrar que, em 1998, as instituições estavam apenas no início das suas atividades. Muitos cursos ainda estavam nos primeiros períodos letivos, e o número de alunos acumulados nas poucas turmas marcavam o início de uma prosperidade em potencial. Em 2006, no entanto, os 1.714 alunos desta “instituição média” estão espalhados em todos os períodos letivos, e possivelmente em uma quantidade de cursos muito maior que aqueles oferecidos em 1998. Há mais professores e funcionários, as estruturas foram ampliadas e os concorrentes estão ao redor, em um número muito maior que no início do negócio.

Nos números, essa justificativa pode ser encontrada na análise da evasão, que mostra a dificuldade de manutenção de parte dos ingressantes até a conclusão do curso. Paralelamente, os custos com professores, funcionários, estrutura são praticamente os mesmos para uma turma completa ou reduzida.

3.2.6 Ociosidade: da falta de candidatos à evasão dos ingressantes

A análise da ociosidade do sistema de ensino superior no Brasil enfrenta duas circunstâncias mais específicas. A primeira delas reflete as vagas que não são preenchidas na origem, no momento de realização dos processos seletivos. Esta já é a ociosidade de partida de uma instituição de ensino e do sistema como um todo, taxa que alcançou o percentual de 50% nas instituições privadas no ano de 2006. Sobre ela, acrescenta-se a evasão contínua, do primeiro ao último período do curso, identificando-se, assim, as duas circunstâncias que compõem a taxa de ociosidade do sistema educacional.

O ano de 2006 será utilizado como base para avaliação da relação entre alunos formandos e alunos ingressantes quatro anos antes.

Tabela: Concluintes no ensino superior 2006

	Total	Públicas	Privadas
2006	736.829	183.085	553.744

Fonte: MEC (2008).

Tabela: Ingressantes no ensino superior 2003

	Total	Públicas	Privadas
2006	1.262.904	267.031	995.873

Fonte: MEC (2008).

É certo que a forma como os registros são feitos podem implicar em que um aluno que ingresse no meio do ano de 2003 somente conclua o seu curso em 2007, e não em 2006. Mais ainda, esta conta desconsidera alunos que cursem a graduação em tempo superior a quatro anos, seja em razão da natureza do curso (Direito, por exemplo, tem o currículo regular de cinco anos), seja por elementos extra-curriculares, como ritmo diferente ou interrupções.

Mesmo considerando esses casos, a diferença entre ingressantes e concluintes, sobretudo nas IES privadas, é muito significativa, chegando a 45% de evasão. Na média das instituições públicas e privadas, a taxa de evasão, calculada desta forma, alcança o índice de 42%.

Deve-se ressaltar que a ociosidade primária das vagas das IES privadas, não preenchidas nos processos seletivos, alcançou 50% em 2006. Entre alunos ingressantes, é possível prever uma taxa de evasão superior a 40%. Os concluintes seriam, assim, apenas 30% das vagas disponíveis nos diversos cursos e instituições particulares. É certo que o aluno que não ingressa na instituição de ensino já traz impactos significativos naquela estrutura. O custo do investimento em marketing é diluído por um número menor de ingressantes, tornando-se mais caro, a sala de aula não é utilizada em sua capacidade máxima, o professor não tem a sua remuneração reduzida pelo fato de ter menos alunos em classe, enfim, uma série de

reflexos podem ser observados em decorrência de cada turma que é iniciada sem a sua capacidade discente máxima ou próxima disso.⁶⁷

Outro problema econômico, tão ou mais grave que a ociosidade primária, é a ociosidade decorrente da evasão contínua. Uma turma iniciada, nos moldes curriculares de grande parte das IES particulares, deve ser contínua até a conclusão do curso pela totalidade dos alunos. Isso significa que, a uma evasão média de 40%, um conjunto de 35 alunos pode finalizar, quatro anos depois, com cerca de 20. Durante esse período em que a receita do grupo caiu significativamente, os custos com docentes, estrutura, equipamentos, entre outros, praticamente não se alteraram ao longo dos anos.

Essa descrição demonstra com clareza os motivos pelos quais uma instituição nova no final de década de 1990, que tinha uma média de 1.700 discentes, com concorrência embrionária e cursos ainda no início, enfrentava problemas bastante diferentes daqueles hoje identificados em grande parte das IES particulares.

Além da ociosidade das vagas e aumento da concorrência, diversos outros fatores paralelos são decisivos em relação ao fenômeno de fragilização das instituições de ensino superior no Brasil. A falta de profissionalização do setor, que ainda é jovem e inexperiente, faz com que as IES tenham dificuldade de se adaptar a uma nova realidade. A elevada inadimplência, originária da dificuldade de inserção de jovens das classes C e D no sistema particular, acentuada pela dificuldade de acesso a crédito, também é identificada como elemento decisivo neste processo.

Ressalta-se ainda, e talvez com maior ênfase, a elevada concorrência dos grandes grupos educacionais, que fazem com que o número médio de 570 novos alunos anuais por IES

⁶⁷ “Para resolver a inadimplência e evitar o desligamento do aluno, vale um pouco de tudo. A Unaerp, que tem campi nas cidades paulistas de Ribeirão Preto e Guarujá, criou uma ‘central de benefícios’ coordenada por uma assistente social que acompanha a situação financeira do aluno e propõe soluções como descontos e créditos educacionais e até auxilia a busca por estágios. A Veris, que reúne as faculdades IBTA e Ibmec, dá um ‘seguro-desemprego’ para quem perde o trabalho, mas tem bom desempenho acadêmico. Com esse benefício, o aluno pode estudar três meses de graça. [...] A Anhanguera, por sua vez, oferece cursos de extensão em planejamento financeiro e busca promover um relacionamento próximo entre o coordenador do curso e o aluno.” (CAMPASSI, 2008). Tudo isso, porém, representa um conjunto de atitudes paliativas. O problema da inadimplência está também muitas vezes concentrado na própria insatisfação do aluno com a IES, na falta de admiração do estudante pela sua faculdade, e na percepção de que muito pouco perde quando sai de uma instituição de ensino, deixando o débito em aberto, e matricula-se em outra que o recebe na esperança de aumentar o seu quadro discente, mas, na prática, apenas alimenta um sistema extremamente frágil.

privada não seja, de fato, uma realidade para grande parte das empresas educacionais. A estatística, pura e simples, não é capaz de identificar que um significativo número de instituições não consegue atingir esta média, ficando com os grandes grupos os índices mais representativos, que de fato possibilitam o equilíbrio econômico do negócio educacional. O crescimento dos grandes grupos no contexto de dificuldades do setor passou a aprofundar a chamada fase de consolidação do setor, cujos movimentos ainda estão sendo iniciados.

3.3 AMBIENTE INTERNO: PROBLEMAS E PERFIS DAS INSTITUIÇÕES NO AMBIENTE DE COMPETITIVIDADE

Percebe-se que o processo expansionista iniciado em meados dos anos 1990 fundamentou-se em uma lógica cujo processo de revisão já foi iniciado. O final da demanda reprimida diminuiu o ritmo de crescimento do público que originariamente sustentou uma ampla procura pelo ensino superior privado. A oferta, no entanto, permaneceu com crescimentos significativos, somente reduzindo o ritmo de projeção nos anos mais recentes.

O ambiente externo de facilidades, cujo desenvolvimento se pautou mais na própria demanda reprimida do que em estratégias e valores intencionalmente planejados, incentivou a configuração de uma realidade frágil e de pouca sustentabilidade em grande parte das instituições particulares por todo o país.

Por um lado, o setor era composto por instituições particulares já há muito tempo no mercado, porém com pouca experiência de concorrência. Acostumaram-se, durante longos anos, a ser procurada pelos alunos e não a procurá-los, ou criar atrativos para diferenciações em relação à concorrência. Antes da expansão, as taxas de preenchimento das vagas passavam de 80%, formando um ambiente de acomodação contínua entre as instituições já existentes.

Por outro lado, novas empresas educacionais ingressavam em um mercado em grande ebulição. São poucas as experiências de mercado em que a capacidade de fornecimento é substancialmente inferior ao interesse do público consumidor. Esse era o cenário nos

primeiros anos da expansão, o que fez com que grande parte das novas instituições nascessem e crescessem em um ambiente atípico, irreal.

Assim, sob o ponto de vista da economia de mercado, a educação superior privada brasileira cresceu em ambiente propício. Uma demanda historicamente reprimida somada às mudanças no mercado de trabalho – mais exigente quanto à qualificação do empregado, mas não pagando necessariamente uma maior remuneração – fizeram com que os últimos anos da década de 1990 e os primeiros da década de 2000 fossem bastante satisfatórios para a atividade empresarial da educação superior.

A facilidade com que as instituições cresciam, na maioria dos casos com pouco esforço operacional ou estratégico, fez com que o setor se desenvolvesse sob um paradigma de exceção. As instituições se desenvolveram de forma desestruturada e, o mais grave, acomodadas a uma realidade de fartura que mais tarde se mostraria temporária.

Os primeiros anos desta década ainda mantiveram a sensação de fartura, mas as dificuldades começaram a dar sinais de que o setor passaria em breve por uma necessária reestruturação. As novas instituições, filhas legítimas do processo de expansão, fundadas no final de década de 1990, começavam a formar as suas primeiras turmas e passar pelo conseqüente processo de reconhecimento de cursos. O crescimento do setor, no entanto, já não era mais o mesmo no início da década de 2000. Enquanto o número de instituições, cursos e vagas aumentavam a cada ano, a demanda reprimida até os anos 90 já não tinha mais a mesma força.

O setor educacional aproximou o seu crescimento ao crescimento econômico de diversos outros setores, saindo da fase de euforia à fase de consolidação. Nos últimos anos, sobretudo a partir de 2005, muitas instituições começaram a sinalizar de forma mais clara os tempos de crise. Algumas partiram para mudanças estruturais, enquanto outras ainda insistiam (e algumas ainda hoje insistem) em enfrentar o contexto externo sem uma reconfiguração interna.

3.2.1 Mudanças clássicas: redução de custos e aumento da receita

As mudanças se mostraram necessárias basicamente em dois aspectos. Em um primeiro plano, iniciou-se uma nova concepção de custos na educação superior privada. Era preciso reduzir despesas para conseguir manter-se em atividade. O custo de cada aluno precisava ser reduzido. Em um segundo aspecto, era preciso adaptar-se à nova direção de captação. Estava passando o período em que a faculdade escolhia o aluno, e estava iniciando-se o momento em que o aluno escolhia a faculdade. As IES deveriam, então, disputar os alunos que estavam disponíveis no mercado. Essa passou a ser a lógica reinante nos últimos anos, com surgimento em caráter de exceção de outras estratégias, quase sempre vinculadas a realidades institucionais específicas.

Grande parte das despesas de uma instituição de ensino está concentrada no corpo docente. Os professores titulados – muitos com mestrados e doutorados bem referenciados, aposentados antecipadamente das universidades públicas –, tão importantes para o processo de autorização e reconhecimento dos cursos, já haviam cumprido os requisitos formais e passavam a ocupar um “peso excessivo” nos custos das instituições. O processo de substituição gradativa de professores titulados por docentes iniciantes foi uma das marcas deste início de “reestruturação”.⁶⁸

O descumprimento de regras e contratos trabalhistas também marcou este momento – e de certa forma é mais regra que exceção em diversas instituições de ensino. A criação de cooperativas de trabalho, a implantação de novos planos de carreira (com redução de valor de hora-aula), e até mesmo a supressão dos depósitos de FGTS, INSS e IR passaram ao primeiro plano na cultura das instituições, construindo uma falsa economia, que na verdade se tornava um acúmulo progressivo de passivo.^{69 70}

⁶⁸ “O país forma mais de 10 mil doutores por ano. No entanto, esta elite do meio acadêmico brasileiro, cada vez mais, encontra dificuldades para arranjar emprego, sobretudo nas universidades, responsáveis pela preparação de profissionais de ponta, supostamente, tão exigidos pelo mercado de trabalho. O problema ocorre, de acordo com o Sindicato dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (Andes), na rede privada, onde as demissões de professores com doutorado ou livre-docência, nos últimos cinco anos, são observadas com frequência, logo após a obtenção do título acadêmico” (FELIX, 2008).

⁶⁹ “Faculdades em crise burlam leis trabalhistas” (NUNOMURA, 2007). Instituições privadas com dificuldades têm enfrentado as crises financeiras recentes como qualquer outra empresa. Cortam os maiores custos, no caso, os professores. Cooperativas, criação de novos planos de carreiras com redução de até 50%. Professores

Ainda neste clima de adaptação forçada a uma nova realidade, diversas instituições passaram a pensar no uso da educação à distância como mecanismo de redução de custos pedagógicos e operacionais. A permissão legal de substituição de 20% do conteúdo curricular presencial por atividades à distância tornar-se-ia uma forma direta de reduzir despesas de algumas instituições. O elevado custo de implantação dos sistemas, aliado à dificuldade operacional da própria IES, porém, fez com que este instrumento não fosse adotado de forma mais significativa, especialmente em Salvador.

Além dos custos, os sinais de reestruturação das IES apareciam no posicionamento diante do potencial aluno. Até então, os processos seletivos guardavam algum rigor, sobretudo garantido pela procura maior que a oferta. Enquanto havia mais candidatos que vagas, era possível uma atitude de seleção em lugar de captação. Atualmente, a captação passou a ser regra, sendo a seleção uma exceção, um dos maiores símbolos de desgaste do sistema privado.

Conceitualmente, a existência de mais vagas que candidatos não é propriamente um problema. A universalização do sistema educacional, inclusive do ensino superior, pode ser analisada de forma positiva. O caso do ensino superior privado brasileiro, porém, demonstra uma realidade na qual, em cerca de dez anos, a relação candidato-vaga em alguns cursos passou de um extremo a outro.

As duas principais medidas que caracterizaram este início de adaptação, no entanto, ficaram, em grande parte das instituições, no plano do “dever-ser”. A redução de custos e a eficiência no processo de captação do aluno, apesar de ser, para grande parte do setor, uma plataforma “indispensável”, não se tornou uma realidade na maioria das instituições. Mais que isso, faltou a cada instituição o estabelecimento de estratégias próprias. Há, de certa forma, uma tendência – equivocada – de que qualquer aluno é alvo, de que qualquer curso adapta-se à realidade da instituição, e, a maior de todas as tendências, a de que quanto mais

titulados são demitidos. Salários e férias são atrasados e a instituição deixa de depositar FGTS, INSS e IR dos professores. Professores mais antigos são demitidos para dar lugar a novatos, que aceitam redução de carga horária e salário. Cooperativas de professores, sem vínculo empregatício com as escolas, são contratadas para dar cursos inteiros. Aulas semipresenciais, em que o aluno acessa o conteúdo pela internet, reduzem custos com docentes e materiais.

⁷⁰ “Ano letivo começa com crise em faculdades – três instituições de São Paulo enfrentam greve por conta do atraso de salários e demitem professores” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

aluno, melhor. Desta forma, sobram no mercado instituições pequenas que querem ser médias, instituições médias que querem ser grandes, e instituições grandes que enfrentam com precisão e astúcias as pequenas e médias que ainda não encontraram o seu próprio perfil.

No plano de custos, as mudanças foram mais simbólicas do que propriamente efetivas. Em muitos casos, como a despedida de professores titulados, a redução de custos gerou ônus de qualidade e de imagem à instituição, o que, conseqüentemente, afasta o aluno com maior potencial econômico e torna a estratégia mais negativa que positiva. Em outros casos, como a redução de custos trabalhistas por meio de artifícios à margem da lei, a suposta economia tornou-se, na prática, um acúmulo de passivo. A educação à distância, por sua vez, apesar de crescer de forma significativa nos últimos anos, estabeleceu-se como um novo produto educacional para uma pequena parcela das instituições (em geral as com maior potencial econômico), mas, na prática, não funcionou como elemento de redução de custos para os cursos presenciais já instalados.

A disputa por novos alunos, por sua vez, também foi pouco inovadora diante dos desafios a serem enfrentados. Atualmente, as práticas de captação são praticamente as mesmas aplicadas desde o início do processo expansionista. Antes, porém, era o aluno quem procurava a instituição de ensino. Com a redução do crescimento da demanda e a multiplicação das instituições, o sucesso ou insucesso na disputa por novos alunos passou a ser definitivo na sobrevivência imediata de uma IES. As transformações neste aspecto se caracterizaram muito mais por ações isoladas e imediatas do que por medidas estratégicas e duradouras.

O principal elemento desta transformação foi o processo seletivo. Tornou-se regra a realização de provas com caráter meramente formal, inclusive em modalidades não-presenciais, ou com dia e hora agendados. O “evento vestibular” ganhou caráter promocional, em substituição à natureza seletiva até então vigente. No plano de marketing, o “evento” adquire formas variadas, com campanhas beneficentes que fazem a inscrição por alimento não perecível, multi-vestibulares, nos quais os alunos podem escolher vários

cursos, e multi-datas, ou seja, uma sequência de eventos da mesma instituição, intercalados por alguns dias, fazendo captações progressivas.

Despedir o professor doutor, não depositar o FGTS do funcionário, tornar o processo seletivo mais fácil, são algumas das atitudes que mais caracterizam a falta de profissionalização que marcou o crescimento do setor educacional privado. Trata-se de medidas de impacto imediato, porém bastante questionáveis a médio e longo prazos. Esta “reação” das instituições não foi, portanto, na maior parte dos casos, estruturada, o que acentuou o perfil amador que configurou e ainda configura grande parte das empresas educacionais no Brasil.⁷¹

3.2.2 A inadimplência: problema de mercado ou de gestão?

Vale um estudo à parte acerca da inadimplência no setor de educação superior, sendo esta “de três a quatro vezes maior do que a inadimplência encontrada em outros setores da economia” (HOPER, 2005). É muito recorrente o discurso do gestor educacional no sentido de concentrar na excessiva inadimplência grande parte das dificuldades enfrentadas por sua instituição. O “inimigo” é espalhado, sendo o aluno a sua primeira face, chegando até os legisladores, que criaram circunstâncias para proteção ao “calote”.

Em verdade, o fenômeno da inadimplência é comum - sendo inclusive contabilizado - aos diversos setores econômicos. Em parte, surge da própria dificuldade de pagamento do contratante, que, não podendo absorver todos os valores contraídos, elege alguns e desloca outros da sua ação prioritária. No caso da educação superior privada, sabe-se que o processo expansionista fomentou a atração de jovens originários do ensino médio público, ou de famílias de classes C e D, excluídos do ensino superior público pela falta de vagas suficientes. São pessoas que, pela própria condição econômica, e pela ausência da educação

⁷¹ Para muitos especialistas, o setor de educação tem demorado para começar a fazer a “lição de casa”. Segundo Marcos Boscolo, sócio da área de auditoria da consultoria KPMG, as empresas educacionais misturam despesas de instituição e dos seus controladores, deixam de registrar parte dos seus gastos e despesas, não elaboram balancetes com frequência e são muito primários nas práticas de contabilidade. Ainda mais, não costumam fazer provisões para perdas com processos judiciais. Por fim, muitos cursos são deficitários. (CAMPASSI, 2008).

no seu histórico de despesas, potencializam a dificuldade de recebimento por parte das instituições de ensino.

Em outro aspecto, a inadimplência configura-se pela própria dificuldade de gestão das instituições educacionais, muitas vezes com sistemas de cobrança desestruturados e ineficientes, que estimulam o devedor a priorizar o pagamento de outros débitos. Sobre isso, Oliver Mizne (2004, p.132) destacou com propriedade que grande parte das IES é formada por instituições novas, “cujos gestores ainda estão mais preocupados em estabelecer o negócio do que em estabelecer práticas eficientes de acompanhamento da cobrança”.

Desta forma, pode parecer uma contradição afirmar que os donos dos negócios estariam despreocupados em cuidar do recebimento financeiro pelos seus serviços, mas é fato que o pouco grau de profissionalismo faz com que os investimentos na decisão de questões como atração de alunos, definição dos cursos, contratação de pessoal e equipamentos estejam à frente, e até prejudiquem, a melhoria dos processos de cobrança. Partem do princípio quase sensorial que é preciso implantar o negócio e somente depois melhorá-lo. “Tudo isso significa que o aluno inadimplente teria grande chance de sair ‘impune’ mesmo que a renda média fosse alta”, concluindo-se que “é muito importante que o gestor educacional separe o estudante que não pode pagar [...] daqueles que não querem pagar” (MIZNE, 2004, p.132).

Destaca-se, ainda, a cultura de negociações e prorrogações recorrentes dos débitos, fundamentada no medo de perda do aluno em caso de não flexibilização, muito comum nesta segunda fase do processo de expansão, quando o sentimento de dependência da instituição em relação ao aluno acentuou-se significativamente.⁷²

A tabela a seguir representa de forma clara os números do setor em 2005, sinalizando uma redução razoável ao longo dos anos.

Tabela: Inadimplência no ensino superior 2001-2005

⁷² “Uma mudança do Ministério da Educação na regra de transferência de alunos acirrou a batalha entre universidades particulares por novas matrículas. Atraídas por descontos expressivos e mensalidades mais baratas, turmas inteiras chegam a mudar de universidade. Em reação, instituições que perderam alunos estão revendo as suas políticas de preços na tentativa de evitar mais baixas. A guerra foi deflagrada a partir da modificação da portaria 230 do MEC, segundo a qual o aluno não precisa mais pagar duas matrículas – uma na universidade que deixou, a outra naquela para a qual irá se transferir – se quiser mudar de instituição. Agora, basta pagar a matrícula na nova instituição.” (CUNHA, 2008).

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
No dia seguinte ao vencimento	50%	60%	55%	46%
Após 30 dias	25%	35%	30%	28%
Na matrícula	6%	9%	8%	6%

Fonte: HOPER, 2005

Tão importante quanto os números da tabela é a forma como eles estão apresentados. Note-se que a inadimplência final, após a matrícula, é aquela válida para efeitos contábeis. Como a diferença entre ela e a inadimplência “flutuante” é bastante significativa, é preciso perceber a necessidade imperiosa das instituições planejarem-se com fluxos financeiros semestrais ou até anuais, e não mensais, como seria mais comum em um serviço cujas obrigações são contínuas e as faturas programadas a cada trinta dias.

Ou seja, além da inadimplência final prejudicar o patrimônio financeiro da instituição, a inadimplência flutuante atinge diretamente a capacidade de planejamento da empresa, gerando muitas vezes outros custos financeiros, decorrentes de empréstimos para giro das despesas. Em muitas IES, tornou-se comum o planejamento de grandes pagamentos em apenas dois momentos do ano, ou mesmo o atraso de salários de professores e funcionários nos últimos meses do semestre letivo. Ainda neste aspecto, o fenômeno descrito chegou a alterar a cultura acadêmica de muitas instituições que tinham o currículo anual em vez de semestral. A matrícula anual agravou a inadimplência flutuante a ponto de tornar rara a permanência de cursos com esta característica.

3.2.3 Identificando quatro possíveis perfis institucionais

Não é razoável, no entanto, caracterizar de maneira genérica a forma como as instituições enfrentaram esses desafios. Houve reações diferentes à nova realidade do mercado educacional. Considerando o sentido como as instituições foram sendo desenvolvidas a partir da década de 1990, e somando-se a isso a forma como cada uma delas enfrentou o processo de reconfiguração do sistema de educação superior privado, é possível identificar quatro grupos, quatro perfis marcantes que caracterizam esta nova fase.

Em um primeiro grupo, algumas IES, com maior habilidade gerencial ou cultura corporativa mais sólida, usaram a crise como elemento positivo, adaptando-se à nova realidade de mercado com o menor custo possível. Desta forma, conseguiram manter um significativo crescimento, sobretudo se comparado com outros setores econômicos, reduzindo custos de maneira planejada e sem acúmulo significativo de passivo.

Paralelamente, mantiveram uma estrutura eficiente de captação de alunos, muitas vezes deixando claro o produto que oferecem e a sua relação com o preço pago, criando um ambiente de interesses recíprocos. O aluno não cobra um ensino diferenciado, a instituição não cobra um aluno diferenciado, e ambos ajustam o preço adequado pelo serviço. Mesmo não oferecendo um ensino de qualidade, formam um grupo de instituições com organização administrativa razoável, com boa estrutura física e afastadas de crises freqüentes, como o atraso de salários de professores.

Neste primeiro grupo, as instituições credenciaram-se no enfrentamento da pior fase, diferenciando-se no ambiente competitivo e criando a capacidade de sobreviver com maior estrutura. Essencialmente, conseguiram obter um razoável índice de preenchimento das vagas, principalmente nos cursos com maior demanda de mercado. Em muitos casos, já faziam parte ou passaram a liderar a formação de grandes grupos educacionais nesta fase atual de consolidação.

A maioria das instituições, no entanto, enfrentou a nova fase de maneira dispersa e desestruturada, formando o que pode ser classificado como o segundo grupo. Enquanto faziam cortes na folha de pagamento, acumulavam demandas judiciais e passivos tributários. Enquanto tentavam baratear os processos administrativos, afastavam-se dos parâmetros mínimos necessários para um crescimento sustentável, muitas vezes tendo dificuldades para pagar o aluguel ou substituir equipamentos.⁷³

As instituições deste segundo grupo entraram no ambiente capitalista sem saber adaptar-se às suas regras. Nas disputas por alunos, não resolveram de forma clara em que espaço

⁷³ “Atendida a demanda reprimida por vagas, as instituições menores, com 1 mil a 3 mil alunos, passaram a sofrer com o aumento de custos, agravado pela gestão pouco profissionalizada de estruturas em sua maioria familiares. ‘As faculdades menores tornaram-se presas fáceis dos grandes grupos’, diz Braga (Rion).” (ALMEIDA, 2008).

desejavam atuar. Ao mesmo tempo em que não satisfaziam aquele que buscava um ensino diferenciado, também não atraíam os que desejavam “simplesmente” cursar uma faculdade sem maiores destaques ou problemas. Com frequência, as IES passaram a enfrentar greves de professores, problemas estruturais, e, em uma sequência lógica, passaram a ter problemas para preencher as vagas até dos cursos mais procurados, como Direito e as carreiras na área de saúde.

Um terceiro grupo, isolado em uma característica própria, manteve-se em um processo de crescimento equilibrado, sem grande redução de custos e sem a necessidade de grandes apelos para a captação de alunos. Em geral, são instituições que conseguiram atingir um diferencial significativo de qualidade, e que, mesmo diante desta nova fase, preservaram marca e postura diferenciadas. Grande parte destas instituições já existia antes do processo de expansão da educação superior, e conseguiram se manter em um patamar de credibilidade acadêmica e organização administrativa.

Por mais que tenham sido afetadas pela chegada de novas organizações, estas IES conseguiram manter a sustentabilidade econômica, mesmo sem crescimento significativo. Na fase de consolidação, essas instituições possuem condições significativas de manutenção do perfil até então construído. Mesmo com o possível aprofundamento da concorrência, elas devem seguir um caminho menos procurado pelos grandes conglomerados educacionais, o de um ensino de qualidade fora da rede pública, quase sempre a um preço maior que a média de mercado, tendo como público-alvo as classes A e B.

Em um quarto grupo, situam-se as instituições que não são estritamente privadas. Ligadas a grupos religiosos, fundações ou outras entidades de perfil híbrido, são IES que desde o início posicionaram-se alheias ao movimento principal da expansão do ensino superior. Beneficiadas por mecanismos de isenção fiscal, prédios próprios e imagem com razoável grau de solidez, conseguiram, inicialmente, permanecer no centro de interesses dos alunos.

A dificuldade em adaptar-se à nova realidade, porém, tem trazido mazelas para muitas destas instituições. Pouca mobilidade, engessamento, demora para realizar transformações têm colocado estas IES em uma posição desconfortável. Em muitos casos, as instituições não se constituíram como centros de pesquisa ou de ensino de grande qualidade.

Historicamente, viveram quase como as únicas alternativas ao ensino público, e atualmente encontram dificuldade no momento de enfrentar a concorrência nesta nova fase.

No processo de consolidação do ensino superior privado, as instituições deste quarto grupo dificilmente se inserem em uma nova organização. A natureza um pouco pública, um pouco privada, deve fazer com que algumas delas, em eventuais dificuldades para prosseguir no setor, simplesmente deixem de existir.

Mais do que um elemento classificatório, a identificação desses quatro perfis institucionais ajuda a compreensão dos fenômenos que caracterizaram a fase de consolidação do ensino superior. As instituições responderam de forma diferente ao mesmo contexto de mudanças. E essas diferentes respostas estão diretamente relacionadas aos perfis institucionais, sendo estes, portanto, determinantes para os futuros de cada empresa educacional, conforme tratado no capítulo seguinte.

4 A FASE DE CONSOLIDAÇÃO

Apesar do momento de aparente instabilidade, por vezes caracterizado como uma “crise” da educação superior privada brasileira, há movimentos do setor que demonstram claramente o início de uma nova fase. Mesmo diante das insistentes denominações de “crise”, é preciso ressaltar que muitas das instituições de ensino cresceram substancialmente neste período e alcançam índices relevantes de resultados operacionais. Esta aparente instabilidade nada mais é, portanto, do que um movimento de mudança estrutural do setor educacional privado, que pode aparentar fatores negativos para alguns que nele já estão inseridos, mas trazer a outros atores um novo contexto, uma nova interpretação.

A fase inicial da expansão, que se iniciou com a alta demanda do final da década de 1990 seguida das dificuldades encontradas na segunda metade desta década, parece ter chegado ao final. Poder-se-ia até dizer que esta fase expansionista traz, na verdade, dois momentos, ou mesmo duas fases internas, uma de “bonança” e outra de “exaustão”. O fato é que a segunda metade desta década começou a assistir o chamado movimento de consolidação, no qual os atores e objetos passam a ajustar-se de maneira mais clara, principalmente em decorrência da demanda mais equilibrada, destacando a passagem do ensino superior de elite para o ensino superior de massas.⁷⁴

Dois fatores precisam ser analisados com mais relevância nesta consolidação. O primeiro deles refere-se ao desenvolvimento orgânico do setor, ou seja, o potencial crescimento do universo de alunos interessados e em condições de cursar uma graduação. É preciso avaliar, então, o potencial de expansão desta demanda efetiva ou solvente, seja em razão do próprio volume de pessoas, seja por mecanismos de facilitação do acesso, como financiamento e redução de mensalidades.

⁷⁴ “Foi no segundo período do capitalismo que os sistemas de ensino superior iniciaram a sua transformação no sentido de tornarem sistemas de massas. Martin Trow (1973) definiu os três modelos de ensino superior de elite, de massas e universal da seguinte forma: os sistemas de elite são aqueles que integram até 15% da coorte de idade; sistemas de massas são aqueles que integram entre 15% e 40% da coorte de idade; e sistemas universais aqueles que integram mais de 40% dessa população” (MAGALHÃES, 2004, p.74).

O segundo fator a ser analisado é o movimento de definição dos perfis das IES, que estariam encontrando melhor os seus perfis e alterando muitos dos paradigmas predominantes na primeira fase, com destaque para a consolidação de grandes e médios grupos empresariais por meio de aquisições e fusões, reduzindo a dispersão do sistema.

O crescimento do mercado por meio da demanda efetiva e a definição dos perfis das IES particulares deverão identificar os caminhos possíveis nesta nova fase para o desenvolvimento do setor educacional privado no país. Estes dois elementos não podem ser tratados como totalmente separados, repartidos, pois compõem um mesmo fenômeno, mas, por razões didáticas e de compreensão de cada uma dessas especificidades, é preciso dividir a análise.

4.1 O CRESCIMENTO ORGÂNICO DO SETOR: O NÚMERO DE INCLUÍDOS NO SISTEMA AINDA VAI CRESCER?

Uma primeira grande dúvida que surge em relação à nova fase que deve se iniciar refere-se ao potencial de crescimento do sistema de educação superior privada no Brasil. Mais pessoas serão incluídas? O crescimento do sistema, que reduziu o ritmo nos últimos anos, será novamente estimulado?

Algumas análises indicam que o setor educacional - especialmente o privado - ainda não cresceu o suficiente e o possível. Parte do crescimento ainda estaria por vir, sendo este um dos mais relevantes argumentos daqueles que vêem na crise uma oportunidade. Os fundamentos do crescimento orgânico baseiam-se em aumento do universo de candidatos, possíveis mudanças no perfil econômico deste universo e, ainda, ampliação de estratégias de acesso econômico, como redução de mensalidades e acesso dos estudantes a créditos.

A expansão da educação superior foi consolidada pelo ingresso de alunos com perfis específicos, que, em geral, estavam à margem do sistema fechado anteriormente observado.

Antes da expansão, portanto, a graduação estava praticamente restrita a alunos originários de classes média e alta, que obtinham a aprovação nos principais cursos públicos e privados.

Como exceção, alunos com menor poder aquisitivo ocupavam os cursos “secundários”⁷⁵, assim considerados por apresentarem menor procura nos processos seletivos, tanto no sistema público quanto no privado. A expansão cuidou, portanto, de incluir entre os graduandos uma parcela da população que, historicamente, tinha no ensino médio a sua maior referência, ou eventualmente os cursos superiores menos disputados.

Desta forma, não somente jovens com menor potencial aquisitivo passaram a se interessar pelo ensino superior como forma de elevar a sua empregabilidade, mas também pessoas já inseridas no mercado de trabalho, fora da faixa de idade escolar entre 18 e 24 anos, que observaram espaços a serem ocupados nesta nova realidade. São, em grande parte, filhos de pais que não concluíram o ensino superior, e iniciam uma nova referência familiar.

Percebe-se, assim, que os alunos que sustentaram o processo expansionista estavam excluídos em razão da falta de vagas no sistema fechado, anterior a 1995, e isso não significava falta de interesse ou até mesmo falta de capacidade de pagar mensalidades. Deve-se lembrar que, antes da expansão, o sistema privado possuía índices de preenchimento das vagas razoavelmente próximos do sistema público, o primeiro próximo de 80% e o segundo próximo de 90%.

Neste aspecto, é possível sugerir a existência de quatro grandes grupos de alunos no atual sistema.

- a) **Grupo 01: egressos do ensino médio de alta qualidade.** O primeiro grupo reúne alunos egressos do ensino médio que já estavam inseridos na educação superior antes mesmo do processo expansionista. O acesso deste grupo já era próximo da universalidade. São jovens originários das classes A e B, com tendência a ocupar os

⁷⁵ Lindomar Boneti e Maria Lourdes Gisi (2007, p.77) citam uma pesquisa realizada antes do processo de “universalização” do ensino superior privado, indicando que: “Estudos realizados indicam que a diferença de perfil socioeconômico dos estudantes universitários tem relação não só com o tipo de instituição pública ou privada, mas também com a distinção que é feita em relação aos cursos de maior prestígio social e ao turno, diurno ou noturno. Muitos estão matriculados naqueles que haviam apontado como 2. ou 3. Opção, seja pela dificuldade de passar no processo seletivo, seja pelo alto custo das mensalidades escolares, confirmando, portanto, que determinados cursos são ainda de opção exclusiva de uma elite social”.

cursos mais concorridos das IES públicas e, como segunda opção recorrente, ingressam nos principais cursos de instituições privadas.

São alunos que podem pagar as mensalidades mais caras, mesmo com algum esforço da família, e naturalmente buscam cursos com padrões de qualidade já estabelecidos. Este grupo interfere muito pouco no crescimento futuro do sistema. Como não compõe um volume significativo de pessoas, será alvo de poucas IES e naturalmente interferirão de forma bastante pontual em um eventual crescimento do sistema de educação superior privada.

- b) **Grupo 02: egressos do ensino médio de baixa qualidade.** Um segundo grupo reúne alunos jovens com menor potencial financeiro, recém egressos do ensino médio público ou do privado menos qualificado. Pertencem a famílias das classes B e C, que possuem grande dificuldade de ingresso no sistema pago de ensino. Parte desse grupo já estava no sistema de educação superior antes mesmo da expansão, ocupando os cursos menos concorridos das IES públicas ou mesmo das particulares. A expansão aumentou o acesso desses jovens, que continuaram ocupando cursos menos concorridos nas instituições públicas, e viram nas IES privadas a oportunidade de acesso a cursos anteriormente “inatingíveis”, como direito, engenharia e comunicação. São alunos com pouco potencial econômico, e compõem grande parte dos grupos inadimplentes das IES privadas.

Em geral, os alunos desse segundo grupo precisam de crédito educativo ou sistemas alternativos de financiamento para concluir a faculdade. Em regra, procuram as instituições com mensalidades mais baixas, mesmo que com menor qualidade. São alunos que podem sustentar parte do crescimento futuro do sistema, sobretudo se encontrarem mecanismos eficientes de financiamento ou, e talvez principalmente, mensalidades mais acessíveis.

- c) **Grupo 03: alunos fora da faixa de idade escolar.** Um terceiro grupo ocupou um espaço marcante no processo expansionista. São os alunos fora da idade escolar entre 18 e 24 anos, que, após anos de conclusão do ensino médio, sentiram o

interesse ou a necessidade de retomar os estudos ingressando no ensino superior. É muito difícil caracterizar com precisão a composição deste grupo, muito heterogênea, com perfis bastante variados. Em geral, reúne alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite, possuem alguma capacidade de pagamento, e vêm no curso superior a forma de manter-se no mercado de trabalho ou ascender nos postos atualmente ocupados. São alunos que financiam o próprio estudo, quase sempre com alguma dificuldade, e que buscam instituições com uma mensalidade na média de mercado. Como contrapartida, esperam um ensino de qualidade razoável, o suficiente para oferecer um diploma “apresentável”, sem muito esforço de estudo. Em geral, são pagadores razoáveis, e, mesmo que se configurem como inadimplentes ao longo do semestre, são habituais negociadores no período de matrícula.

Durante a primeira fase do processo expansionista, este terceiro grupo sustentou a força da chamada demanda reprimida, que hoje é significativamente menor que há dez anos. Ainda há, logicamente, muitos alunos ingressantes que estão fora da idade escolar. Alguns, inclusive, já estão na segunda graduação durante o processo expansionista. A diferença fundamental da situação atual está no volume. Enquanto no final da década de 1990 e início da atual esses alunos chegaram a ser maioria em algumas IES, atualmente eles compõem um ainda grupo representativo, mas não mais capaz de sustentar crescimentos futuros do sistema.

- d) **Grupo 04: a nova classe média.** O quarto e último grande grupo identificado permanece, como regra, à margem do sistema educacional privado. São alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, muitas vezes à noite, já conciliando desde cedo educação e trabalho. São essencialmente membros da classe C e D, sem histórico de investimento em educação, sobretudo pela dificuldade de inserir novas demandas no orçamento familiar. Em um plano geral, são cotistas ou membros de cursos menos procurados das IES públicas, são inadimplentes nas IES privadas – e sustentam seus altos índices de evasão - ou, na maioria dos casos, estão à margem do sistema.

Antes da chamada “crise” das IES particulares, esses alunos eram tidos como pouco interessantes. Não tinham condições de absorver as mensalidades médias de mercado, reduzindo o seu interesse a instituições com baixa qualidade e baixo preço. Ainda assim, frequentemente evadiam. Esse é o grupo que está no foco desta nova fase. São esses que precisam ingressar no sistema para que ele cresça. “Hoje o ensino superior atende as classes A e B e parte da C, mas caminha para atender as classes A, B, C e parte da D.” (MIZNE, 2004).

São esses os grupos, portanto, que devem ser estudados para a identificação da real perspectiva de crescimento orgânico do setor. As metas públicas de crescimento do sistema parecem excessivamente otimistas, e entendem a continuação da expansão como, mais que uma possibilidade, uma necessidade. Como referência, o Plano Nacional de Educação estabeleceu, para o ano de 2010, a meta de 30% de acesso da população entre 18 e 24 anos no ensino superior.

Porém, mesmo após a expansão do sistema, o Brasil ainda apresenta índices bastante tímidos e distantes da meta. A população brasileira entre 18 e 24 anos era de aproximadamente 24,29 milhões de pessoas em 2006 (IBGE, 2008). O número de matrículas no ensino superior em 2006, aproximadamente 4,7 milhões de alunos, refletiria, assim, índices de aproximadamente 19,3% de acesso bruto, ou taxa de escolaridade bruta. Uma análise ainda mais apurada, porém, indicaria que parte significativa dos alunos matriculados no ensino superior está fora da idade escolar de 18 a 24 anos, o que reduziria ainda mais a taxa líquida de acesso da população jovem ao ensino superior brasileiro.⁷⁶

⁷⁶ Dados do IPEA (2008) indicam exatamente esta realidade. A taxa líquida de matrícula do ensino superior, que se refere aos estudantes adequados à idade escolar, passou de 5,8% em 1995 para 12,6% em 2006. Assim, dos 19,3% (cerca de 4,6 milhões) referentes à população estudante de nível superior em relação ao universo na idade escolar em 2006, apenas 12,6% estavam adequados à idade escolar de 18 a 24 anos. Os 6,7% restantes, que representa mais de 1,6 milhões de estudantes, estavam fora da chamada taxa de frequência líquida. De forma aproximada, é possível concluir que um em cada três estudantes do ensino superior brasileiro estava fora da idade escolar em 2006. Deve-se lembrar que as metas impostas pelo Plano Nacional de Educação referem-se à escolaridade líquida de 30% em 2010, o que significa que, mantendo-se as atuais proporções entre taxas bruta e líquida, o sistema precisaria crescer 2,5 vezes entre 2006 e 2010 para que as projeções sejam atingidas.

Deve-se ressaltar, porém, que essas informações são mais úteis para conhecer o perfil do aluno do que especificamente para identificar o potencial de crescimento do universo de alunos futuros. O “querer” e o “precisar” incluir alunos no sistema são relacionados a uma meta de política pública, bem diferente da real viabilidade, esta sim relacionada diretamente ao contexto social.

4.1.1 O crescimento do ensino superior com base no aumento de egressos do ensino médio

No que se refere ao ensino médio, foi registrado um total de 8,9 milhões de matrículas em 2006 (MEC, 2008). A população brasileira em idade escolar deste nível (15 a 17 anos) era de aproximadamente 10,43 milhões no mesmo ano (IBGE, 2008), o que resultaria em uma taxa bruta de acesso correspondente a 85,3%. Assim como no ensino superior, há grande parte dos matriculados que está fora da faixa de idade escolar, muitos ainda cursando o ensino fundamental, o que significa uma taxa líquida de acesso bastante inferior à taxa bruta identificada. Segundo o próprio MEC (2008), cerca de 4,7 milhões de alunos do ensino médio estavam na faixa entre 15 e 17 anos em 2006, o que representa uma taxa líquida de aproximadamente 42% de acesso, com mais da metade dos alunos fora da idade escolar.

Nota-se, assim, que, apesar dos crescentes índices de acesso à educação e, mais ainda, de adequação paulatina da população em idade escolar (IPEA, 2008), ainda há uma representativa diferença entre as taxas de escolaridade bruta e líquida, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Para identificar a demanda futura por ensino superior, no entanto, a relação entre taxa bruta e taxa líquida de escolaridade não possui representatividade absoluta. O atraso educacional do país é um fator histórico, e, antes de adequar a população à idade escolar correspondente, fato que já vem sendo observado como resultado das políticas públicas implantadas, é muito importante inserir a população no sistema educacional, mesmo com a idade atrasada. E essa não é uma política de curto prazo.

É preciso considerar, por isso, que o concluinte do ensino médio é um potencial candidato ao ensino superior, mesmo estando fora da idade escolar. Assim, mesmo identificando possíveis interferências das variações de idade escolar, percebe-se que o acesso ao ensino médio, ainda distante da universalização, é significativamente maior que o acesso ao ensino superior, e é isso que justifica grande parte dos olhares otimistas sobre a expansão futura do sistema.

A divisão das matrículas entre as três séries do ensino médio constrói desdobramentos importantes. Das 8,9 milhões de matrículas, 2,4 milhões referiam-se à terceira e última série do ciclo, enquanto 2,85 milhões referiam-se à segunda série e 3,65 milhões de alunos estavam ainda na primeira série, o que demonstra o alto grau de retenção⁷⁷ dos alunos neste nível educacional inicial (MEC, 2008).

A retenção de alunos antes da terceira série é ainda aprofundada durante o curso do último ano. O percentual de concluintes em relação aos matriculados na terceira série do ensino médio, apesar de crescer significativamente nos últimos anos da década de 1990 e primeiros da atual, jamais atingiu o índice de 80%. Na prática, portanto, a relação entre matrículas e concluintes do ensino médio não atinge padrões plenamente satisfatórios.

Em uma ótica mais rigorosa, portanto, não é a taxa bruta ou líquida de acesso da população em idade escolar, ou mesmo o número absoluto de matrículas, e sim o número de concluintes do ensino médio que será capaz de gerar a base de projeções para o crescimento do sistema. É sobre o índice histórico de concluintes do ensino médio, e posteriormente sobre o perfil desses concluintes, que se pode fazer uma projeção real do futuro universo do sistema. A tabela a seguir demonstra com clareza que o crescimento de

⁷⁷ É importante perceber a diferença entre retenção e evasão, evitando interpretações distorcidas, como a seguir descrita por Cláudio de Moura Castro (2007, p.56-57): “Suponha-se que uma escola começou a operar com cem alunos na primeira série. Suponha-se que, ao fim do ano, todos são reprovados. Como resultado, teriam que repetir a primeira série – mas nenhum se evade. No ano seguinte, entram mais cem alunos na primeira série que vão juntar-se aos cem repetentes. A primeira série, então, terá duzentos alunos. Suponha-se que ao fim do ano, todos os repetentes da primeira série são aprovados e, todos os novos são reprovados (tal como na turma anterior). Haverá, então, uma segunda série com cem alunos. O diretor da escola, então, preenche um formulário para estatística do MEC, dizendo que há duzentos alunos na primeira série e cem na segunda. A interpretação não tarda: se a segunda série só tem a metade dos alunos, os outros se extraviaram. Ou seja, haveria 50% de deserção entre as primeira e segunda séries. Mas note-se que, na verdade, a deserção é zero, no exemplo criado.”

matrículas no ensino médio não foi acompanhado de forma linear pelo crescimento de concluintes, desde 1999, a proporção entre concluintes e matrículas vem caindo a cada ano.

Tabela: Matrículas na 3. Série e concluintes do ensino médio 1999-2005

Ano	Matrículas na 3. Série	Concluintes ensino médio	Relação matrículas x concluintes
1999	1.884.854	1.786,827	94,8%
2000	2.079.629	1.836.130	88,3%
2001	2.138.931	1.855.419	86,7%
2002	2.239.544	1.884.874	84,2%
2003	2.213.370	1.851.834	83,7%
2004	2.358.908	1.879.044	79,7%
2005	2.412.701	1.858.615	77%

Fonte: ALMEIDA, 2006.

Em 2005, por exemplo, 2,41 milhões de alunos matricularam-se na terceira série do ensino médio, mas somente 1,86 finalizaram os estudos. No ano seguinte, cerca de 1,45 milhões de alunos ingressaram em cursos superiores. Por mais que a demanda reprimida tão presente no final de década de 1990 já tenha sido reduzida, é bastante lógico afirmar que ainda é muito marcante o número de ingressos no ensino superior que não são imediatamente egressos do ensino médio, seja em razão de uma lacuna nos estudos, ou até mesmo porque já estão iniciando uma segunda graduação.

É perceptível, portanto, que apesar da elevada taxa bruta de acesso ao ensino médio (85,3%), a taxa líquida de 42% é ainda bastante reduzida, o que tornará muito demorado o processo de adequação dos jovens ao sistema. Isso certamente influencia a retenção dos alunos ao longo das três séries e a alta diferença entre matrículas e concluintes após os três anos de curso. Como reflexo, na análise de Gustavo Loschpe (2004), a passagem da educação básica para superior torna-se ainda menos representativa, o que faz com que a alta taxa bruta de escolaridade média seja conflitante com a baixa taxa líquida de escolaridade superior.⁷⁸

⁷⁸ “Ainda haveria muito espaço para crescimento das matrículas no ensino médio, que atende apenas 50% dos jovens de cada geração. Além disso, o diferencial de salário do ensino médio ainda está em torno de 28%. Nos

É possível supor, por exemplo, que os alunos em idade adequada sejam candidatos com maior potencial de conclusão do nível médio e até mesmo para ingresso no ensino superior.

Diante deste cenário, é bastante óbvia a conclusão de que não apenas um determinado movimento será capaz de viabilizar o aumento do universo de jovens à beira do ensino superior. O aumento da taxa bruta de escolaridade ao longo dos últimos anos demonstrou que o reflexo nos concluintes está longe de ser proporcional. A taxa bruta deveria ser calculada muito mais com números quantitativos que proporcionais, já que o universo não possui a mesma representação da proporção. Mas vale a ressalva de Cláudio de Moura Castro (2007, p.77), no sentido de que a adoção simples da taxa líquida, na realidade de alta defasagem idade-série, “mascaram totalmente a análise”.

Gustavo Loschpe (2004, p.138) faz uma análise pertinente entre taxas bruta e líquida, apresentando as importâncias das referências de cada uma delas e mostrando, de forma clara, como os níveis médio - cujos dados de escolarização líquida “são verdadeiramente assustadores” - e superior - de escolaridade líquida “pífia” - estão defasados em relação a países desenvolvidos e até mesmo a países em desenvolvimento, sendo este um dado “verdadeiramente catastrófico”.

É preciso, portanto, elevar substancialmente a taxa líquida, fazendo com que ela se aproxime cada vez mais dos 100%, alcançando, de forma real, o ensino médio da universalidade, ou pelo menos mais próximo do máximo do que do mínimo. Menos de metade dos jovens entre 15 e 17 anos estão no ensino médio, o que torna ainda mais difícil cada passo em direção aos “degraus” educacionais.

Se a elevação da taxa líquida seria provavelmente um indicador de melhores resultados, está longe de ser, porém, um elemento suficiente. A própria dinâmica do ensino e as dificuldades individuais têm demonstrado a marcante diferença entre matriculados e concluintes, mesmo aqueles que no início do nível escolar estavam em idade apropriada.

Estados Unidos, por exemplo, o ensino médio está praticamente universalizado. As razões para o declínio das matrículas do ensino médio está na volta de programas de repetição de ano em algumas redes (que provocam o abandono), na péssima qualidade da educação que é oferecida nas escolas e na falta de cursos técnicos ou profissionalizantes, que seriam mais úteis para os jovens no mercado de trabalho” (MENEZES FILHO, 2008).

Desta forma, as análises otimistas concentram as suas interpretações na grande diferença entre alunos que cursam e potencialmente concluem o ensino médio, o que justificaria uma projeção de crescimento representativo do sistema educacional superior. Na prática, porém, a análise quantitativa não responde aos “mistérios” inerentes a esta configuração. Uma análise mais cuidadosa pode refletir que, mesmo com o aumento do acesso ao ensino médio nos últimos doze anos, o crescimento dos ingressantes no ensino superior não avançou na mesma medida após a diluição da demanda reprimida do final da década de 1990.

Pode-se perceber, assim, que aumentar o número de matriculados no ensino médio e a proporção entre matriculados e concluintes são fenômenos lentos, porém possíveis. O tal “mistério”, no entanto, mostra que o simples aumento do tamanho da base e até mesmo o seu correspondente ajuste de idade (escolaridade bruta x escolaridade líquida) não são suficientes para sustentar o crescimento dos ingressantes no ensino superior.

O problema não está no tamanho do ensino médio, e sim no seu perfil econômico. Reduzir os gargalos econômicos para ingresso no ensino superior, seja por meio do aumento da renda, mecanismos de financiamento ou redução da mensalidade média é o desafio real, tão ou mais importante – para o crescimento do sistema superior - que o aumento quantitativo dos egressos do ensino médio.

Em face desta realidade, é possível concluir que é difícil apostar, em prazos curtos e médios, no crescimento representativo do sistema de educação superior com base no aumento isolado do volume de egressos do ensino médio. Por mais que se tenha avançado bastante neste nível educacional, as respostas sociais não são imediatas, sobretudo em decorrência dos elevados graus de “dívidas” com a educação dos setores sociais menos fortalecidos. É difícil imaginar que a disponibilização de vagas públicas em quantidade suficiente vai tornar o ensino médio acessível a todos.

Ressalte-se, por fim, que a necessidade de crescimento de oportunidades econômicas para o egresso do ensino médio no nível superior significa, no fundo, o retrato da própria exclusão econômica histórica. E chega a ser irônica a atual fase do capitalismo brasileiro, que

percebeu que somente a inclusão econômica da grande população torna possível o avanço do próprio sistema de consumo.⁷⁹

4.1.2 O crescimento do ensino superior com base em uma mudança no perfil de egressos do ensino médio: a aposta na “nova” classe média

Vale ressaltar a importância da expansão do ensino médio, cujos concluintes passaram de 993.000 em 1994 para 2,23 milhões em 2000, anos iniciais da expansão. O aumento do nível médio, no entanto, foi focado em estabelecimentos estaduais no turno da noite, representando, portanto, alunos de baixa renda, que já trabalhavam enquanto cursavam o ensino médio e que possuem pouca capacidade de pagamento de um curso superior privado (SCHWARTZMAN, SCHWARTZMAN, 2002).

No mesmo conjunto de análises sobre o possível aumento de egressos do ensino médio, percebem-se avaliações acerca do perfil econômico deste egresso, atualmente com restrita capacidade de pagamento das mensalidades dos cursos superiores privados. Das 8,9 milhões de matrículas no ensino médio em 2006, 7,8 milhões, quase 88%, corresponde ao setor público, com praticamente metade dessas matrículas públicas no turno da noite. São, em grande parte, alunos fora da idade escolar e que, já no ensino médio, conciliam trabalho e escola.

Com efeito, o percentual de preenchimento das vagas do ensino superior privado é cada vez menor, enquanto o ensino público mantém elevados índices de ocupação. Além do problema da qualidade, cujos índices se apresentam de forma diferente, é notável que a preferência do aluno pelas instituições públicas também, e talvez principalmente, tem na gratuidade do sistema forte elemento de decisão. A condição de pagamento do aluno é, talvez, o maior desafio de crescimento de um setor fortemente baseado no ensino privado.

⁷⁹ Neste aspecto, vale ressaltar o sistema de cotas no ensino superior público, que se tornou uma das mais importantes políticas públicas de inclusão social desta década.

Em grande parte, as estratégias de superação das IES em relação às dificuldades de pagamento das mensalidades estão concentradas em redução de mensalidades e obtenção de financiamentos públicos e privados, como se verá mais adiante. Há análises, porém, que, focadas em aspectos macroeconômicos, identificam o aumento da renda média da população brasileira como um contribuinte representativo do futuro acesso ao ensino superior privado.

A divisão econômica das famílias brasileiras obedece a critério estruturado em cinco classes, de A a E. Uma das mais significativas representações do desenvolvimento econômico do país está em uma permanente redução da base da pirâmide, que passou a migrar de forma ascendente entre 2002 e 2008. As classes A e B ocupam o topo da pirâmide econômica, e representam a elite do país. Em 2002, 13% da população brasileira estava configurada como membros desta elite, e em 2008 já eram 15,5%. As famílias das classes A e B recebem remuneração mensal superior a R\$ 4.591,00.

A chamada classe média, a classe C, representa as famílias cuja faixa de renda está entre R\$ 1.065,00 e R\$ 4.591,00. Em 2002, esta faixa absorvia 44% das famílias brasileiras, passando para 52% em 2008, atingindo, pela primeira vez na história, a maioria da população nacional. A classe D, também chamados de remediados, passou de 12,5% para 14% entre 2002 e 2008, enquanto a população pobre, da classe E, caiu de 30,5% para 18,5% no mesmo período. O deslocamento significativo da população para faixas superiores de renda trouxe ao movimento econômico um novo contexto. Apenas na classe média, são cerca de 100 milhões de brasileiros. (IBGE, 2009).

Este pilar de crescimento do setor, portanto, baseia-se fundamentalmente no aumento da renda da parte da população que hoje está excluída do sistema de educação superior, ou parcialmente incluída, seja porque sequer ingressam, seja porque ingressam e não possuem condições de dar continuidade aos estudos. Esta elasticidade seria estruturada, assim, no crescimento da Classe C⁸⁰, eleita como público-alvo principal dos principais grupos

⁸⁰ Ressalte-se que este fenômeno não é propriamente brasileiro, e sim de características mundiais. Segundo estudo da *The Economist* (BURGEOISE, 2009), metade da população mundial pode ser classificada como classe média emergente, com a Ásia respondendo por 60% deste total.

educacionais consolidados e em processo de formação no país. Com mais renda, mas sem acesso amplo ao ensino público, tradicionalmente ocupado de forma mais ampla por jovens originários do ensino médio privado, o crescimento contínuo do mercado seria inevitável, segundo os olhares otimistas acerca deste fenômeno.^{81 82}

A base consumidora destes novos grupos educacionais seria formada, portanto, por jovens trabalhadores (85% possui entre 20 e 29 anos, 79% estão empregados), originários de escola pública (78%) e com renda familiar inferior a R\$ 1.500,00 (59%). São dados apresentados por uma pesquisa do setor educacional (CM CONSULTORIA, 2008). A região Nordeste, por sua vez, é alvo de interesses específicos, por representar, segundo estudos econômicos, um potencial de crescimento acima da média nacional. (CAMAROTTO, 2009).

Atestar a realidade do crescimento da renda das famílias brasileiras, no entanto, não é suficiente para concluir pelo reflexo disso no consumo do “produto” educação. Mesmo diante das circunstâncias de crescimento do rendimento médio mensal de classes mais próximas à base da pirâmide, é possível questionar se seria a educação privada o elemento de “consumo” a ser escolhido pelos, tecnicamente, novos membros da “classe média”. Paralelamente (ou conjuntamente) ao aumento da renda, a sociedade capitalista foi capaz de oferecer diversas novas possibilidades de consumo antes impensadas para as classes menos favorecidas. Do telefone celular aos eletrodomésticos de última geração, chegando ao tão sonhado imóvel próprio, são inúmeras as atrações “concorrentes” da educação privada disponíveis no mercado, muitas vezes atingidas por um sistema de crédito mais simples e acessível.

Desta forma, o aumento do rendimento médio é mesmo significativo para permitir o pagamento das mensalidades do ensino superior privado? Mais ainda, qual é o motivo para acreditar que o dinheiro a mais seria investido na educação? Muitas das análises positivas

⁸¹ Em “A riqueza na base da pirâmide”, Prahalad (2010) apresenta um estudo interessante das novas viabilidades comerciais provocadas pela “integração” da nova classe média aos elementos de consumo antes restritos às classes de maior poder econômico. O foco da análise concentra-se no desenvolvimento dos países emergentes como forma de integração social dos seus indivíduos. Em relação ao produto, Prahalad (2010, p.92) apresenta como fundamental a “combinação correta de escala, tecnologia, preço, viabilidade e conveniência”, todos os itens sob um prisma de inovação. Seria, segundo análises, uma proposta de “capitalismo inclusivo”.

⁸² No Brasil, o mercado da base da pirâmide é estudado por Sérgio Nardi (2009).

acerca desta base de crescimento do setor educacional privado remetem à já comentada relação impositiva entre educação e trabalho. A educação, não somente a de nível superior, tornou-se uma necessidade (longe, porém, de ser uma garantia) para a inclusão no mercado de trabalho.

A elevação da escolaridade média da população brasileira tem modificado os parâmetros de acesso, permanência e ascensão de empregados. A interrupção da formação no nível médio seria, assim, um atestado de limitação a determinados perfis de emprego e faixas salariais.⁸³

A expansão inicial do setor foi, de certa forma, uma espécie de nova referência para a empregabilidade de jovens, mas também de quem já estava posicionado no mercado. Enquanto os primeiros identificavam no acesso ao ensino superior uma forma de facilitar o início da carreira e estruturar o seu desenvolvimento, muitos empregados, já de média idade, passaram a perceber que cursar uma faculdade, antes uma exceção, passou então a um elemento fundamental na manutenção do status da carreira. (TORREÃO, 2009).

Desta forma, a elevação do rigor médio em relação à escolaridade para os mais diversos postos de trabalho é um elemento de incentivo para o acesso à educação superior. Diferentemente de antes, quando o diploma universitário simbolizava uma grande possibilidade de desenvolvimento profissional, a expansão fez com que cursar uma faculdade seja apenas uma tentativa de redução da exclusão do setor produtivo.

Assim, a educação torna-se capaz de aumentar os instrumentos possíveis para a adaptação e inclusão do trabalhador no mundo social, no sentido de reduzir o enorme potencial excludente.⁸⁴ Mais que atestar um embate de idéias e percepções diferentes sobre o mesmo

⁸³ Por mais que sejam identificados avanços positivos em todo o sistema educacional brasileiro, o otimismo surge principalmente quando compara-se a realidade atual com os índices do passado nacional. Quando o elemento comparativo é internacional, no entanto, todo o sistema educacional, e não somente algum nível específico, mostra-se profundamente atrasado, não somente em relação ao passivo acumulado ao longo de décadas, mas também ao contínuo acúmulo de novos passivos, mesmo diante da configuração positiva atual (PFEIFER, 2009).

⁸⁴ Em uma perspectiva marxista, “as forças produtivas atingem, no capitalismo, um nível histórico-universal, no qual as exigências por qualificação superam a velha divisão e segmentação do trabalho e exigem um novo sistema educacional politécnico que integra trabalho e educação. Nesse sentido cabe questionar hoje: se as novas competências fossem desenvolvidas integral e universalmente, forneceriam aos cidadãos a gestão autônoma de sua vida laboral e social? [...]. O ponto crucial das novas competências deverá manifestar-se na capacidade e disposição do trabalhador de assumir a gestão autônoma e coletiva do processo de produção e da

fenômeno social, é fundamental identificar que há interesses substancialmente divergentes nas lógicas estabelecidas na educação para o trabalho a partir do novo paradigma social. Assim, é necessário lembrar que em torno da relação entre trabalho e educação há visões diferentes quanto às percepções dos problemas e objetivos segundo o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, Estado, empresários e trabalhadores.⁸⁵ Esses pontos de vista surgem, de certa forma, do próprio interesse de cada parte no processo produtivo.

As divergências localizam-se, sobretudo, em razão da “educação para a produção”. Enquanto o setor produtivo concebe a educação como ferramenta de integração ao mercado, os críticos afirmam que “é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-lhes os recursos humanos de que necessita”, pois “uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania”. (FERRETTI, 2005, p.116).⁸⁶ Esse debate, porém, já foi anteriormente avançado, e passa por muitas questões de natureza ideológica (às vezes até mais que científicas).

Em conclusão, portanto, é representativo o argumento de que o aumento médio da capacidade econômica da população pode refletir no acesso ao ensino superior privado nos próximos anos. À parte de outros bens de consumo, o convencimento pela escolha do gasto

vida. Assim se entende o conceito de politecnia em Marx”. (MARKERT, 2001, p.20). Esse conceito de politecnia resulta do pensamento de Marx (1983, p.99) no sentido do homem como sujeito livre, que traz em si potencialidades de autodesenvolvimento: “[...] o homem é um ente-espécie não apenas no sentido de que ele faz da comunidade (sua própria, assim como as outras coisas) seu objeto, tanto prático quanto teoricamente, mas também [...] no sentido de tratar-se a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e conseqüentemente livre. [...] A universalidade do homem aparece na prática, na universalidade que faz da natureza inteira seu corpo orgânico”.

⁸⁵ Sobre isso, opina Maria Ciavatta Franco (1998, p.102): “Do ponto de vista dos empresários, a formação profissional tem um endereço claro, aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e competitividade dos produtos, gerar riqueza. [...]. Quanto aos trabalhadores e às suas necessidades de sobrevivência, parece haver menor clareza quanto às suas opções concretas de formação profissional para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, para valorização da sua força de trabalho. [...]. O que parece claro [...] é a importância do conhecimento e da informação para aumentar a capacidade de negociação sobre as condições de trabalho e preservação do emprego. Do ponto de vista do Estado, há que se considerar o seu papel regulador [...]”.

⁸⁶ Neste aspecto, Laura Franco (1988, p.32) afirma que “do ponto de vista teórico, a maioria dos educadores, ao interpretar o ensino de segundo grau, elege a problemática da segmentação ou da dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico como a grande matriz norteadora”, citando na seqüência o conflito entre interpretações como a teoria o capital humano e “teses reprodutivistas”, que “ou ignoram a contradição capital-trabalho ou procuram demonstrar que não é na escola que se resolve tal contradição”.

com a educação seria pela sua natureza de investimento, e não de gasto no sentido mais estrito. Diferentemente dos demais níveis educacionais, o ensino superior público está longe da universalização, o que torna viável este argumento. O que não está claro, no entanto, é se esse aumento vai ser representativo o suficiente para alterar parte do cenário atual.

Assim como em relação ao crescimento do volume de egressos do ensino médio, o aumento da renda da população parece ter efeitos com prazos mais longos. É certo que a intensificação de ocorrências que, isoladamente, teriam pouco efeito, passadas a um conjunto, à construção de um contexto, pode aproximar os resultados positivos. Quando o número de egressos do ensino superior passa a ser maior, e com uma renda um pouco mais representativa, o sistema superior privado pode receber os benefícios disso com mais clareza.

Não parece, no entanto, que o crescimento orgânico do setor seja impactado de forma significativa pela mudança no perfil da população. Se contar exclusivamente ou principalmente com isso, o setor talvez não alcance os resultados que pretende. Uma mudança de maior impacto no crescimento do acesso deve ser, portanto, formulada por facilidades oferecidas pelo próprio produto.⁸⁷ Em vez de esperar pela adaptação da renda do público ao serviço oferecido, será preciso adaptar preço e forma do produto às reais condições de quem deseja adquiri-lo. Assim, a demanda solvente seria ampliada não principalmente em razão da aproximação do público ao produto educacional, mas sim do produto educacional ao público interessado. Este, por sua vez, sairia da condição de “interessado” para “interessado e em condições”, reduzindo a diferença entre demanda e demanda líquida ou solvente.

E é justamente nesta linha que surge o que parece ser o mais importante dos fatores geradores de crescimento orgânico do setor, qual seja, a adequação do preço das mensalidades das IES privadas à realidade do universo até então excluído.

⁸⁷ “Sem o aumento de vagas em instituições públicas e com o atual sistema de financiamento de bolsas para quem estuda em instituições privadas, haverá grande dificuldade para aumentar o acesso e a permanência na educação superior. Verifica-se, assim, que a expansão de vagas não parece resolver a questão do acesso e da permanência na educação superior, pois, como ocorreu majoritariamente no setor privado, dificulta a entrada dos alunos que não têm condições de pagar as mensalidades.” (BONETI, GISI, 2007, p.76).

4.1.3 A redução das mensalidades e o acesso ao crédito: a estratégia central para o crescimento orgânico

É no aspecto econômico que têm se concentrado os desafios da acessibilidade ao ensino superior privado. É possível perceber que o crescimento real do sistema somente será possível a partir de políticas de redução de preços combinadas com acesso ao crédito. Esse tem sido o desafio mais destacado desta nova fase da educação superior privada no Brasil. De certa forma, todo o movimento da fase de consolidação é voltado à formação de estruturas que permitam o maior acesso do estudante à graduação, e essa é a tônica impositiva ao crescimento, sem a qual o sistema continuará enfrentando enormes desafios.

Assim, a popularização do ensino é a maior característica observada na chamada fase de consolidação da educação superior. Pelo que já foi discutido, parece que o aumento do acesso deve se dar muito mais pela aproximação do “produto” às condições do interessado do que pela adequação do perfil do interessado ao tipo de produto já existente.

É possível verificar que o movimento de redução dos preços médios das mensalidades já vem sendo observado nos últimos anos, sobretudo em razão do aprofundamento da concorrência no setor.

A mensalidade média identificada em 2004 foi de R\$ 467,00, já tendo alcançado o valor de R\$ 532,00 em 1999. Uma importante referência a ser feita é o fato de a média das mensalidades de cursos abertos antes de 1999 ser de 8% a 25% maior que a mensalidade de cursos iniciados após 1999, com a interpretação de que as novas instituições, surgidas após 1999, exercem de forma mais contundente a redução dos preços, forçando a redução média do setor, como se pode observar tabela a seguir:

Tabela: evolução dos preços médios de mensalidades 1999-2004

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Valor médio da mensalidade	R\$ 532,00	R\$ 521,00	R\$ 509,00	R\$ 495,00	R\$ 472,00	R\$ 467,00

Fonte: Hoper Educacional (2005).

Em parte, a redução dos preços médios dos cursos foi estimulada pelo crescimento de grandes grupos educacionais, o que torna possível concluir, de início, que já há, atualmente, parte do movimento do setor educacional privado sendo comandado por um número reduzido de instituições. Apesar de ainda haver um significativo grau de dispersão do setor, alguns grandes grupos respondem por uma fatia significativa do mercado e já exercem sobre ele um relativo poder de comando.

Na essência, porém, é possível sugerir que o movimento de redução das mensalidades se deu, em geral, mais por necessidade do que propriamente por uma estratégia de mercado. É lógico que os grandes grupos educacionais, em regra mais planejados e com metas mais claras, são capazes de reduzir ou aumentar o preço de seus cursos a partir da estratégia para uma região ou um setor, com frequência, por exemplo, colocando o preço como parte de um plano de crescimento e de disputa por uma maior fatia de mercado.

Todos os cálculos de ampliação do setor têm como ponto de partida a renda familiar média do brasileiro, mas em especial daqueles que atualmente já estão no ensino superior privado, assim apresentado nos anos de 2003 e 2004:

Renda familiar	% de alunos	% máximo da renda comprometida com o ensino	Tamanho do mercado
Até R\$ 720,00 (3 s.m.)	14%	30%	Até R\$ 216,00
De R\$ 721,00 a R\$ 1.200,00 (3 a 5 s.m.)	24%	29%	Até R\$ 348,00
De R\$ 1.201 a R\$ 2.400,00 (5 a 10 s.m.)	25%	27%	Até R\$ 648,00
De 2.401,00 a R\$ 3.600,00 (10 a 15 s.m.)	12%	26%	Até R\$ 936,00
De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.800,00 (15 a 20 s.m.)	10%	25%	Até R\$ 1.200,00
De R\$ 4.801,00 a R\$ 12.000,00 (20 a 50 s.m.)	13%	22%	Acima de R\$ 1.200,00
Acima de R\$ 12.000,00 (acima de 50 s.m.)	2%	20%	Acima de R\$ 1.500,00

Fonte: Hoper, 2005

Nota-se que a base dos alunos (63%) apresenta capacidade financeira limitada, com renda familiar abaixo de dez salários mínimos. Como grande parte dos jovens atualmente excluídos do sistema superior pertence às classes mais baixas, é óbvia a conclusão de que a

elasticidade⁸⁸ do produto está concentrada nas classes mais pobres, sendo os membros de famílias com renda até dez salários mínimos a grande base de crescimento futuro do setor. Para o ano de 2008, o estudo projetou o crescimento desta base de até dez salários mínimos para 72% dos alunos matriculados.

Na análise inversa, de participação das faixas da população no ensino superior, confirma-se a tendência de maior elasticidade nas camadas mais baixas, ainda muito distantes da graduação:

Tabela: Percentual de alunos em idade escolar no ensino superior segundo as faixas de renda familiar (2002)

Até 1 S.M.	De 1 a 2 S.M.	De 2 a 3 S.M.	De 3 a 4 S.M.	De 4 a 5 S.M.	Mais de 5 S.M.
1,6%	8,2%	20,8%	34,8%	38,7%	53,8%

Fonte: (IBGE, 2006).

Como grande parte da população brasileira está na base da pirâmide, os seus índices são reduzidos de acesso comprometem a média geral. Veja-se como a tabela a seguir apresenta números marcantes que relacionam inversamente renda e acesso à educação superior privada:

Tabela: Distribuição da população brasileira segundo as faixas de renda familiar (2002)

Até 1 S.M.	De 1 a 2 S.M.	De 2 a 3 S.M.	De 3 a 4 S.M.	De 4 a 5 S.M.	Mais de 5 S.M.
57,3%	20,5%	7,9%	3,8%	2,3%	5,7%

Fonte: (IBGE, 2006).

Considerando que a faixa de renda familiar até três salários mínimos atingia 85,7% da população brasileira em 2002, e que há pouca variação na participação dos jovens de famílias com renda acima de três salários mínimos, é possível concluir que está mesmo nos jovens da base da pirâmide social o desafio da inclusão no ensino superior privado.

O desdobramento dos cálculos de pesquisa sobre a renda familiar na expansão do ensino superior, realizada no final de 2003 e início de 2004 (HOPER, 2005), avaliou o rendimento

⁸⁸ Elasticidade: “Relação entre as diferentes quantidades de oferta e procura de certas mercadorias, em função das alterações verificadas em seus respectivos preços” (SANDRONI, 2005, p.285-286).

familiar mensal médio de alunos de 78 IES privadas com diferentes perfis. Considerando que 63% dos alunos apresentam renda familiar mensal média abaixo de dez salários mínimos, foi possível concluir que para que uma IES possa competir por 100% do total de candidatos da região, sua média de mensalidade não poderia ser superior a R\$ 216,00. A partir desse número, o aumento da mensalidade média reduz o potencial de participação de mercado, competindo por menos candidato na sua região, conforme tabela a seguir.

Tabela: Share de mercado em 2003-2004

Faixa de preço da mensalidade	Tamanho do mercado
Até R\$ 216,00	100%
Até R\$ 348,00	86%
Até R\$ 648,00	62%
Até R\$ 936,00	37%
Até R\$ 1.200,00	25%
Até R\$ 2.640,00	15%

Fonte: Hoper, 2005

Considerando que, em 2004, o preço médio de mensalidade era de R\$ 467,00, pode-se perceber que 38% dos alunos já inseridos no sistema (famílias com renda de até 5 s.m.) não tinham condições de pagar este valor médio.

Note-se que este estudo está concentrado na análise dos alunos já inseridos no sistema em 2003-2004. A avaliação do potencial de crescimento, no entanto, deve ser concentrada sobre aqueles que estavam fora, à margem. É certo que o processo linear de ingressos e egressos do ensino superior a cada ano pode sofrer alterações quanto ao perfil econômico, considerando fatores como o aumento da renda familiar média, analisado no item anterior. Mas, salvo uma variação muito significativa na economia do país, essa alteração será, de certa forma, insuficiente para modificar em poucos anos a estrutura das “classes” dos alunos do ensino superior privado brasileiro. Ou seja, caso o preço médio das mensalidades permaneça o mesmo ao longo de determinado período, ainda por muitos anos os alunos que saem do sistema devem ser substituídos por alunos ingressantes com perfis econômicos parecidos.

Para o ingresso de novos alunos, com perfil de menor potencial econômico, o valor médio das mensalidades deve continuar caindo, aproximando-se cada vez mais da grande base da pirâmide social, que atualmente não chega aos 20% de participação no setor (em número de alunos). Como desdobramento do estudo apresentado, é possível concluir que a inclusão seria cada vez maior na medida proporcional em que o valor médio das mensalidades se aproximasse de R\$ 373,00, correspondente a 30% de comprometimento da renda com educação das famílias com renda até três salários mínimos (valores de 2008).

Essa conclusão, no entanto, merece cautela. É possível estimular debates sobre este cálculo, sobretudo em relação à realidade das famílias brasileiras. Considerando que a faixa da base da pirâmide social (famílias que recebem até três salários mínimos) pode comprometer até 30% da renda com o ensino, seria razoável concluir que um jovem pobre conseguiria, em 2008, pagar uma mensalidade de R\$ 373,00? Se isso fosse verdade, a exclusão do jovem do ensino superior privado por motivos econômicos estaria muito próxima de acabar, sobretudo em função da aproximação entre o comprometimento máximo da renda e a mensalidade média do setor.⁸⁹

Primeiramente, este estudo considera o valor da mensalidade máxima suportada como igual ao máximo comprometimento da renda familiar com educação. Mas, o que acontece quando a família tem dois ou mais jovens em idade escolar? Este valor deve ser repartido, ou o comprometimento da renda passaria dos 30%? Considerando que esta realidade é regra e não exceção, é possível considerar que este valor de mensalidade ainda não seria muito elevado para inclusão das classes da base de pirâmide social?

Assim, mesmo sendo possível concluir que a relação acesso-preço tende a obedecer a uma linearidade que permitirá o aumento gradual dos alunos de baixa renda em uma proporção parecida com a redução da mensalidade média do setor, é preciso perceber que há limites

⁸⁹ Em relação a isso, a queda do número de instituições de ensino, atestada pelo Censo da Educação Superior de 2008, e a diminuição do crescimento de matrículas nos cursos de graduação direcionam o sistema para a estratégia de “criação de mecanismos para garantir que alunos carentes tenham acesso à graduação. A dificuldade, na avaliação de Oscar Hipólito, da Lobo e Associados Consultoria, será financiar o acesso ao ensino superior para essa população. ‘Apenas 12% dos jovens de 18 a 24 anos estão no ensino superior. A demanda por novas vagas só diminuiu porque o Prouni e o Fies não atendem às necessidades das pessoas de mais baixa renda’, diz o consultor”. (O ESTADO DE S. PAULO, 2009).

entre o preço mínimo de mensalidade e a capacidade máxima de pagamento das famílias da base da pirâmide social, sobretudo quando da ocorrência de mais de um membro interessado em cursar o ensino superior.

Neste aspecto, o crédito educativo surge como importante aliado no passado recente e para o crescimento futuro do setor. Seja de natureza pública, como FIES, seja por meio de ações privadas, como financiamento da própria instituição de ensino ou de um banco privado conveniado, o acesso ao crédito tende a ampliar o acesso e reduzir a evasão das classes mais baixas.⁹⁰

O FIES é o mais representativo sistema de crédito educacional público, com recursos provenientes em grande parte do sistema de loteria federal. Tem se mostrado, no entanto, bastante tímido no que se refere a sua abrangência e potencial de crescimento. Os recursos são bastante limitados em relação à necessidade do sistema. Durante o período inicial do crescimento do sistema educacional privado, entre 1999 e 2001, o número de contratos de crédito educativo reduziu-se substancialmente, estando “longe de atender as necessidades e muito menos ao crescimento da demanda”. (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002).

A abrangência do financiamento público aos estudos em IES particulares, no entanto, foi alcançada em maior grau por meio do Programa Universidade Para Todos (Prouni), que tem como objetivo “a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior” (MEC, 2009). No âmbito do aluno, o Prouni concentrou-se no sistema de bolsas educacionais em vez de financiamento do estudo por meio do crédito. No âmbito da instituição de ensino, o pagamento se deu por meio de compensação de tributos federais em vez do pagamento direto pelas vagas ocupadas.

Fora dos sistemas públicos de financiamento, como Fies e Prouni, poucas são as ocorrências representativas de fornecimento de crédito no ensino superior. As fontes de natureza

⁹⁰ “Estudo do HSBC Global Research mostra que os jovens trabalhadores das classes C e D, em busca de melhores oportunidades, são os responsáveis pela maior parte do crescimento das matrículas no ensino superior. Grande parte desse contingente passou a ter acesso à faculdade principalmente por causa dos benefícios previstos nos programas de fomento ao ensino superior (Prouni e Fies) adotados pelo governo federal.” (ALMEIDA, 2008).

privada ainda são bastante tímidas em relação aos programas de crédito. Isoladamente, algumas IES conseguem formar programas próprios de financiamento das mensalidades, mas quase sempre o período de parcelamento do débito torna o produto pouco atraente. Poucas são as instituições que conseguem implementar um programa eficiente de financiamento das mensalidades. Por diversas razões, como aponta Gustavo Ioschpe (2004)⁹¹, há uma tendência de restrição do financiamento privado às mensalidades educacionais, podendo-se concluir que a expansão do sistema deve mesmo estar concentrada na redução dos preços médios combinada com sistemas públicos de financiamento das mensalidades, não sendo proveitoso concentrar esperanças em um sistema de financiamento privado mais amplo e eficiente.⁹²

Mas a projeção de crescimento da inclusão permanece sendo a regra de sobrevivência do sistema privado. O próprio estudo analisado (HOPER, 2005) projetou o crescimento de 63% para 72% da participação dos alunos com renda familiar de até dez salários mínimos entre 2004 e 2008, certamente já considerando a tendência de redução da mensalidade média ao longo desses últimos anos, permitindo a conclusão de que o setor já assumia claramente a intenção de incluir alunos antes à margem do sistema.

⁹¹ “A diferença de retorno é exigida pelo investidor em potencial (alunos, pais, governos ou instituições privadas de financiamento) porque o investimento em capital humano apresenta alguns riscos para os quais os investidores demandam maiores retornos. Primeiro, ele é difícil de afiançar. Um banco que empresta dinheiro para investimento em uma fábrica sabe que, mesmo se ela for à falência, sobrarão prédios e máquinas para ajudar a resgatar a dívida. O investimento em pessoas não desfruta deste privilégio: caso o objeto do investimento morra, fique incapacitado ou decida viver em uma colônia nudista, não há nada que os credores possam fazer para recuperar seu investimento. Segundo, há incertezas maiores no investimento em capital humano: uma máquina tem um cronograma de depreciação previamente estabelecido, mas uma vida tem prazo de validade indefinido, e sua produtividade está sujeita a uma série de fatores imprevisíveis. Por último, o prazo de amortização do investimento é muito longo, e as condições do mercado quando o estudante se junta à força de trabalho são, não raro, marcadamente distintas daquelas que imperavam quando o empréstimo foi tomado”. (IOSCHPE, 2004, p.36-37).

⁹² Roberto Leal Lobo e Silva Filho e Oscar Hipolito (2009), ao atestarem a saturação do crescimento de matrícula do ensino superior privado, afirmam que “a melhor – e talvez única – proposta viável é estimular a demanda por meio de uma parceria entre os setores público e privado, em que o governo estimulasse, por meio de políticas de apoio ou garantias, empréstimos restituíveis concedidos aos estudantes de nível superior, financiados por fundos privados. Exemplos bem-sucedidos de programas desse tipo são os Estados Unidos, onde 95% dos estudantes de ensino superior recebem alguma forma de financiamento ou auxílio para sua formação, além de muitos outros países, como Canadá, Austrália e Chile”.

Um fato, porém, é assumir a intenção de incluir alunos até então excluídos a partir da redução dos preços. Outro fato, e este muito mais complexo, é conseguir fazer isso de forma estratégica, sem comprometer um desenvolvimento equilibrado do crescimento.

A dispersão do sistema, que ainda possui grande presença de instituições pequenas e médias, fez com que o fenômeno de redução de preços não se desse necessariamente de forma articulada, inserido em um planejamento de médio prazo ou até mesmo considerando os custos necessários para entregar aquele produto colocado à venda. Parte significativa das IES altera os preços dos cursos tendo como referência o preço da concorrência, e não necessariamente o seu custo de produção.

Esta deve ser uma marcante diferença desta nova fase do ensino superior privado no Brasil. A redução dos preços das mensalidades deixará de ser uma estratégia de simples combate à concorrência, muitas vezes prejudicando a própria sustentabilidade, para tornar-se uma tentativa de ampliação do mercado consumidor. Baixar o preço será mais que uma lógica de sobrevivência de cada empresa, passando a uma forma de crescimento do setor econômico.

A redução dos preços das mensalidades, portanto, não é uma estratégia da fase de consolidação, mas sim um efeito da fase de elevada concorrência do ensino superior privado. Pode-se até afirmar que a queda dos preços foi, no nascedouro, consequência do desequilíbrio entre oferta e demanda, aprofundando a crise das IES. Como solução, ou seja, como remodelagem do sistema nesta fase de consolidação, aparece como grande trunfo do crescimento orgânico. Dá-se, então, a “ironia” de que um dos maiores inimigos da “antiga” estrutura de IES privadas passa a ser o maior aliado desta nova fase. Este fenômeno reflete bem a necessidade da estrutura capitalista de se adaptar ao seu próprio mundo.

No caso da nova fase da expansão educacional, como esta adaptação deixa de ser relativamente desorganizada para ser claramente estratégica, a redução dos custos das IES passou a exercer papel central. Diferentemente dos últimos anos, quando os processos de enxugamento se concentraram em itens pontuais - como desligamento dos docentes mais “caros” - o movimento começa a ser organizado em uma estrutura mais ampla, que inclui,

sobretudo, o ganho em escala, com formação de grandes grupos educacionais por meio de fusões e aquisições.

4.2 O CRESCIMENTO NÃO ORGÂNICO: CONSOLIDAÇÃO POR AQUISIÇÕES

A análise de oportunidades no setor educacional privado está inserida em um ambiente de novos ciclos de investimento no mercado brasileiro. É, assim, uma junção de um fator localizado - o cenário após a grande expansão - com um fator econômico global, que é a migração de investimentos de diversas partes do mundo para o Brasil. Há um movimento econômico mundial que tem colocado o país como um dos destinos preferenciais para determinados tipos de investimentos. E educação, por diversos e racionais motivos, tem sido um dos alvos preferenciais desse “novo dinheiro”.

O setor educacional é uma das novidades do chamado novo capitalismo brasileiro, que surge bastante apoiado no mercado de ações e no trânsito mais célere de investimentos nacionais no exterior e, sobretudo, na direção inversa. Depois de outras áreas “recentes” - como frigoríficos, imóveis, etanol, shoppings e bancos médios - foi a vez da educação ingressar na lista de prioridade dos grandes investidores. É preciso, inicialmente, entender o perfil daqueles que vêm promovendo os movimentos de transformação da educação superior brasileira, e quais são os objetivos declarados – ou embutidos – deste novo investidor.

O modelo de negócios buscados por este tipo de investidor em todo o mundo é basicamente o mesmo, variando pouco a partir do setor econômico. A meta é comprar pelo menor preço possível parte ou a totalidade de uma empresa desequilibrada, e, a partir de então, exercer uma série de procedimentos tradicionalmente catalogados e amplamente consolidados. Assim, cortar gastos, reduzir o custo geral do produto, equilibrar rapidamente a gestão, ampliar as receitas e colocar a contabilidade em dia são as ações mais imediatas e conhecidas dos grandes investidores.

Logicamente, a análise de compra não é focada prioritariamente em uma empresa, e sim em um setor econômico. Áreas com grande capacidade de crescimento, pouco exploradas, com organizações com baixo nível de profissionalismo, são, dentre outros, alguns dos fatores que estimulam a escolha por um ou outro setor econômico.

No caso do ensino superior privado brasileiro, a mudança fundamental desta nova fase parece ser o “encontro de rumos”. Ou seja, as dificuldades enfrentadas pelo setor vão tornar necessárias escolhas muito claras por cada instituição de ensino, dando origem ao processo de segmentação do setor como regra, e não como exceção ou por obra do acaso.

Na maior parte dos setores produtivos, a segmentação com base no público e nos interesses é algo muito presente. Na educação, as recentes mudanças tendem a aprofundar a segmentação, separando de forma mais clara o perfil e os objetivos de cada instituição. É cada vez mais difícil perceber o desenvolvimento de IES que oferecem cursos com características muito diferentes, com preços muito diferentes e para públicos muito heterogêneos. Há, neste sentido, uma crescente uniformização interna nas instituições, já como reflexo do processo de ajustes do mercado. Há anos atrás, não estava totalmente claro quem seria uma instituição popular e quem atrairia jovens das classes A e B, ou até quem mais se adequaria ao público que trabalha durante o dia e estuda à noite. Este é, pois, um dos vetores de diferenciação que parece ocorrer.

Acredita-se que a segmentação na área do ensino superior privado será estruturada a partir do preço. Instituições de massa têm como objetivo econômico prioritário o ganho em escala, aplicando, portanto, um menor valor médio de mensalidade. As classes B, C e D são a prioridade destas IES. Nas outras instituições, mais especializadas e voltadas às classes A e B, os valores de mensalidades são bem maiores que a média de mercado (VALOR, 2007).

Se, por um lado, a segmentação já é um fenômeno observado atualmente, e em certos casos até mesmo antes do período expansionista, é preciso destacar como ela posiciona-se a partir desta nova fase de consolidação. Durante o período expansionista, na segunda metade da década de 1990 e primeiros anos da década de 2000, a relação entre tamanho da instituição e o seu público-alvo não era percebida de forma direta, absoluta.

Algumas instituições de grande porte desenvolveram-se com base em mensalidades relativamente altas e público jovem, originário de escolas particulares do ensino médio, em geral das classes A e B. Muitas, desta forma, atingiram razoáveis êxitos acadêmicos e respeitabilidade. Mesmo com muitos cursos, são instituições que alcançaram um valor de mensalidade acima da média de mercado e alcançaram percentuais significativos de titulação de professores, por exemplo.

Outras grandes instituições, no entanto, já estabeleceram como base de crescimento o público de classes B e C. Desta forma, sempre foram menos exigentes com a qualidade do ensino, mas não cresceram menos em razão disso. As mensalidades acessíveis, o menor rigor acadêmico e estratégias de mercado bem desenvolvidas sustentaram com eficiência o crescimento destes grandes conglomerados.

É possível observar, ainda, pequenas e médias instituições que tinham como base o público com menor potencial de pagamento e menos exigente com a qualidade do ensino. No âmbito acadêmico, as IES de menor porte não eram mais ou menos qualificadas que as grandes instituições. Apenas, por dificuldades específicas, como a má gestão ou a dificuldade de investimento, não se desenvolveram como as grandes instituições. Tentaram ser grandes, com base no ensino de massa, mas não foram capazes.

Em outro extremo, pequenas e médias instituições optaram por não ingressar de forma profunda no chamado ensino de massa. Ao longo dos anos de expansão, estas instituições foram mais conservadoras, preservando uma menor quantidade de cursos e alunos, geralmente originários das classes A e B e que preferem pagar uma mensalidade maior para ter acesso a um ensino diferenciado. Muitas dessas IES escolheram inclusive setores do conhecimento para concentrar suas atividades acadêmicas, não sendo raro encontrar projetos voltados especificamente para a engenharia, saúde ou humanidades.

Desta forma, é possível perceber que o processo de expansão não caracterizou uma divisão clara entre tamanho das instituições, preço das mensalidades e qualidade do ensino. Instituições de grande porte não eram necessariamente menos qualificadas ou mais baratas.

Instituições pequenas não eram necessariamente boas ou necessariamente ruins, caras ou baratas. O processo de consolidação do setor, no entanto, estabelece uma nova tendência.

“As instituições [...] deverão levar em conta que mensalidades altas e grande número de alunos são coisas que não combinam. É muito difícil ser de massa e elitizada ao mesmo tempo”. (HOPER, 2009). O setor deve passar, portanto, por uma maior definição dos perfis institucionais. As grandes serão cada vez maiores e mais concentradas no público de massa, usando o porte, o volume da estrutura, para reduzir custos e oferecer mensalidades menores.⁹³

As pequenas instituições, por sua vez, deverão ser cada vez mais especializadas, fazendo do diferencial acadêmico em áreas determinadas o principal elemento competitivo. O destaque será pela qualidade, e não competirão com as grandes. O seu público é determinado, concentrado em um maior poder aquisitivo. É possível sugerir, por exemplo, que o público das instituições pequenas e especializadas tenha estas IES como único desejo no setor privado. Trata-se de um aluno que quer exclusivamente este tipo de ensino, e que não vê um grande conglomerado educacional como uma alternativa.⁹⁴

No entanto, é preciso perceber, antes de conclusões fatalistas, que essa interpretação não é absoluta. Independentemente da tendência de maior definição dos perfis institucionais, sempre haverá aquelas que não se aplicam a um ou outro perfil. Deverá ser possível encontrar uma instituição média com mensalidades altas e boa qualidade acadêmica, ou mesmo uma grande IES que conseguiu atrair o interesse de alunos de classes A e B.

Desta mesma forma, as pequenas instituições não serão necessariamente especializadas ou voltadas à elite econômica. Por mais que haja uma maior tendência à divisão clara de

⁹³ As instituições que mais cresceram, no entanto, divergem deste posicionamento, segundo as quais “crescimento não prejudica a qualidade do ensino” (GOIS, 2008).

⁹⁴ No Brasil, uma das grandes referências deste tipo de IES é o Ibmecc Educacional, conforme descreve Stela Campos (2009): “As unidades do Ibmecc, por sua vez, focam o ensino para a elite. A primeira escola com a marca Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmecc) surgiu no Rio de Janeiro em 1970. Em 1985, ela foi responsável pelo lançamento do primeiro MBA em finanças do país. Dois anos depois, surgiu o Ibmecc São Paulo (hoje Insper). Em 2004, esta unidade deixou o grupo, passou a atuar de forma independente e a ser administrada por uma fundação sem fins lucrativos. Ao mesmo tempo, surge o grupo Veris Educacional que passa a administrar as unidades do Ibmecc Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal, além do IBTA”.

objetivos, de perfis, de característica de cada IES, é muito possível que as situações fora deste eixo principal não sejam tão raras. Em um setor de tamanha complexidade e um país de tamanha extensão e heterogeneidades regionais, sempre haverá espaço para exceções.

Mas, se a segmentação é uma tendência clara desta nova configuração do mercado, que análise pode ser feita deste movimento? Como, então, esse aprofundamento das diferenças entre grandes conglomerados e pequenas especializadas por ser contextualizado de forma mais clara no atual cenário do ensino superior privado?

A dificuldade de adaptação das instituições particulares a uma nova realidade e o interesse elevado de grandes investidores pelo mercado educacional tornou propícia a formação deste processo de mudanças. As transformações estão estimuladas fundamentalmente por um processo de alteração da propriedade de parte das instituições, e uma conseqüente reorganização do setor, com mudanças de estrutura, estratégias e objetivos. Neste novo cenário do ensino superior privado, há, de forma geral, três grandes grupos de instituições, que passam a organizar os seus movimentos conforme a história e os interesses comuns.

- a) O primeiro grupo de instituições é formado por aquelas chamadas de “consolidadoras”. São, em geral, IES que alcançaram, durante o processo expansionista, um posicionamento muito bem definido. Estão entre as maiores do mercado, ou, eventualmente, inclui uma instituição média muito bem estruturada. Algumas delas já existiam antes mesmo do processo expansionista da década de 1990, e usaram o movimento principalmente para crescer e ganhar abrangência nacional. Outras, no entanto, surgiram durante o próprio processo de ampliação do mercado, sendo capazes de crescer rapidamente e de forma estruturada. São essas as IES que, de maneira autônoma ou associadas a grupos financeiros, assumem o papel de liderança do setor, comprando outras empresas educacionais em diversas regiões do país.
- b) O segundo grupo compõe justamente o outro pólo. São as “consolidadas”. Algumas dessas IES passaram por grande dificuldade durante a segunda metade do processo expansionista, a partir da acentuação da concorrência, e, mesmo que tenham

crescido razoavelmente, não foram capazes de se estruturar para enfrentar a concorrência. Diante desse quadro, os proprietários originais decidem optar pela saída do mercado, transferindo para uma consolidadora a propriedade da instituição. Outras consolidadas, no entanto, não passam necessariamente por dificuldades estruturais ou até mesmo de crescimento. Poderiam ser até, de certa forma, uma consolidadora, mas os sócios fundadores preferem se posicionar como consolidadas por motivos variados, como oportunidade de mercado, problemas sucessórios ou até mesmo mudança de estilo de vida. A relação entre IES consolidadoras e consolidadas é avaliada mais adiante.

- c) Paralelamente à “compra e venda” de instituições, surge o terceiro grupo desta nova fase do mercado educacional privado. Nem consolidadoras, nem consolidadas. São as instituições que permanecem com os mesmos donos, basicamente por três motivos principais: I) A instituição está bem situada e organizada, não sendo a venda um desejo ou necessidade do dono originário. É uma instituição que tem um perfil parecido com algumas que serão consolidadas, mas, por opção, os donos originários decidem continuar à frente da empresa; II) A instituição apresenta problemas, mas o próprio dono originário, mesmo diante da opção de venda do seu negócio, assume a liderança do processo de reorganização institucional, no sentido de incluir a sua empresa na nova ordem econômica do setor; III) A instituição apresenta problemas, defasagens, desequilíbrios, mas a venda não se concretiza por falta de compradores interessados, em geral em decorrência do passivo acumulado já ser superior ou muito próximo do valor de mercado, o que deixaria o “preço” inferior ou muito próximo de zero, inviabilizando a negociação. O movimento em torno dessas instituições será avaliado em capítulo mais à frente.

Cada grupo, isoladamente, possui as suas idiossincrasias. No conjunto, revelam a complexidade, a heterogeneidade e, de certa forma, os desafios que estão postos ao ensino superior privado no país.

4.2.1 Grandes grupos consolidadores marcam o novo ensino superior brasileiro

A forma como se deu o crescimento do sistema fez com que o setor educacional privado deixasse a condição de um grupo de empresas espalhadas pelo país para atingir a condição de um setor econômico próprio, com representatividade e volume suficientes para que seja analisado com relativo grau de especificidade.

Com um faturamento anual próximo dos R\$ 25 bilhões, o setor de ensino superior privado já é um dos dez maiores do país em faturamento e percentual do PIB. Entre 1999 e 2003, o setor chegou a crescer cerca de 20% ao ano, estabilizando-se, porém, em taxas atuais de crescimento na faixa dos 3% ao ano. Em 2008, o faturamento médio por instituição atingiu o valor de R\$ 10,9 milhões. Mesmo com o elevado grau de crescimento da receita do setor, foi ainda maior o crescimento do número de IES, o que demonstra uma significativa diluição do sistema. (HOPER, 2009).

A grande quantidade de IES, no entanto, não remete a um equilíbrio econômico entre elas. As instituições pertencentes ao grupo das 5% maiores são responsáveis por 54,6% do faturamento do setor, o que demonstra que, na prática, o faturamento médio de cada instituição que esteja fora do grupo das 5% maiores é significativamente menor que os R\$ 10,9 milhões anuais.

O cenário real, portanto, era de grande desconcentração. Por mais que os grandes grupos já se destacassem como empresas poderosas, o setor nitidamente cresceu de maneira dispersa, como apresenta a tabela a seguir.

Tabela: (CM CONSULTORIA, 2008)

Até 1.000 alunos	Entre 1.001 e 2.000 alunos	Entre 2.001 e 5.000 alunos	Mais de 5.000 alunos
67,5% das instituições	13,8% das instituições	9,2% das instituições	9,5% das instituições

Construindo uma classificação de pequenas (até 2.000 alunos), médias (entre 2.001 e 5.000 alunos) e grandes (acima de 5.000 alunos), é possível perceber que mais de 90% das IES são pequenas e médias, sendo que 67,5% com menos de 1.000 alunos. Diferentemente de

setores econômicos já consolidados, a avaliação deste panorama da educação privada não permite a conclusão de que os perfis estariam bem definidos entre pequenas, médias e grandes.

Muitas das instituições pequenas e médias não têm necessariamente menor importância econômica, eventualmente se destacando em relação à especialização ou outros valores de diferenciação, fundamentais para o sentido de existência de empresas de tamanhos diferentes em diversos setores econômicos. No setor de varejo, por exemplo, pequenos comércios conseguem existir por estarem mais próximos de comunidades residenciais, mesmo não competindo por preço. No setor de serviços, pequenas empresas conseguem oferecer tratamento diferenciado, personalizado, o que é preponderante na escolha de alguns consumidores.

Na educação privada, no entanto, este cenário ainda não estava claro. Grande parte das IES permaneceu como pequenas e médias porque não conseguiu ser maior, e não porque optou por ser pequena. Estas IES, que não se encontraram de forma clara durante o processo expansionista, mantendo-se pequenas ou médias sem uma especialização definida, com dificuldade para reduzir custos e competir por preços, estão fazendo parte do grande centro de mudanças.

O chamado processo de consolidação tem se caracterizado na prática como uma série de aquisições de instituições de ensino superior privado, em geral de pequeno e médio portes, por meio de dois movimentos mais específicos. Em um primeiro movimento, grupos educacionais já existentes adquirem IES de menor porte, de forma a acrescentar à estrutura presente uma base quantitativa de alunos. As aquisições são sustentadas por capital próprio ou de grupos financeiros associados.⁹⁵ Neste movimento, a liderança é assumida pelo grupo educacional tradicional, ou compartilhada com o grupo financeiro, já que se tratam de

⁹⁵ Quatro das grandes IES particulares brasileiras atingiram o grau mais elevado de associação com grupos investidores, qual seja, a abertura de capital na bolsa de valores. A estratégia central foi o crescimento por meio de aquisições como relatado por Antonio Gois (2008): “Um ano após terem decidido oferecer ações na bolsa de valores, os quatro grandes grupos educacionais com essa estratégia cresceram 67% em número de alunos no ensino superior ao adquirir pequenas e médias instituições em todo o Brasil. De acordo com o último censo do MEC, a média de crescimento no número de alunos do setor particular no país foi de 10% entre 2005 e 2006. Essa expansão acelerada foi possível graças ao aumento das receitas desses grupos (somadas, ultrapassaram R\$ 700 milhões no segundo trimestre deste ano) e envolve até negociações no exterior.”

instituições estruturalmente consolidadas, de grande porte, que ingressam no processo de consolidação como forma de ampliar ainda mais o seu tamanho.

Em um segundo movimento, os próprios grupos financeiros cuidam de liderar o processo de consolidação. Desta forma, adquirem instituições que não estão necessariamente entre as maiores do país, e passam a, de forma contínua, estruturar um grande grupo, com a junção de várias instituições até então com perfis diferentes. Neste caso, as aquisições são financiadas pelo próprio grupo investidor. Eventualmente, os antigos proprietários das primeiras instituições adquiridas formam uma “liderança técnica”, que assessora os novos proprietários na gestão e na ampliação do negócio.

É possível identificar, já nos primeiros anos após o final do grande ciclo de crescimento do setor, uma alteração significativa no mercado. Para uma melhor análise deste movimento, a tabela a seguir apresenta dezessete instituições pertencentes ao “ranking dos grupos consolidadores do ensino superior privado no Brasil” (HOPER, 2009).

Tabela: Ranking dos grupos consolidadores do ensino superior privado no Brasil

Posição	Nome do grupo consolidador	Faturamento 2008 (em milhões)	Participação no faturamento do setor	Estimat. de alunos na graduação pres. (em milhares)	Particip. no mercado
		24.100	100%	3.900	100%
1	Di Gênio (Unip + 41 faculd.)	1.012	4,2%	197	5,1%
2	Estácio Participações	980	4,1%	207	5,3%
3	Anhanguera Educacional	654	2,7%	130	3,3%
4	Laureate Internacional	425	1,8%	73	1,9%
5	Uninove	366	1,5%	92	2,4%
6	SEB	289	1,2%	9	0,2%
7	Iuni Educacional	284	1,2%	46	1,2%
8	Kroton	280	1,2%	43	1,1%
9	Grupo Unicsul	276	1,1%	32	0,8%
10	Grupo Anima	254	1,1%	39	1%

11	Grupo Universo	235	1%	53	1,4%
12	Grupo Uniban	226	0,9%	70	1,8%
13	UB Participações	120	0,5%	17	0,4%
14	Maurício de Nassau	115	0,5%	24	0,6%
15	Grupo Ibmec	110	0,5%	11	0,3%
16	Grupo Splice	102	0,4%	14	0,4%
17	Fanor (Devry)	80	0,3%	12	0,3%
		5.808	24,1%	1.069	27,4%

Fonte: HOPER, 2009.

Antecipadamente, vê-se que o processo de consolidação do setor modificou a referência de maiores IES para maiores grupos educacionais. Ou seja, o que se tem como identidade é a reunião de IES em torno de um mesmo grupo societário, mesmo que haja divisão interna de marcas ou mesmo de pessoas jurídicas diferentes. Há, portanto, uma unificação operacional que não significa necessariamente uma identidade única perante o público consumidor.

Vale destacar que os dezessete grupos considerados “consolidadores” reúnem 24,1% do total de alunos matriculados em IES privadas e absorvem 27,4% do faturamento do setor, o que confirma o alto grau de dispersão do sistema.⁹⁶ Em outros setores econômicos, é muito incomum que os principais líderes reúnam participação tão pequena no total do mercado. O valor médio de mensalidade é de R\$ 533,00. A análise específica de alguns desses dezessete gigantes do setor educacional privado torna possível a compreensão das estratégias comuns

⁹⁶ Este grau de dispersão é um dos maiores motivos para muitos acreditarem que o movimento de consolidação do ensino superior esteja apenas no início: “O apetite demonstrado pelas grandes redes sugere que o movimento pode crescer de forma significativa. Desse processo de consolidação, em que os maiores engolem os pequenos, os especialistas acreditam que resultará um pelotão de 15 a 20 grupos educacionais, nos quais estarão matriculados cerca de 80% dos alunos da rede privada de ensino superior – contingente que hoje é da ordem de 3,8 milhões. Os restantes 20% estarão concentrados em faculdades de menor porte, caracterizadas pela atuação mais focada em poucos cursos e presença marcadamente regional.” (ALMEIDA, 2008).

e das especificidades de cada organização nesta fase de consolidação do ensino superior privado no Brasil.⁹⁷

4.2.1.1 O pioneirismo e a estratégia do “Grupo Di Gênio”

A lista de maiores empresas educacionais do país é liderada pelo grupo do empresário João Carlos Di Gênio, um dos símbolos da grandeza do mercado de ensino privado no Brasil. O grupo destaca-se pelo pioneirismo na estratégia empresarial no ensino privado. Desde 1988, quando iniciou a suas atividades por meio da Universidade Paulista (UNIP), cresce de maneira significativa. Nascido no período pré-expansão, soube aproveitar a fase de pouca oferta e muita demanda, estruturou-se em diversas regiões do país e continuou crescendo mesmo com a chegada dos inúmeros concorrentes.

Em 2008, o Grupo Unip alcançou o faturamento de mais de um bilhão de reais, sendo responsável por 4,2% do volume financeiro do setor e 5,1% do número de alunos. Em outros setores econômicos, é comum encontrar empresas que ocupem percentuais significativamente maiores de participação no mercado. O setor educacional, porém, lida com um produto que em grande parte é gerido continuamente no local do consumo. Assim, enquanto grande parte dos produtos em geral são geridos em um único ou em poucos lugares e distribuídos aos centros consumidores, o ensino superior é, em quase todos as fases, produzidos e consumidos na mesma “praça”. Vale dizer que isso significa que uma empresa que possui mais de 4% de participação no setor educacional tem uma “fábrica” muito próxima de cada um dos seus consumidores. É, em uma comparação apenas exemplificativa, como se cada bar produzisse a sua própria cerveja e houvesse um bar com 4% de participação no mercado brasileiro de cerveja.

⁹⁷ Ainda assim, as estratégias dos grandes grupos aparecem claramente quando se utilizam desta condição para ampliar o espaço de mercado. Assim afirmam Antônio Gois e Fabio Takahashi (2008) quando afirmam que: “Impulsionadas principalmente por uma guerra de preços nas mensalidades em São Paulo e por promoções, como sorteio de carros, as cinco maiores instituições no ensino superior do país registraram, de 2004 para 2006, aumento de 34% no número de alunos na graduação. O crescimento é quase três vezes o verificado para o total das instituições (12%) e mais que o dobro do total das particulares (16%)”.

A maior instituição de ensino do Brasil parece ter uma estratégia bastante diferente das demais gigantes do setor. Com o tamanho e a história de liderança, seria razoável supor que a UNIP e suas agrupadas adquirissem outras IES neste período de consolidação. A líder, porém, não buscou alianças, priorizando o crescimento orgânico. Não há registros de que João Carlos Di Gênio tenha assumido em algum caso a posição de consolidador. Todas as suas IES, a UNIP e outras 41 faculdades, são fundadas pelo próprio grupo.

Neste mesmo cenário, recusou também a posição de consolidada, não dando prosseguimento à oferta apresentada pelo grupo americano Apollo, em valores aproximados de R\$ 2,5 bilhões pela totalidade das ações do conglomerado educacional. Com um total de 192 mil alunos em 2008, o valor proposto equivale a cerca de R\$ 13.020,00 por aluno matriculado (ADACHI, 2008). O preço das mensalidades da Unip e demais IES do grupo é, em média, R\$ 533,00, exatamente o valor médio aplicado pelas dezessete consolidadoras (HOPER, 2009).

A estratégia de João Carlos Di Gênio de priorizar o crescimento orgânico mostra uma coerência que parece acertada. Com suas atividades já estabelecidas em grande parte do território nacional, o empresário não viu sentido em comprar negócios nos quais ele é uma das grandes referências. A sua maior concorrente, a Estácio de Sá, preferiu o caminho diferente, abrindo o capital na Bolsa de Valores como forma de financiar a expansão por meio de aquisições. Enquanto a UNIP recebeu a proposta de aproximadamente R\$ 13 mil por aluno, em junho de 2006, sem abrir o capital (sendo, portanto, a proposta de apenas um investidor interessado), o valor de mercado da Estácio por aluno matriculado na instituição era de R\$ 10,8 mil, mesmo estando com capital aberto, o que deveria significar uma maior chance de valorização.

4.2.1.2 A Estácio de Sá: a difícil adaptação ao mercado aberto

A Estácio de Sá é uma instituição conhecida no mercado educacional privado brasileiro, sendo por muitos anos uma espécie de sinônimo de instituição particular de ensino superior.

Fundada em 1970, ocupou um espaço de grande proporção no período pré-expansão, chegando a atrair para o Rio de Janeiro alunos de várias regiões do país. Com o crescimento do setor privado, passou a se aproximar do público das grandes cidades, espalhando suas atividades por vários municípios e tornando-se uma IES de projeção nacional, com presença em dezesseis estados.

Em 2007, a receita líquida da Estácio chegou a R\$ 859 milhões, com 176 mil alunos (CAMPASSI, 2008c). Em 2008, faturou R\$ 980 milhões, com 4,1% de participação do volume financeiro do setor. Apesar de faturar um pouco menos que a Unip, a Estácio ocupou, em 2008, o posto de maior IES brasileira em número de alunos presenciais na graduação, com 207 mil matriculados, o que corresponde a 5,3% do total de graduandos em IES privadas. A sua mensalidade, em média R\$ 451,00, contra a média de R\$ 533,00 da Unip, é a principal responsável por este “revezamento” na liderança do setor. (HOPER, 2009).

No período de ouro do mercado educacional brasileiro, até os primeiros anos da década de 2000, a Estácio possuía características razoavelmente parecidas com a UNIP, sua principal concorrente pela liderança do setor na fase final do período expansionista. Com a queda da demanda e o aumento da concorrência, optou por um caminho diferente da rival. Diferentemente da UNIP, que recusou a oferta de venda, mas também não partiu para as compras, a Estácio Participações escolheu o crescimento pela consolidação como estratégia principal, mostrando que cada IES enfrentou de forma diferente a fase de consolidação do mercado educacional. E por que fez isso?

A história de crescimento da Estácio é a resposta para esta indagação. Com o início da projeção nacional da Estácio, o número de matrículas cresceu significativamente, passando de 26 mil alunos em 1997 para impressionantes 141 mil alunos em 2002, quando o período de estabilidade marcou o fim da “fase de ouro” do setor. É possível perceber na tabela a seguir que o crescimento da Estácio chegou a ser negativo em 2003, e somente voltou a evoluir acima de 15% ao ano em 2008, certamente em razão de ações de compra de outras IES.

Tabela: Crescimento da Estácio de Sá 2001-2008

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Crescimento	69%	19%	-4%	7%	13%	3%	7%	16%
N. de alunos, em milhões	118	141	135	144	162	167	178	207

Fonte: HOPER, 2009

Esse é um exemplo clássico do comportamento do setor nesta fase de consolidação. A estagnação do crescimento orgânico colocou os grandes grupos educacionais entre a estagnação e o crescimento por aquisição. Disso se originou a necessidade de captação financeira, por mecanismos abertos ou fechados, para financiar o crescimento. Ressalte-se, novamente, o exemplo isolado da Unip, que não se associou a nenhum grupo financeiro e ainda assim manteve a primeira colocação em faturamento do setor.

Em julho de 2007, a Estácio de Sá se transformou na Estácio Participações, sendo a terceira empresa educacional a abrir o capital na Bolsa de Valores, captando R\$ 268 milhões para financiar o seu processo de expansão. Os Certificados de Depósitos de Ações (Units), unidade referência de valor da empresa de capital aberto, foram negociados ao preço de R\$ 22,50 por ação. Os meses seguintes foram lastimáveis em avaliação do mercado, chegando ao valor de R\$ 9,70 em março de 2008.

O que estava em avaliação, naquele momento, era a forma como a empresa vinha sendo gerida. Apesar da abertura de capital, que dava relativo status de profissionalismo, a empresa ainda possuía forte gestão familiar, algo visto com desconfiança pelo mercado. Em maio de 2008, a empresa de participações GP Investimentos adquire 20% da empresa e passa a responder pela sua gestão, em acordo com a família fundadora, ainda dona da maior parte das ações. O mercado responde imediatamente, e as ações chegam ao valor de R\$ 26,00 em julho de 2008, quando a crise financeira internacional atinge grande parte das empresas de capital pequeno e médio na Bovespa, reduzindo novamente as ações a preços muito baixos. As ações da Estácio, que chegaram a valer R\$ 10,00 no auge da crise internacional, voltaram a se recuperar de forma relativa, estabilizando-se em torno de R\$ 15,00 no segundo semestre de 2009.

Note-se que o valor de referência da ação da Estácio chegou à máxima desvalorização em dois momentos e por dois motivos mais significativos e diferentes, a falta de profissionalismo na gestão da empresa e a crise financeira internacional. É possível perceber, portanto, que a abertura de capital traz lições importantes para as empresas educacionais. Nesta caso da Estácio, duas são as marcas mais relevantes.

Em primeiro plano, a de que o processo de crescimento por meio do mercado aberto requer adaptações marcantes na forma de gerir uma empresa, preocupação quase sempre secundária no mercado de educação superior privada, repleto de empresas familiares que cresceram muito mais pela pujança do setor e por valores quase instintivos de seus proprietários do que propriamente por uma qualidade marcante dos seus processos gerenciais.⁹⁸

Uma segunda lição importante, neste caso da Estácio, é a de que, mesmo realizando reformas gerenciais importantes, como a profissionalização do quadro diretor, o mercado aberto é influenciado por elementos complexos e imprevisíveis, o que torna o negócio extremamente vulnerável a influências externas. É possível perceber, por exemplo, que o período de desvalorização das ações foi exatamente a fase de retomada do crescimento da empresa, o que demonstra, por um lado, que o crescimento não é necessariamente o principal avaliador utilizado pelo mercado, e, por outro, que não adianta uma empresa estar bem se o mercado assim não está.⁹⁹

Uma terceira análise, menos conclusiva, reflete a necessidade de observar de forma mais clara as quatro empresas que abriram capital no Brasil. No caso da Estácio, o preço das ações

⁹⁸ Na Avaliação de Antonio Gois (2008), “a mudança de um modelo muitas vezes familiar e filantrópico para outro com o objetivo lucrativo e tendo que prestar contas ao mercado foi sentida na Estácio após a entrada da GP investimentos – maior fundo de participações em empresas do Brasil. A GP passou a exercer em maio deste ano o controle compartilhado da Estácio com a família de João Uchôa Cavalcanti, fundador da universidade. Em seguida, o reitor da Estácio, Gilberto Castro, foi afastado do cargo que ocupava há 11 anos. Acostumado antes a lidar apenas com a gestão educacional, as empresas passaram também a sofrer com as oscilações do mercado.”

⁹⁹ “Um acompanhamento feito por pela CM Consultoria, de Carlos Monteiro, mostra que o valor das ações pode oscilar bastante. Desde o dia da oferta inicial até o fechamento do mercado na semana passada, apenas a Anhanguera registrava valorização de suas ações, de 56%. No caso da Estácio, o valor da ação na semana passada era 10% menor que o da oferta inicial, enquanto Kroton (-49%) e SEB (-50%) apresentavam as maiores reduções” (GOIS, 2008).

difícilmente flutua a mais de 70% do valor original do dia da abertura - mesmo após o anúncio de uma operação mais profissionalizada – e demonstra que os resultados avaliados pelo mercado são significativamente diferentes daqueles estabelecidos pela estratégia da empresa. O Ebitda, referência da margem de lucro em relação ao faturamento, tem crescido após o ingresso no mercado aberto, mas, fechado em 10% em 2008 e projetado para 12,3% em 2009 (R\$ R\$ 129 milhões sobre os R\$ 1.053 milhões de receita) ainda apresenta números inferiores ao que seria aceito pelo mercado como um negócio de rentabilidade atraente. Estaria o mercado um pouco cético em relação aos resultados prometidos pelas empresas educacionais de capital aberto? Ou os valores inicialmente arbitrados por estas empresas foram mal calculados, e o próprio mercado tratou de regular essa avaliação?

4.2.1.3 A Anhanguera Educacional: a estrela da nova fase do ensino superior privado

As idiossincrasias de cada IES no processo de consolidação seguem presentes quando se avalia o histórico da terceira colocada do ranking dos grandes grupos, a Anhanguera Internacional. No meio da década de 1990, quando as gigantes UNIP e Estácio de Sá preparavam-se para enfrentar com muita força as concorrentes trazidas pela abertura do setor, a Faculdade Anhanguera estava apenas em formação, com apenas 240 alunos em 1994.

Em março de 2007, após três anos de preparação, sobretudo com adoção de práticas de governança corporativa, a Anhanguera Educacional entra para a história do capitalismo recente do Brasil por ser a primeira empresa educacional a apresentar oferta pública de ações (IPO), tornando-se o maior símbolo desta nova fase do ensino superior brasileiro. O lançamento de ações de uma IES na Bolsa de Valores de São Paulo foi um marco do setor, abrindo o caminho para outras três aberturas posteriores, Kroton, SEB e Estácio.

O professor de matemática Antonio Carbonari Netto, fundador e atual presidente da IES, encontrou no Pátria Investimentos uma parceria capaz de multiplicar exponencialmente as suas atividades. O Pátria é o comandante financeiro do grupo Anhanguera, tendo captado

cerca de R\$ 120 milhões para iniciar as mudanças estruturais na empresa, tornando-se sócio do negócio e liderando os processos de adequação de uma instituição de ensino (que sequer era citada como uma das mais importantes há cinco anos) ao mercado aberto de ações. Como resultado, teve a sua receita multiplicada por mais de doze vezes, passando de R\$ 52 milhões em 2004 para R\$ 654 milhões em 2008 (HOPER, 2009).

Em duas ofertas de ações na Bovespa, captou R\$ 935 milhões, valor considerado bastante expressivo em comparação ao próprio faturamento e às novidades inerentes ao mercado educacional. Como resultado foi, de longe, a instituição educacional que mais comprou outras IES, com um total de quinze aquisições até julho de 2008, quando atingiu o valor de mercado de R\$ 3,1 bilhões, com 140 mil alunos nos Estados de São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Goiás, tornando-se uma das maiores consolidadoras do mercado empresarial brasileiro dos últimos anos. Até 2013, projeta 25 novas aquisições e um total de quinhentos mil alunos em 120 campi. (ALMEIDA, 2008) (CAMPASSI, VALENTI, 2008)..

A Anhanguera Educacional é, portanto, um símbolo desta nova fase do sistema privado de educação superior, sendo a filha mais legítima do capitalismo educacional brasileiro. Uma pequena instituição educacional, com injeção financeira de um banco de investimento e posterior abertura de capital, chega ao terceiro lugar no ranking das maiores empresas educacionais do Brasil, com R\$ 1,242 bilhões de faturamento projetado para 2010. Assim como a Estácio Participações, priorizou o crescimento por aquisições, apesar de já ter registrado crescimento orgânico significativo nas IES adquiridas. Diferente da Estácio, porém, o seu crescimento orgânico histórico é quase simbólico se comparado ao crescimento por meio de aquisições.

A ação da Anhanguera foi arbitrada em R\$ 18,00 em março de 2007, momento do IPO. Cresceu significativamente durante todo o ano, atingindo R\$ 38,00 em dezembro de 2007, com impressionante valorização de 110%. O expressivo volume captado no IPO já era uma demonstração clara de confiança do mercado, mas pode-se dizer que a valorização tão alta demonstrava mais uma tendência otimista no pujante ano de 2007 do que propriamente uma análise dos fundamentos da empresa. O ano seguinte, 2008, foi de regressão. As ações caíram continuamente e chegaram ao mínimo de R\$ 9,25 em fevereiro de 2009, auge da

crise financeira internacional, uma redução de 49% em relação ao valor original de abertura de capital e de mais de 70% em relação ao máximo alcançado pela ação.

Durante os meses seguintes o valor das ações se recuperaram e no final de 2009 flutuavam em torno da referência original de venda ao mercado, próximo dos R\$ 18,00.

A análise dos fundamentos da Anhanguera demonstra que os resultados obtidos são significativamente melhores que os da Estácio. Mesmo em forte expansão, que poderia resultar em uma grande redução das suas margens (sobretudo durante a fase de integração das novas empresas à estrutura central), a Anhanguera apresentou um Ebitda de R\$ 131 milhões em 2008, o que significa que sua margem de lucro atingiu 20% do faturamento no ano, número de razoável conforto para os anseios do mercado investidor. Para 2009, projeta a manutenção da margem Ebitda em 20%, com lucro de R\$ 191 milhões e faturamento de R\$ 933 milhões.

Comparativamente, vê-se que é uma empresa significativamente mais rentável que a Estácio, que apresentou metade da margem Ebitda em 2008 (10%) e um lucro de R\$ 98 milhões no período, R\$ 33 milhões a menos que a Anhanguera, apesar de ser aproximadamente 50% maior em faturamento.

Três conclusões específicas podem ser absorvidas deste caso Anhanguera. Em primeiro plano, é possível perceber que a empresa educacional aproveitou muito bem o fato de ser aquela que inaugurou o mercado educacional na bolsa de valores. Fez grande captação financeira e soube utilizá-la de forma estratégica para consolidar um dos crescimentos mais impressionantes do mercado brasileiro.

Em segundo momento, é possível concluir que essa mesma empolgação do mercado prejudicou a empresa posteriormente. Mesmo sem alterações representativas na margem de lucro e diante de crescimentos enormes no período, as ações chegaram a perder 70% do valor máximo alcançado, o que demonstra – assim como no caso da Estácio – que há muitos fatores externos à empresa e ao próprio mercado educacional que influenciam negativamente ou positivamente na avaliação das corporações de capital aberto.

Em última análise, é também possível concluir, por outro lado, que foram os próprios fundamentos da empresa que a trouxeram de volta à avaliação original de entrada no mercado, com ações fluando em torno de R\$ 18,00. Ao mesmo tempo em que o mercado não apresenta motivos específicos para reduzir a avaliação de uma empresa rentável, ele mesmo trata de equilibrar essa avaliação com base nos fundamentos apresentados pela empresa. Isso quer dizer, portanto, que as melhores e as piores empresas (em relação à rentabilidade e expansão) podem ter suas avaliações alteradas sem maiores explicações, mas as melhores empresas são capazes de uma recuperação mais sólida promovida pelo mesmo mercado que a desvalorizou. É justamente neste aspecto que o mercado aberto apresenta de forma mais clara o seu caráter de imprevisibilidade relativa, ou às vezes até absoluta. Trata-se de um jogo aberto, com algumas regras estabelecidas, mas absolutamente descartáveis a depender do contexto ou mesmo do “humor” de seus jogadores.

4.2.1.4 Laureate Internacional: grupos estrangeiros na educação superior brasileira

Também merece uma análise específica a Laureate Educacional, a quarta colocada da lista de maiores grupos educacionais brasileiros, demonstrando o quão são heterogêneos a história, o perfil e a estratégia dos grandes grupos educacionais. A Laureate Internacional é a marca do capitalismo estrangeiro na educação brasileira, sendo a principal organização não nacional a operar no setor educacional do país. De origem americana, com mais de trinta instituições em dezoito países, chegou ao Brasil em 2005. “Até agora, a principal organização estrangeira a operar no Brasil é a americana *Laureate International Universities*” (ALMEIDA, 2008).

A *Laureate Education* é considerada o segundo maior grupo educacional do mundo, com 315 mil alunos. O momento da sua chegada foi dividido com a saída do Brasil do conhecido grupo Apollo Internacional, classificado como o maior do mundo com 380 mil alunos, então sócio do grupo Pitágoras, mais tarde chamado de Kroton Educacional. Longe de ser

considerada uma retração dos investimentos estrangeiros do país, a interrupção das atividades no Brasil do maior grupo educacional do mundo foi considerada muito mais uma situação pontual do que geral. Justamente por isso a presença da Laureate no país foi considerada como o grande símbolo do capital estrangeiro na educação brasileira.

É certo que o investimento internacional no setor educacional do Brasil não obedece a um mesmo padrão formal. Basicamente, a presença internacional chega ao país¹⁰⁰ como aporte financeiro a fundos de investimento privados, como o Pátria (com participação na Anhanguera) e o GP (que adquiriu cotas da Estácio). Trata-se, principalmente, de uma injeção de capital com o controle sobre os resultados obtidos.¹⁰¹

O caso da Laureate, no entanto, difere deste modelo mais comum, sobretudo por tratar-se, originalmente, de um grupo educacional, e não um grupo de investimentos privados. A experiência das instituições internacionais que ingressaram no Brasil, no entanto, tem demonstrado que a forma de gestão pouco difere daquelas comandadas pelos fundos de investimento privado.

A relação com o negócio obedece a critérios financeiros parecidos, já que se investe um capital determinado em busca de um resultado projetado no tempo. A cultura organizacional destes grandes grupos educacionais é fortemente relacionada com a própria lógica do mercado de capitais, tornando os parâmetros financeiros deste mercado (para qualquer negócio) a regra principal para a lógica de gestão das instituições educacionais. Mais ainda, podia-se imaginar que a presença de um grupo educacional em vez de um puro investidor financeiro poderia evitar instabilidades societárias. A saída do grupo Apollo da

¹⁰⁰ A entrada de grupos estrangeiros na educação superior privada brasileira tem enfrentado relativas dificuldades: “De um lado, há resistência do ponto de vista político. O deputado Ivan Valente, do PSOL, por exemplo, encaminhou ao Congresso projeto de lei que impede a participação de capital estrangeiro em empreendimentos educacionais. Nos termos da reforma universitária proposta pelo governo, o limite seria de 30% do capital votante. Há também aspectos referentes à gestão do negócio. O nível de governança do setor – ainda muito pulverizado – é muito baixo, com alto grau de informalidade, o que assusta o investidor de fora.” (ALMEIDA, 2008).

¹⁰¹ Em sentido contrário a este projeto de lei, afirma-se que “Trata-se de uma medida obtusa. Por razões ideológicas, os autores do projeto não admitem que boas idéias e tecnologia de ponta podem vir junto com investimentos estrangeiros. Defender a retomada de um projeto absurdo, que parece não interessar nem mesmo às lideranças governistas no Congresso e que permitiria ao Governo maior interferência regulatória nas universidades privadas a pretexto de assegurar a qualidade, e evitar a ‘desnacionalização’ do ensino, como o MEC está pretendendo, é um enorme retrocesso.” (O ESTADO DE S. PAULO, 2008).

sociedade da Faculdade Pitágoras, no entanto, demonstrou a fluidez das relações empresariais. Quando o resultado esperado não é alcançado, ou os problemas societários podem afetar a gestão, é mais simples retirar-se do negócio do que insistir na relação.

O viés financeiro dos grandes grupos internacionais é, assim, uma marca inaugurada primeiramente no Brasil com o ingresso do grupo Apollo, mas sobretudo com a chegada da Laureate.

Ao longo deste período, a Laureate tornou-se sócia de cinco instituições, acumulando um faturamento de R\$ 425 milhões em 2008. A Universidade Anhembi Morumbi (SP), da qual detém 51%, foi o principal investimento da Laureate. A Universidade Potiguar (RN), a Business School São Paulo (SP), o Centro Universitário do Norte – Uninorte (AM) e a Escola Superior de Administração e Direito – Esade (RS) são as outras quatro IES que integram o grupo (ALMEIDA, 2008).

Note-se que as instituições que compõem a Laureate Internacional não estão geograficamente concentradas, e sim espalhadas pelo país, nas Regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, reunindo atualmente 73 mil alunos, sendo dona de uma das maiores médias de mensalidade entre as vinte principais, com R\$ 566,00 por aluno. Esse número pode ser um sinal de que, apesar de ser a quarta maior do país, a Laureate é capaz de oferecer cursos que não estão necessariamente incluídos nos panoramas de massa, o que contribui para a elevação do valor médio de sua mensalidade.

A Business School de São Paulo, uma das adquiridas pela Laureate, tem nos cursos *In Company* 40% da sua receita, o que demonstra que as grandes também podem se interessar por produtos diferenciados. Esta mesma IES possuía apenas 500 alunos quando recebeu um investimento de R\$ 8 milhões nas instalações físicas, em 2008. (CAMPASSI, 2008c).

Mais que a universalização do perfil do ensino superior, a presença do grupo Laureate é uma marca do capitalismo global, que desloca investimentos entre países e entre setores econômicos baseados em uma lógica de rentabilidade do investimento, fazendo com que os

cálculos do setor educacional acompanhem a mesma lógica de outras atividades econômicas, como indústria ou comércio.¹⁰²

4.2.1.5 O Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e a ampla atuação na educação privada

O Sistema Educacional Brasileiro (SEB) é uma *holding* que reúne diversas vertentes do negócio educacional, como ensino básico, ensino superior, editora e gráfica. O grupo originou-se do Curso Osvaldo Cruz (COC), fundado em Ribeirão Preto (SP) na década de 1960 e adquirido em 1987 por Chaim Zaher, empresário que liderou a transformação da empresa nos últimos vinte anos. (SEB, 2009).

Entre 2004 e 2007, o crescimento médio da sua receita bruta foi de 13,9% ao ano. Esse período, no entanto, foi ainda mais importante pela adoção de políticas de governança corporativa, o que lhe permitiu, em outubro de 2007, ser a quarta e mais recente empresa educacional a abrir-se para o mercado na Bolsa de Valores. Assim como as três concorrentes que o antecederam, o SEB buscou no mercado aberto o financiamento para o processo de expansão, tendo colocado à venda 30% do capital da empresa, captando R\$ 412,5 milhões, dos quais R\$ 290 milhões se destinariam à expansão do grupo.

O momento do IPO, porém, não foi muito oportuno. Já não trazia a novidade do mercado educacional na Bolsa, posto ocupado pela pioneira Anhanguera, não apresentava números de rentabilidade significativamente diferentes da Anhanguera e da Kroton - que havia

¹⁰² A revista *Época Negócios* (BLECHER, 2008) detalhou um pouco mais a estratégia do grupo no Brasil: “‘Estamos negociando mais três universidades no momento’, afirma Dante Iacovone, presidente da Laureate, controlador da Universidade Anhembi-Morumbi. De um ano para cá, a americana Laureate, pertencente a fundos americanos – entre os quais os fundos das universidades de Stanford e Harvard – elevou de 25 mil para 70 mil o número de alunos adquirindo faculdades em Recife, Manaus, Porto Alegre e Natal em operações que consumiram investimentos de R\$ 240 milhões. ‘O setor está em plena consolidação’, diz Iacovone. “Nosso objetivo é ter uma presença nacional.’ Uma das instituições incorporadas pela Laureate é a São Paulo Business School, especializada em MBAs e pós-graduação, que será transformada em faculdade de administração nos moldes de excelência do Ibmec. Com atuação em 18 países, o *Laureate International Universities* possui 35 universidades e mais de uma centena de campi nos EUA, Europa e América Latina. De acordo com Iacovone, o mercado de educação deve se expandir no Brasil, um dos alvos prioritários do grupo. ‘Há necessidade de melhoria de qualidade do ensino, as regras são claras e possibilitam operar empresas lucrativas e o número excessivo de instituições indica que o movimento de consolidação só está começando’, diz.”

ingressado na Bovespa dias antes - e era significativamente menor que a Anhanguera e a Estácio. Ou seja, o mercado não identificou no projeto SEB um diferencial competitivo que justificasse o risco de investir em mais uma empresa de um setor que ainda “engatinhava” no mercado aberto.

O valor de referência da ação, iniciado em R\$ 33,00, caiu seguidamente, chegando a R\$ 19,00 em abril de 2008 e ao marcante piso de R\$ 6,50, uma desvalorização superior a 80% em relação ao valor inicial. O preço voltou a subir e atualmente estacionou em torno de R\$ 16,00, cerca de 50% do valor inicialmente projetado para a ação. (SEB, 2009).¹⁰³

A incerteza do mercado aberto é uma das únicas certezas que uma empresa tem quando decide pela estratégia do IPO. Mas é possível afirmar que nem mesmo os mais pessimistas poderiam prever uma desvalorização que chegou a 80% das ações de uma empresa tradicional, sem endividamento e com um mercado potencialmente promissor. Trata-se, então, de uma completa loteria? É certo que os fatores de risco sempre existirão, alguns deles com um grau de imprevisibilidade e até mesmo de incoerência. Mas, no caso do SEB, é possível identificar alguns elementos que podem justificar a desvalorização contínua e o atual estágio de 50% do valor projetado inicialmente.

O SEB é, junto com a Kroton, muito menor que Estácio e Anhanguera, representando claramente dois perfis diferentes do mercado educacional na Bovespa. Com R\$ 289 milhões faturados em 2008 e R\$ 359 milhões projetados para 2009, volumes considerados baixos pelo mercado aberto, tem ainda o agravante da queda continuada da sua margem de rentabilidade, que já foi de 28% em 2004, e em 2008 não passou de 15%, números somente piores que os da Estácio.

¹⁰³ Chaim Zaher, fundador e principal liderança do grupo SEB, tem uma análise otimista de todo o processo de abertura de capital: “Na abertura de capital da empresa, constituímos o SEB – Sistema Educacional Brasileiro S/a, com o objetivo de ser uma holding educacional com as principais marcas da educação. Na abertura de capital, foi colocado no mercado 30% da empresa, com um valor de R\$ 33,00 por unit, e arrecadamos R\$ 412,5 milhões, sendo aproximadamente R\$ 290 milhões para aplicação na empresa para expansão, aquisições, abertura de pólos regionais, investimento em tecnologia e novos produtos. A abertura de capital também teve a função de organizar o grupo para ser eternizado com uma administração profissional, facilitando o planejamento sucessório, criando regras e normas de governança corporativa e aprimorando controles. Ou seja, profissionalizando ainda mais a nossa empresa” (COSTA, 2008).

Os números da companhia, porém, se multiplicaram com as aquisições. O terceiro trimestre de 2008 apresentou crescimento de 93,5% em relação ao mesmo período de 2007. O número de escolas que usam o material didático do COC – uma das grandes fontes de receita – cresceu 3,4 vezes após a abertura de capital, passando de 260 para 898. (SEB, 2009).

Uma análise feita pelo mercado é a possível falta de foco do grupo, que atua nos segmentos de ensino básico, ensino superior presencial e a distância, cursos profissionalizantes, sistema de ensino, editora e gráfica. Este argumento é continuamente destacado pelo SEB como sendo a diversificação uma forma de proteção da empresa em relação aos riscos de crises localizadas em alguns dos seus nichos de mercado, o que não deixa de ser bastante plausível.

O fato é que, mesmo com a suposta diversificação de segmentos do setor educacional, é no ensino básico que o SEB tem demonstrado a sua força no mercado. A estratégia de expansão de grupo mostrou-se centrada na sua própria história, com grandes aquisições no setor de ensino médio, destacando-se a compra do Grupo Dom Bosco, de Curitiba, em março de 2008, por R\$ 94,5 milhões e do Pueri Domus, uma das mais tradicionais escolas de São Paulo, com mais de quarenta mil alunos, por R\$ 41,5 milhões. Na graduação, as aquisições foram pequenas, sem grande representatividade, o que leva o COC a ser uma dúvida quanto às perspectivas de crescimento no ensino superior. Uma das poucas instituições de ensino superior adquiridas foi a Esamc, em Salvador, cuja compra foi acompanhada de uma escola de ensino médio, como um único negócio, o que talvez explique esta aquisição. A operação em Salvador em relação ao ensino superior ainda não alcançou resultados positivos.

Diferentemente dos demais concorrentes, o SEB não tem feito das aquisições a sua forma de crescer no ensino superior. Tem se focado na educação à distância como principal elemento, priorizando o crescimento orgânico em vez das aquisições. Historicamente, a empresa tem no investimento em tecnologia um diferencial competitivo. A existência de uma rede de ensino médio já espalhada por todo o país pode potencializar o crescimento do ensino superior à distância, mas somente o mercado será capaz de responder se é possível conciliar em uma mesma estratégia a formação de uma empresa capaz de absorver, em uma mesma

rede e com uma mesma marca central, as demandas de alunos de escolas do ensino médio particular e do ensino superior à distância, cujos perfis parecem ser bastante diversos.

O caso do SEB é ilustrativo das nuances e dúvidas que pairam sobre o processo de consolidação do mercado de ensino superior privado. O mercado aberto é o sinônimo máximo da profissionalização das empresas. A elevada captação financeira para expansão e novos investimentos tornou o ambiente propício ao desenvolvimento dos grandes grupos. Os resultados operacionais do SEB, por exemplo, são considerados positivos. No entanto, as quatro empresas educacionais que abriram capital no Brasil ainda não apresentaram o retorno esperado pelo investidor.

É possível que o valor de mercado das empresas tenha sido excessivamente dimensionado quando da abertura ao mercado ou, ainda, o setor educacional não tenha demonstrado o vigor necessário à boa aceitação pelo mercado de ações. O caso SEB é emblemático de um momento econômico histórico, em que se acreditava que a Bovespa havia se tornado acessível a empresas com menor vigor financeiro e pouca história de governança corporativa. A Anhanguera, pioneira, soube aproveitar bem este momento, usando o mercado aberto para alavancar crescimento. O SEB, por sua vez, parece ainda enfrentar o ônus de uma nova fase estabelecida pelo mercado aberto. Em vez de apostar no potencial de empresas que prometem grandes resultados, é preferível aguardar os grandes resultados para então apostar nas empresas.

4.2.1.6 Kroton Educacional: apenas mais uma na Bovespa?

A Kroton Educacional tornou-se, em julho de 2007, a segunda empresa educacional a abrir o capital no Brasil, seguindo uma experiência até então vitoriosa da Anhanguera, que foi à Bovespa quatro meses antes. O grupo Kroton foi fundado apenas em 2001, em Belo Horizonte, quando o processo expansionista já estava em alto grau de multiplicação, tendo como elemento central a marca Pitágoras, já bastante conhecida regionalmente pela atuação no ensino básico desde 1960.

A história do Colégio Pitágoras foi além da gestão de escolas particulares, sendo o seu mais importante diferencial a forte atuação no mercado de sistemas de ensino, com fornecimento de material didático e tecnologia educacional para milhares de escolas públicas e privadas. Assim como a marca COC, concorrente pertencente ao grupo SEB, a marca Pitágoras cresceu tendo como base colégios próprios e conveniados, sempre com foco no ensino médio.

A participação da marca Pitágoras no ensino superior foi motivada pelo ingresso do grupo americano Apollo Internacional na sociedade, uma importância referência mundial no setor educacional privado. Fundou-se, então, o grupo Kroton e a sua primeira Faculdade Pitágoras.

Pode-se dizer que essa é uma das primeiras operações conhecidas de investimento estrangeiro da educação superior privada, e também uma das pioneiras do processo de consolidação do setor, mesmo tendo acontecido antes do fim do chamado ciclo de ouro. O ingresso de capital estrangeiro no Grupo Pitágoras, formando a Kroton Educacional, foi um alerta de ameaças e oportunidades para os empreendedores nacionais, uma espécie de “sinal” daquilo que alguns anos depois se tornou recorrente.

A sociedade com o Apollo Internacional, no entanto, não foi bem sucedida. Por razões ainda não muito claras ao mercado – e diversas especulações que vão de possíveis divergências no modelo de gestão à ausência de resultados financeiros – os americanos se retiraram da sociedade em 2005, retornando a integralidade da empresa ao grupo original, que passou a focar na abertura de capital, ocorrida dois anos mais tarde, em 2007.

A retirada dos americanos da sociedade não impediu o crescimento da educação superior do grupo Pitágoras, que saiu da marca de pouco mais de quatro mil alunos em 2005 para quase dezoito mil alunos em 2007, já aproveitando neste ano os resultados da abertura de capital. A abertura de capital trouxe ao grupo R\$ 396 milhões para investimentos no seu crescimento, sobretudo por meio de aquisições. Em julho de 2008, tinha 26 mil alunos matriculados. (HOPER, 2009).

Os resultados financeiros do grupo são considerados razoáveis em relação aos anos de 2007 e 2008, quando atingiu respectivamente 20% e 18% de margem Ebitda. A avaliação das ações, no entanto, respondeu de forma bastante negativa a fase pós-IPO. O valor de

referência, inaugurado com R\$ 39,00 em julho de 2007, chegou a impressionantes R\$ 5,50 no auge da crise financeira internacional, em março de 2009, com mais de 85% de queda em relação ao preço inicial. De todas as quatro companhias do setor educacional, foi a que apresentou a maior queda no valor das ações, considerando os pontos de abertura de capital e o mínimo alcançado ao longo desse período. (KROTON, 2009).

É certo, neste aspecto, que o tamanho da empresa não é um estímulo representativo para os investidores, que preferem, sobretudo em momentos de risco, apostar em empresas de maior volume financeiro e historicamente mais sólidas. O paradigma da Anhanguera, mais de três vezes maior e com faixas de rentabilidade bastante parecidas, traz às demais companhias a necessidade de criar elementos de diferenciação no mercado.

A Estácio, ainda maior que a Anhanguera, tenta adequar a gestão profissionalizada como forma de melhorar resultados e estimular a confiança do mercado. O SEB, por sua vez, pretende “compensar” o seu menor tamanho tornando a diversificação de negócios o seu principal valor, justificando inclusive que o ensino médio seria menos volátil em momentos de crise que o ensino superior.

O Kroton, por fim, precisa mostrar mais confiança ao mercado com crescimento e alcance dos resultados prometidos. Passada a euforia da Bolsa de Valores brasileira, principalmente nos anos de 2007 e parte de 2008, as empresas novatas, menores, menos conhecidas do mercado aberto, terão esforço dobrado para obter melhores resultados de avaliação das suas ações. Considerando que não somente as empresas mas também o próprio setor educacional são neófitos no mercado de capitais, é possível supor que os valores inicialmente projetados pelas próprias empresas para avaliação de suas ações pode demorar a aparecer.

4.2.2 O simples e complexo processo de compra e venda: alguns elementos negociais

Apesar de uma aparente uniformidade dos movimentos de compra e venda do setor, a estratégia de aquisições pode-se perceber que cada IES consolidadora estabelece as suas prioridades, modelos, parâmetros. Assim, há grupos que focam em determinadas regiões do país, outros priorizam aquisições pequenas e médias, ou variam o interesse com base no perfil econômico dos alunos matriculados. Estes são, sinteticamente, alguns dos elementos que compõem a estratégia de aquisições do setor.

No plano micro, reduzido, esta estratégia se transforma em um procedimento negocial, que precisa identificar interessados na venda, avaliar a empresa conforme critérios variados, formar preços e implantar o modelo específico para cada instituição que passa a integrar o grupo. Ou seja, a aquisição e a integração do novo negócio à estrutura do grupo consolidador é um processo que merece um tratamento analítico, sobretudo pelas especificidades inerentes a cada realidade.

Os preços estabelecidos pelas empresas educacionais têm obedecido a um critério com aparente grau de uniformidade, mas intimamente muito complexo. É basicamente em função do preço que muitos dos negócios são fechados ou deixam de avançar.

Um dos parâmetros mais conhecidos é a avaliação com base no número de alunos matriculados na IES a ser adquirida. É muito recorrente no setor a referência de formação de preço considerando valores entre quatro e seis mil reais por aluno matriculado (ALMEIDA, 2008).¹⁰⁴ Uma instituição com 1.000 alunos valeria, por esta referência, entre R\$ 4 milhões e R\$ 6 milhões de reais. Algumas empresas de capital aberto chegaram a usar este critério na apresentação da compra ao mercado, justificando o preço com base no valor médio pago por cada aluno. Este critério esconde, no entanto, muitas complexidades.

A definição do preço de uma empresa educacional com base no número de alunos matriculados é superficial e ineficiente, pois coloca em um mesmo patamar IES com grandes diferenças de mensalidade média, faturamento, posicionamento de marca e, o mais importante, rentabilidade. Imagine-se, por exemplo, colocar em uma mesma faixa de valor

¹⁰⁴ Em Salvador, esta referência parece ter sido aplicada em alguns casos. “Em apenas um ano, pelo menos cinco faculdades privadas de Salvador foram vendidas a grupos investidores de fora da Bahia. E em boa parte destas negociações, os empresários do ramo pagam entre R\$ 3 mil e R\$ 5,5 mil por aluno na hora de comprar instituições.” (SANTANA, 2008).

instituições com mensalidades de R\$ 300,00 e de R\$ 1.000,00, a primeira com maior índice de inadimplência e a segunda com baixo grau de adimplência, uma com localização ruim e marca desconhecida, outra instalada em região nobre e com uma marca respeitada. Pelo critério de preço por aluno, ambas valeriam o mesmo preço de tivessem o mesmo número de matrículas.

É provável que o critério de preço por aluno tenha se originado da necessidade dos próprios grupos consolidadores. Em um primeiro aspecto, porque se trata de um elemento objetivo de avaliação, facilitando o desenvolvimento das negociações. É possível supor, no entanto, que este critério resolva um problema muito comum às empresas de capital aberto que adquirem as IES privadas.

Cada empresa de capital aberto precisa declarar ao mercado detalhes da sua compra, com critérios rigorosos e controlados. As faculdades brasileiras, sobretudo as pequenas e médias, possuem alto grau de informalidade na operação do negócio. É recorrente a parcialidade da tributação, por exemplo. O que acontece com frequência, neste movimento, é uma empresa de elevado grau de governança corporativa adquirindo uma organização com histórico pouco rigoroso de adimplência tributária e trabalhista, formalização das relações, etc.

De forma exemplificativa, imagine-se um processo de compra e venda de uma instituição Alfa de ensino com 2.000 alunos matriculados em 2008, com mensalidade média de R\$ 400,00, o que resultaria em um faturamento anual de R\$ 9,6 milhões. Em um critério mais rigoroso de avaliação empresarial, é o faturamento da empresa, e não o número de alunos, a principal referência de seu tamanho. Ocorre que, neste exemplo, o faturamento real da Alfa não é compatível com sua declaração pública de arrecadação, que foi de, supõe-se, R\$ 7 milhões anuais.

Neste caso, qual dos faturamentos anuais servirá de referência para definição do preço do negócio? Quanto vale a Alfa? É certo que o sócio original deseja vendê-lo pelo seu volume real, e não pelo seu volume declarado. A empresa compradora até admitiria pagar um valor correspondente ao volume real, já que o negócio de fato possui aquele tamanho. Instalam-se, então, duas possibilidades que se mostram inviáveis. Se a empresa compradora anunciar

o pagamento com base no faturamento maior, assume publicamente a compra de uma IES com alto grau de inadimplência fiscal. Se anunciar que a empresa comprada possui o faturamento menor, correspondente ao declarado, o mercado poderá avaliar que o preço final pago pelo negócio está desproporcional ao faturamento da IES Alfa, podendo esta ser classificada como uma compra mal feita, impactando, por exemplo, nas ações do grupo.

O preço por aluno surge, então, como um redutor destas variáveis. O mercado passa a aceitar este critério como uma referência razoável, e as empresas usam a faixa de variação do preço por aluno como forma de equilibrar a avaliação final. Desta forma, é possível supor que a formação do preço de uma empresa educacional obedece a critérios rigorosos estabelecidos pela estratégia de cada grupo, considerando elementos como faturamento, inadimplência, valor da marca, localização, respeitabilidade, elasticidade, região em que se encontra, entre outras variáveis. Com o preço formado, o valor por aluno é calculado e o anúncio feito ao mercado, sendo, portanto, este critério final muito mais uma justificativa do que propriamente um critério de avaliação.

Vale ressaltar, porém, que a ocorrência de informalidade fiscal e de outras espécies não é comum a todas as empresas do mercado, mas é inerente a um setor econômico em fase de ajustes. O próprio processo de consolidação do setor tende ao aumento da formalização das empresas educacionais. Destaque-se, ainda, o fato de que nem todos os anúncios de negociação são acompanhados do valor do negócio, ou mesmo de detalhes menos relevantes, já que muitas das empresas consolidadoras, como se analisou, não está no mercado aberto.

A definição do valor da IES, no entanto, não importa no pagamento efetivo daquele valor estabelecido. O processo de formação do preço ainda apresenta complexidades comuns à grandeza dos negócios realizados.

Uma regra muito recorrente, quase fundamental, neste tipo de transação comercial é a divisão de responsabilidades e autonomias decorrentes da atuação de cada parte à frente da empresa. Ou seja, o novo dono do negócio assume o controle das atividades e conseqüentemente as responsabilidades sobre ela a partir do dia de realização da transação.

Manutenção ou não de contratos, admissão ou despedida de professores ou funcionários, políticas de produtos e preço, enfim, tudo aquilo que naturalmente é inerente ao proprietário da empresa. Apenas em situações muito raras o antigo dono consegue impor condições para decisões futuras do negócio, como manutenção de uma linha pedagógica ou de uma equipe de trabalho. Quando ocorre, é por tempo muito limitado.

Assim, é possível concluir que grande parte das negociações envolvendo as empresas educacionais foca as discussões em torno de interesse na transação, valor e forma de pagamento e outros desdobramentos de natureza comercial.

Vale ressalva, no entanto, em relação às responsabilidades específicas de cada administrador nesta divisão temporal das atividades da empresa. É uma regra quase absoluta a absorção de responsabilidades inerentes ao negócio por parte do novo dono apenas a partir do dia estabelecido para transferência da administração. Assim, o antigo proprietário responde por todos os atos relativos ao período anterior, inclusive débitos contraídos, eventuais demandas futuras com fato gerador anterior ao dia de transferência da gestão, passivos conhecidos ou não conhecidos, dentre outras ocorrências que resultem no chamado passivo da empresa.

Este é, depois do preço, o elemento de maior complexidade das negociações. Atribuir ao sócio original do negócio a responsabilidade sobre o passivo conhecido ou desconhecido significa dizer que, no caso de responsabilidades financeiramente quantificáveis, o valor identificado será abatido imediatamente do preço a ser pago e, no caso de responsabilidades eventuais, portanto ainda não conhecidas, deverá ser determinada alguma garantia de adimplência, quase sempre estabelecida em uma retenção de parte do pagamento do negócio até a redução ou mesmo extinção dos riscos.

Desta forma, percebe-se que a definição do preço da negociação não representa o recebimento do valor integral por parte do sócio original. Deste montante será descontado o passivo conhecido, como tributos não pagos, fornecedores em aberto e débitos trabalhistas,

e projetado e retido um eventual passivo futuro, ainda desconhecido, que se transforma em uma contingência de pagamento.¹⁰⁵

Todo este procedimento - aparentemente apenas negocial - reflete uma situação muito peculiar da fase de consolidação do ensino superior brasileiro. Quando o grau de endividamento conhecido da empresa é muito significativo – e isso não é propriamente uma exceção no mercado atual – o seu débito desconhecido é potencialmente também muito grande, casos de empresas que não honram compromissos com fornecedores, registram apenas parcialmente os seus empregados e assumem riscos tributários e previdenciários. A avaliação final da empresa inclui esses fatores, e do preço máximo estabelecido serão descontados os débitos conhecidos e em potencial, muitas vezes resultando em uma conta próxima do zero ou até mesmo negativa para o sócio fundador do negócio. Assim, não seria exagero afirmar que há muitas empresas no setor cujo valor de mercado é negativo, tornando-se, na prática, empresas “invendáveis”.^{106 107}

Além de elementos inerentes à negociação em si, é possível citar algumas circunstâncias que passaram a marcar os processos de aquisição de IES. Nesse sentido, o principal discurso de formação de grandes conglomerados educacionais está focado na redução de custos possibilitada pelo aumento da base de alunos em cada instituição. Com mais alunos, os custos fixos seriam reduzidos, as operações seriam conjugadas e a redução de preços seria uma política natural na captação de novos alunos.

A análise é apenas em parte verdadeira. Os custos mais representativos de uma instituição de ensino são estrutura, material, pessoal técnico, pessoal docente e marketing. Ressalvados

¹⁰⁵ “No início da negociação, é tudo lindo. Mas quando você começa a analisar a empresa `a venda, descobre que ela paga os professores por fora, que os números não batem e há prejuízo’, conta Chaim Zaher, presidente da SEB” (CAMPASSI, 2008).

¹⁰⁶ Um caso importante a ser avaliado é o da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), com 15 campi e 36 anos de operação no país. Apesar da larga tradição em ensino superior, a Ulbra “enfrenta ações de execução fiscal da União que variam, conforme o ponto de vista, de R\$ 890 milhões a R\$ 2 bilhões, tenta renegociar quase R\$ 300 milhões em dívidas bancárias e busca reverter um déficit mensal na faixa de R\$ 10 milhões” (BUENO, 2008). Como estratégia, mesmo que adotada de forma atrasada, a IES pretende “reduzir em 20% as despesas mensais de R\$ 65 milhões até dezembro com a introdução de controles mais eficazes e revisão de contratos com fornecedores e prestadores de serviços”. (BUENO, 2008).

¹⁰⁷ A isenção de pagamento das contribuições previdenciárias parece ainda ser um tema de grande discussão futura. (CAMPASSI, 2009).

casos de elevada subutilização estrutural, em que a margem de elasticidade ainda é grande, e as possibilidades de redução de custos de material por meio da compra em maior volume, 'é muito difícil utilizar elementos de escala para elevação da rentabilidade do negócio.

Diferentemente de outros produtos, cujo custo do material direto de produção é muitas vezes pouco impactante no conjunto final de custos, o "produto educação" tem como base o trabalho docente, que é um dos itens mais elevados de custo de uma instituição superior. Salvo nos processos de educação à distância, a capacidade de ampliação do número de alunos com a mesma base de professores é bastante limitada. Quanto maior o número de alunos, maior o número de professores.

Alguns analistas afirmam que somente a educação à distância permitirá de fato a conjunção de fatores que reduzam custos operacionais de uma instituição de ensino. São os processos de EAD que se aproximam do conceito clássico de produção em série, com multiplicação de processos de maneira contínua e estruturada, diluição de custos fixos por uma elevada base de contribuição, etc.

Por isso, é possível supor que as transformações que os adquirentes podem fazer nas empresas consolidadas estarão muito mais concentradas em mecanismos de melhoria de gestão propriamente dita do que em ganhos de escala.

Isso não chega a ser um elemento contraditório às expectativas dos grandes grupos educacionais, mas talvez represente uma necessidade de adequação de planos. Salvo pela implantação de mecanismos de redução de custos em escala – como transição integral ou parcial de conteúdo presencial para conteúdo à distância -, dificilmente a rentabilidade será alcançada pelo tamanho em si das IES. Será, certamente, potencializada pela capacidade que as empresas grandes e profissionalizadas possuem de adequar eficiência gerencial com capacidade de investimentos para expansão, dois elementos que tornam possível o alcance de bons resultados empresariais.

Em Salvador, como se verá a seguir, as estratégias e circunstâncias não parecem ter sido substancialmente diversas das características nacionais, sendo possível, porém, encontrar fenômenos próprios que merecem análises mais específicas.

5 A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SALVADOR

A análise da realidade soteropolitana tem dois objetivos específicos e complementares no contexto desta pesquisa. O primeiro objetivo é identificar, de forma geral, como as instituições de ensino superior privado da cidade de Salvador reagiram ao processo de consolidação do setor, ressaltando as circunstâncias inerentes aos processos de fusões, aquisições, desestruturações e reestruturações das empresas educacionais. Desta forma será possível apontar em que aspectos a realidade de Salvador se aproxima e se afasta do cenário nacional. A cidade apresentou alguma característica diferente do contexto geral? É possível identificar algum viés próprio, ou o processo de consolidação do ensino superior particular brasileiro se deu de maneira uniforme em todo o país?

O segundo objetivo é o estudo de caso de uma instituição específica, a Faculdade Baiana de Direito e Gestão. A IES nasceu em Salvador no ano de 2006, o auge da crise das instituições particulares. Demanda reprimida já bastante reduzida, redução significativa do ritmo de crescimento do setor e dificuldade financeira das instituições de ensino já eram alguns dos muitos problemas vivenciados pela educação superior privada. Ainda assim, a Faculdade Baiana de Direito e Gestão nasceu e cresceu com um projeto diferente do que estava sendo proposto por grande parte o sistema de educação privada. A análise do caso da Faculdade Baiana de Direito e Gestão compõe o próprio estudo do setor educacional soteropolitano, mas, por motivos didáticos e metodológicos, será feita em capítulo à parte, sendo este que se segue dedicado especificamente ao panorama geral do processo de consolidação das IES privadas na capital baiana.

Em 2008, havia 56 instituições de ensino superior autorizadas a funcionar em Salvador. Três delas são de natureza pública (UFBA, UNEB e IFES, antigo CEFET) e os seus movimentos serão analisados com pouca profundidade, apenas como forma de avaliar o impacto de algumas de suas políticas no mercado de instituições privadas. Outras quatro instituições (Faculdade Ruy Barbosa de Administração e Direito, Faculdade Ruy Barbosa de Ciência da Computação, Faculdade Ruy Barbosa de Psicologia e Faculdade Ruy Barbosa de Tecnologia em Processamento de Dados) compõem, na realidade, uma única instituição, a Faculdade

Ruy Barbosa, sendo a sua divisão em quatro mantidas uma mera formalidade estratégica do mantenedor. Assim também estão apresentadas a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública e a Escola Bahiana de Administração, cuja repartição em duas IES foi uma forma encontrada pela mantenedora de delimitar a área de atuação de cada mantida.

São, portanto, 49 as instituições que compõem o mercado de ensino superior privado em Salvador, conforme tabela a seguir.

Tabela: IES particulares em Salvador, Bahia.	
1.	Centro Universitário da Bahia - FIB
2.	Instituto Baiano de Ensino Superior - IBES
3.	Instituto Salvador de Ensino e Cultura – ISEC (FACSAL)
4.	Faculdade São Camilo -
5.	Universidade Salvador - UNIFACS
6.	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
7.	Faculdade Cidade do Salvador - FCS
8.	Faculdade Baiana de Direito e Gestão -
9.	Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE
10.	Área1 - Faculdade de Ciência e Tecnologia - AREA1
11.	Faculdade de Tecnologia Empresarial - FTE
12.	Faculdade Ruy Barbosa
13.	ESAMC - FACOC SALVADOR
14.	FABAC / Maurício de Nassau
15.	Faculdade Delta - FacDelta / Unime
16.	Faculdade São Tomaz de Aquino - FSTA
17.	Universidade Católica do Salvador - UCSAL
18.	Faculdade Visconde de Cairú - FAVIC
19.	Escola Bahiana de Medicina e Escola Bahiana de Administ.
20.	Faculdade Dois de Julho - F2J
21.	Faculdade Social da Bahia - FSBA
22.	Faculdade de Tecnologia Senai Cimatec - SENAI CIMATEC
23.	Faculdade Regional da Bahia - FARB
24.	Faculdade Dom Pedro II - FDP II
25.	Faculdade Batista Brasileira - FBB
26.	Faculdade Castro Alves - FCA
27.	Faculdade Vasco da Gama - FCCB
28.	Faculdade São Salvador - FSS
29.	Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologias - FACET
30.	Faculdade Hélio Rocha - FHR
31.	Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador - IESUS
32.	Faculdades Integradas Olga Mettig - FAMETTIG
33.	Faculdade de Ciências Gerenciais da Bahia - UNICENID
34.	Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Ba - FACCEBA
35.	Escola Superior de Estatística da Bahia - ESEB
36.	Escola de Engenharia de Agrimensura - EEA
37.	Faculdade Amec Trabuco - Amec
38.	Faculdade Isaac Newton - ISAACNEWTON
39.	Faculdade da Bahia - FAB
40.	Faculdade de Ciências Contábeis - FACIC

41. Faculdade de Ciências da Bahia - Faciba - FACIBA
42. Faculdade Einstein -
43. Faculdade Evangélica de Salvador - FACESA
44. Faculdade Montessoriano de Salvador - FAMA
45. Faculdade Parque - FAP
46. Faculdade Pensar - FP
47. Faculdade São Bento da Bahia - FSBB
48. Instituto de Educação e Tecnologias - INET
49. Instituto Superior de Educação Ocidentemnte - Ocidentemnte

É possível identificar que as 49 instituições de ensino da capital baiana, apesar de possuírem perfis bastante diferentes, podem ser reunidas em grupos afins, mesmo que para critérios didáticos de análise. Desta forma, identificam-se agrupamentos que muito interessam à análise deste estudo.

5.1 OS GRUPOS NACIONAIS “PIONEIROS” EM SALVADOR: POUCA MUDANÇA NA NOVA FASE

IES	
01	Centro Universitário da Bahia - FIB
02	Instituto Baiano de Ensino Superior - IBES
03	Instituto Salvador de Ensino e Cultura – ISEC (FACSAL)
04	Faculdade São Camilo

A presença dos grandes grupos educacionais em Salvador se deu de forma paralela ao próprio processo de expansão do sistema. A primeira fase do crescimento do mercado educacional, iniciada no final da década de 1990, trouxe à capital baiana a convivência com os chamados conglomerados nacionais, antes, portanto, do processo de consolidação recentemente observado, razão pela qual podem ser apelidados de “pioneiros” na cidade de Salvador.

A cidade foi, neste âmbito, parte da estratégia de crescimento orgânico das grandes empresas educacionais do país durante os últimos anos da década de 1990 e primeiros anos de 2000, especificamente por meio de quatro instituições de ensino, a Faculdades Integradas da Bahia (FIB), pertencente ao grupo Estácio (antigo Estácio de Sá), o Instituto Baiano de Ensino Superior (IBES) e a Facsal, ambos pertencentes ao grupo Objetivo, de João

Carlos Di Gênio, e a Faculdade São Camilo, de menor porte na Bahia, mas integrante de grupo atuante em todo o país. São as quatro instituições de porte nacional que têm atividades em Salvador desde a primeira fase do período expansionista.

Os três grupos nacionais que controlam essas quatro instituições não alteraram a estratégia em Salvador após o início do período de consolidação do setor. O grupo Estácio, apesar de ter “saído às compras” por todo o país após o lançamento de ações no mercado aberto, não adquiriu nenhuma IES na capital baiana. É possível supor que o grupo tenha entendido que o crescimento orgânico muito bem pontuado em Salvador em todo o período expansionista já tornou a presença da Estácio, sendo pouco interessante a aposta no crescimento por aquisições. A expansão da unidade própria estaria, assim, no centro da estratégia de desenvolvimento do grupo em Salvador.

O grupo “Di Gênio”, por sua vez, não mostrou, em nível nacional, a intenção de crescer por meio de aquisições. Continua apostando no crescimento orgânico que o tornou o maior grupo educacional do país ao longo dos últimos anos. Desta forma, passou ao largo do processo de consolidação do setor, inclusive na capital baiana.

O grupo São Camilo, por fim, também manteve a sua estratégia inalterada na capital baiana. Concentrado nos cursos da área de saúde, pouco se expandiu nesta última fase do processo de consolidação. A permanência de uma razoável demanda para os cursos de saúde e a experiência nacional fizeram com que a São Camilo conseguisse manter-se em uma circunstância que, se não chega a ser cômoda – já que poucas são as IES que podem ser assim caracterizadas – ao menos permanece como um espaço bem referenciado no setor.

Pode-se dizer, portanto, que as instituições que marcaram a presença dos grandes conglomerados nacionais em Salvador na década de 1990 optaram por uma permanência das suas estratégias na cidade mesmo com a “ebulição” consolidadora dos anos recentes.

5.2 OS GRANDES GRUPOS LOCAIS QUE PERMANECEM “BAIANOS”

02 Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
--

03 Faculdade Cidade do Salvador - FCS

Paralelamente ao crescimento dessas três instituições de caráter nacional em Salvador, três grupos baianos se desenvolveram de forma marcante, absorvendo características próximas dos grupos nacionais de educação de massas, guardadas as proporções de economia de escala. Destacam-se, assim, a Universidade Salvador (Unifacs), pioneira na profissionalização do mercado educacional antes mesmo do processo de expansão da educação superior no Estado, o atual Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge) e o grupo que dirige a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e a Faculdade Cidade do Salvador (Faculdade da Cidade).

Apesar da venda da Unijorge para um grupo investidor, como será analisado posteriormente, os outros dois grandes grupos originalmente baianos (Unifacs e FTC/Faculdade da Cidade) permaneceram com a constituição inalterada na fase de consolidação do ensino superior privado. Mas desde o início do processo de compra e venda de IES privadas, têm-se notícias acerca do interesse de grupos investidores na aquisição dessas duas instituições.

Pode-se afirmar que essas três instituições de ensino – pertencente a dois grupos educacionais originalmente baianos – estariam em primeiro lugar na lista de interesse dos grandes conglomerados educacionais. A força das marcas, a diversificação dos cursos e sobretudo o tamanho dessas IES seriam os principais elementos motivadores de eventuais negociações.

5.3 AS INSTITUIÇÕES CONSOLIDADAS: CENÁRIOS, MUDANÇAS, PERSPECTIVAS

IES
01 Faculdade Baiana de Direito e Gestão -
02 Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE
03 Área1 - Faculdade de Ciência e Tecnologia - AREA1
04 Faculdade de Tecnologia Empresarial - FTE
05 Faculdade Ruy Barbosa
06 Esamc - FACOC SALVADOR
07 Faculdade Baiana de Ciências Contábeis - FABAC / Maurício de Nassau

Pode-se concluir, portanto, que poucas foram as mudanças de postura identificadas nas quatro IES de porte nacional que já atuavam em Salvador antes do início do processo de consolidação. Na segunda esfera, três das quatro grandes instituições de ensino da cidade permaneceram com os controles originários. Para nove instituições, no entanto, as mudanças do setor redefiniram as suas existências, notadamente pela transferência do controle acionário com as conseqüentes alterações de políticas gerenciais e acadêmicas. Formam, de fato, o objeto central deste estudo.

Novembro de 2006 foi o momento da realização da primeira aquisição deste período de consolidação do ensino superior privado na Bahia, quando um grupo de professores e profissionais liberais comprou a então Faculdade de Ciências e Cultura de Cajazeiras, transformando-a a seguir na Faculdade Baiana de Direito e Gestão. A transação, no entanto, não se deu na forma recorrente, já que os adquirentes da instituição não são um grupo financeiro ou uma empresa educacional de porte nacional. Pode-se dizer, portanto, que a fase de consolidação do ensino superior da Bahia foi iniciada de forma atípica, sem sequer um anúncio abrangente desta ocorrência. Este processo foi escolhido como objeto de estudo de caso na parte final deste trabalho, justamente com o objetivo de avaliar as nuances específicas e os diferenciais em relação aos demais casos.

A primeira aquisição “clássica” a acontecer em Salvador se deu somente no início de 2007, quando as Faculdades Jorge Amado, uma das maiores da cidade, foram adquiridas parcialmente por um grupo estrangeiro, o Whitney. O controle acionário passou ao grupo investidor, que manteve os sócios fundadores na administração da IES.

São razoavelmente claras as conclusões sobre a atratividade da Unijorge para os investidores. Inicialmente, o tamanho da instituição era um diferencial importante, uma das maiores da Bahia, com cerca de dez mil alunos. A estrutura física consolidada, com razoável capacidade de sustentar o crescimento da IES, também é um destaque. Por fim, e talvez um dos aspectos mais relevantes, a imagem institucional bastante positiva. A Unijorge cresceu e atingiu a proporção de ensino de massa ao longo dos anos, mas conseguiu preservar a

percepção de uma instituição com bom compromisso acadêmico. Desta forma, mesmo com proporções de ensino de massa, conseguia atrair alunos de bom poder aquisitivo, disputando diretamente com outras instituições tradicionais, como a Universidade Católica de Salvador, Unifacs e Faculdade Ruy Barbosa os alunos que não ingressavam na Universidade Federal da Bahia.

Desta forma, a percepção de investir em uma instituição de representativo volume de alunos e bom posicionamento de mercado gerava a conclusão óbvia de que tudo isso tem como consequência natural a possibilidade de cobrança de mensalidades acima da média de mercado e consequentemente o alcance de melhor rentabilidade para o negócio.

Outro fenômeno que merece destaque na realidade soteropolitana envolveu a aquisição, por um mesmo grupo investidor, de três instituições importantes do mercado educacional baiano. Trata-se de compra, pelo grupo Fanor, da Faculdade Ruy Barbosa, Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTE) e Faculdade Área1. As três IES não possuíam, isoladamente, tamanhos representativos, mas alcançaram, ao longo do processo de crescimento orgânico, diferenciais positivos em áreas específicas.

Desta forma, a Faculdade Ruy Barbosa, que possuía cerca de dois mil alunos no momento da venda, pode ser considerada uma das mais tradicionais da Bahia, tendo sido fundada no início da década de 1990, bem antes do ciclo de expansão da educação superior no país. Consolidou-se por meio de quatro áreas acadêmicas: Administração, que deu fama à IES no início de sua existência, Processamento de Dados e Sistemas de Computação, cursos originalmente atraentes mas que perderam força ao longo dos anos, Psicologia e Direito, ambos com importantes referenciais acadêmicos, tendo se tornado uma das principais alternativas aos alunos da elite econômica que não ingressavam na UFBA.

A Faculdade de Tecnologia e Ciências e a Área1, diferentemente da Ruy Barbosa, nasceram no próprio processo de expansão do ensino superior brasileiro. A primeira focou-se no ensino da Administração e outros cursos de vertente empresarial, tendo como proposta relevante a construção de uma IES razoavelmente focada e com projeto dinâmico. Não conseguiu atingir, por diversas circunstâncias, diferenciais e destaques relevantes, mas manteve uma imagem positiva no mercado. A segunda, Área1, ficou conhecida como “a

faculdade das engenharias” em um momento de ebulição do mercado de trabalho neste setor. Mais que crescer em razão da ampliação das oportunidades de trabalho no setor, a Área1 conseguiu se firmar como uma instituição de boa marca.

Esta aquisição conjunta foi, portanto, a tentativa de reunir em um único grupo educacional IES que, isoladamente, alcançaram êxitos relativamente importantes no mercado educacional. Objetivou-se, assim, o aproveitamento dos valores institucionais de cada uma, superando as supostas dificuldades que somente se aprofundariam se as IES continuassem atuando isoladamente, para construir um grupo com bom potencial de crescimento. Vale destacar, neste aspecto, que o discurso comum ao processo de consolidação do ensino superior privado, repetidamente formulado, incluiu nas IES menores o medo do que viria à frente.

Como já foi abordada, a aquisição de uma instituição educacional apresenta peculiaridades e sensibilidades próprias e complexas. Trata-se de uma mudança de rumos em uma instituição que foi anteriormente escolhida para marcar a vida de uma pessoa, pelas características que a destacavam antes de um processo de aquisição, que de repente, no meio do seu processo de formação educacional, modifica, por exemplo, as estratégias, os paradigmas de qualidade, o modelo gerencial ou até mesmo a localização. Se é possível prever grandes desafios em uma aquisição de IES, imagine-se a dificuldade de reunir três IES razoavelmente diferentes em um mesmo grupo.

De todas as experiências vivenciadas em Salvador, a aquisição destas três IES pelo grupo Fanor talvez tenha sido a de maior complexidade. Os alunos e professores da Faculdade Ruy Barbosa tinham na tradição da instituição e na qualidade reconhecida os maiores impulsos à escolha pela IES. Repentinamente, passaram a compor um grupo que incluía outras duas IES menos tradicionais.¹⁰⁸ Para os alunos e professores da FTE, o desgaste maior decorreu do fechamento do local de aulas da IES e a transferência das atividades para o prédio da Área1, na Paralela, local bastante distante da antiga sede. Já para os alunos e professores da Área1,

¹⁰⁸ “Com a redução da carga horária, alguns professores da Ruy Barbosa foram demitidos. [...]. Na Área1 e FTE, que depois de compradas pela Fanor se uniram no campus da Paralela, alguns docentes tiveram perda de 25% no salário com a redução da carga horária. ‘As faculdades se tornaram uma só, mas os professores têm salários diferentes. Na FTE, o valor da hora/aula é maior que na Área1’, lamenta um professor da Área1”. (SANTANA, 2008).

que estudavam em uma instituição específica e bastante peculiar, ficou a perspectiva de ver a IES se transformar em uma empresa educacional de médio ou grande porte, com diversos cursos e cultura institucional ainda indefinida.

Ressalte-se, ainda, as dificuldades em relação à própria concepção da marca da IES que acabara de surgir. Em relação à Faculdade Ruy Barbosa, houve manutenção das instalações e da marca. A Faculdade Área1, por sua vez, apesar de ter mantidas a marca e a instalação, recebeu todo o funcionamento da FTE no seu prédio da Avenida Paralela. A FTE, no entanto, teve a marca praticamente suprimida, mas com relativa relação com a nova estrutura. Em determinada propaganda do processo seletivo verificou-se, por exemplo, a expressão “cursos FTE – gestão Ruy Barbosa”, com os funcionamentos dos referidos cursos no prédio da Área1. Ou seja, claramente ainda se busca um caminho para a identidade institucional. A marca Fanor passou a aparecer apenas levemente nas comunicações das IES, em segundo plano, como forma de indicar o agrupamento. Não foi percebida, no entanto, nenhuma ação de unificação das três marcas em uma única denominação.

Somente no primeiro semestre de 2010 determinadas ações de unificação de marcas passaram a aparecer de forma mais clara. “As marcas “Ruy Barbosa” e ‘Área1” foram vinculadas à logomarca da Fanor, em um movimento que pode ser classificado, sob o ponto de vista da comunicação com o público-alvo, como o mais representativo desde o processo de aquisição.¹⁰⁹

Por fim, por mais que o tempo ainda seja curto para avaliações mais profundas, e que a falta de dados objetivos de análise impeça conclusões mais significativas, não se pode perceber um aumento representativo da atuação deste novo grupo no mercado de ensino superior privado de Salvador em relação aos espaços que já ocupavam anteriormente, de forma isolada, as três IES. Pode-se perceber, por exemplo, que as três IES passaram a realizar dois processos seletivos por semestre, um principal e um denominado complementar, fato anteriormente não observado. Sobretudo a Ruy Barbosa, antes procurada pelas classes A e

¹⁰⁹ “Em Salvador, a mais nova aquisição aconteceu no dia 28 de julho, quando a Faculdade Ruy Barbosa foi incorporada ao mesmo time de empresários que adquiriu a Área1 e a Faculdade de Tecnologia Empresarial (FTE). A notícia da venda surgiu no site da instituição uma semana antes de as aulas começarem este semestre. Sem entender o motivo da mudança, os alunos formaram uma comissão para pressionar a nova diretoria a manter a mesma estrutura de trabalho” (SANTANA, 2008).

B, e a Area1, identificada positivamente por pessoas que buscavam o ensino específico de engenharia, passaram a fazer parte de uma composição ainda mal definida, transformando-se em uma IES de porte médio (mesmo com a soma das três, não atingiu um tamanho representativo que a coloque no nível da Unijorge, Unifacs, Universidade Católica ou FTC) e sem uma identidade muito clara.

Uma outra aquisição de IES que apresentou peculiaridades foi a compra da Esamc pelo grupo de capital aberto SEB Educacional. A Esamc nunca conseguiu ocupar em Salvador um espaço de destaque, tanto em relação ao posicionamento da marca quanto ao número de alunos. As instalações e parte da operação eram divididas com o Colégio Nobel, muito tradicional na cidade, o que pode ser considerado como o real motivo gerador da aquisição.

O SEB tem focado a sua atuação nacional em colégios, tendo o ensino superior como produto complementar. Já possuía, na própria cidade do Salvador, uma operação relativamente importante, originada da compra do tradicional Colégio Sartre, atual SartreCoc. A aquisição do Colégio Nobel, com boas instalações localização, serviria, assim, para dar sequência ao projeto bem sucedido de expansão do ensino médio do COC na cidade. A Esamc, no entanto, possivelmente por utilizar as mesmas instalações e representar um investimento relativamente pequeno no total do negócio, foi também adquirida com o objetivo de iniciar em Salvador as atividades de ensino superior do grupo.

A transformação do Colegio Nobel em Colegio Sartre COC – Unidade Nobel foi muitíssimo bem sucedida e ocorreu de forma razoavelmente harmoniosa. A Esamc, no entanto, tornou-se Faculdade SartreCoc, mas permaneceu como uma instituição de pouca visibilidade e praticamente sem interferência no cenário local. Não houve acréscimo de número de alunos – sempre entre 300 e 400 matriculados – ou o crescimento de número de cursos.

Trata-se, portanto, de uma aquisição que em praticamente nada influenciou a mudança da realidade do ensino superior em Salvador. Pode-se afirmar que houve apenas a mudança de marca, e, mesmo sob o comando de um dos mais importantes grupos educacionais do país, mostrou-se uma aquisição peculiar, sobretudo pela importância secundária que ocupou desde o início das negociações.

A Faculdade Baiana de Ciências Contábeis (FABAC) absorveu, durante o período pré-expansão, o espaço de uma instituição específica, voltada ao ensino de cursos da área empresarial, tendo como público a classe B e eventualmente até a classe C. Assim permaneceu por muitos anos, mas, diferentemente de muitas IES antigas que se fecharam na comodidade do sistema pré-expansão, a FABAC soube aproveitar o processo de crescimento do ensino superior. Jamais esteve entre as principais IES de Salvador, ocupando uma posição média em torno de 2.000 alunos. Criou novos cursos, ampliou a atuação para a cidade vizinha Lauro de Freitas e manteve-se atraente para as classes B e C, com qualidade de ensino sem grandes destaques mas também sem muitas percepções negativas.

Durante o processo de consolidação do ensino, estava entre aquelas IES que não conseguiram crescer o suficiente para competir com os grandes grupos – estimulando sobre ela o discurso do “medo” do que poderia vir mais à frente – mas com tamanho suficiente para atrair o desejo de muitos investidores do mercado que se abria. O resultado foi a venda de toda a participação acionária para o grupo Mauricio de Nassau, originário de Recife e que já crescia pelo Nordeste com a injeção de capital de grupos investidores.

A Maurício de Nassau enfrentou uma dificuldade substancial, qual seja, a dificuldade de trazer a Salvador a força da marca e da própria cultura institucional já solidificada em Recife. A força que consolidou o crescimento do grupo em Recife não foi totalmente transferida para Salvador em razão do significativo desconhecimento da marca pelo público baiano, fator talvez inicialmente subdimensionado. A substituição da marca Fabac, presente no mercado há mais de vinte anos, pela marca Mauricio de Nassau, absolutamente nova para o público local, foi imediata e integral. Pouco se viu, mesmo por um curto período, qualquer referência à marca Fabac nas comunicações da Mauricio de Nassau. Já em 2009, o grupo reviu esta postura e voltou atuar com a marca Fabac no campus Lauro de Freitas, demonstrando o reconhecimento de um erro estratégico inicial.

O público-alvo da Fabac, um pouco diferente das classes A e B que estudam na Mauricio de Nassau em Recife, não facilitou esta adaptação. É certo que a expansão do grupo para outras cidades já contava com a necessária massificação da IES como forma de sustentar o crescimento na lógica proposta pelos grandes grupos educacionais. Mas vale ressaltar que a

força da marca em Recife estava associada a um ensino de qualidade aceita pelas classes A e B, e que foi essa a origem do grupo.

É fato, neste aspecto, que não foi percebido um crescimento significativo da Mauricio de Nassau em Salvador, sobretudo quando comparado com o espaço anteriormente ocupado pela tradicional Fabac. Mesmo sem a análise próxima dos dados da instituição, pode-se concluir que a aquisição da Fabac colaborou com o crescimento do grupo Nassau, mas não em uma perspectiva orgânica, sendo quase que simplesmente uma compra de alunos, e não um desenvolvimento propriamente dito. Aproxima-se, portanto, da realidade observada no processo de compra da Ruy Barbosa, Area1 e FTE pela Fanor, não sendo capaz de apresentar ao público consumidor diferenciais significativos que justifiquem a escolha por instituições parecidas com aquelas anteriormente adquiridas, porém com uma nova fachada organizacional que nem sempre é bem vista pelos mais conservadores.¹¹⁰

Uma outra aquisição que representou poucas mudanças reais no cenário do ensino superior privado em Salvador foi a integração da Faculdade delta (FacDelta) ao grupo nacional Luni. Originário do Mato Grosso, o grupo Luni já atuava na Região Metropolitana de Salvador (RMS), na cidade de Lauro de Freitas, por meio da Unime.¹¹¹

A compra da FacDelta pela Unime pode ser interpretada como uma tentativa de corrigir um erro histórico das IES que se instalaram em Lauro de Freitas no final da década de 1990 e início da década de 2000. Motivados pela localização estratégica da cidade vizinha, principal vetor de crescimento da RMS, e até por incentivos fiscais do município, que tentava se fortalecer como cidade universitária, a Unime e diversas outras IES apostaram no crescimento em Lauro de Freitas. No início, a demanda reprimida e a menos concorrência sustentaram um crescimento significativo das IES locais, posteriormente interrompido pela elevada oferta local em proporção ao tamanho da cidade ou mesmo da região. Os primeiros anos da década de 2000 foram suficientes para a percepção de que os alunos de Salvador,

¹¹⁰ No início de 2009, seguindo um perfil bastante dinâmico do processo de consolidação do ensino superior no Brasil, o Cartesian Capital, grupo de origem americana, adquiriu uma parte minoritária do grupo Mauricio de Nassau, por meio de injeção de recursos cujos valores não foram divulgados. (MANDL, 2009).

¹¹¹ Para avaliação do avanço do Grupo Luni, é importante o relato de Beth Koike (2008): “Em 2008, o Luni mostrou grande apetite ao adquirir nove faculdades com recursos que somaram R\$ 60 milhões. Desse montante, 35% veio do caixa próprio do grupo fundado há 20 anos e o restante de empréstimos bancários de longo prazo”.

que se deslocavam às IES de Lauro de Freitas em busca de ensino superior, passaram a ter a oferta ampliada na própria capital, interrompendo este ciclo, e não houve renovação significativamente representativa da população de Lauro de Freitas para sustentar este crescimento.

Desta forma, o grupo Iuni adquire a FacDelta e aposta no mesmo nome (Unime) como forma de ampliar a sua atuação no mercado baiano, substituindo integralmente a marca FacDelta, que nunca havia ocupado um lugar de destaque no ensino superior baiano. A IES possuía entre 1.000 e 2.000 alunos das classes B e principalmente C. Posicionou-se como uma instituição de preço abaixo da média de mercado e ensino sem grandes destaques. Tratava-se, portanto, de uma instituição com perfil popular, porém sem os benefícios da economia de escala.

A história da Unime em Lauro de Freitas, porém, foi construída sobre outra estratégia. Na fase de ouro do ensino superior privado, a Unime possuía uma razoável referência acadêmica em cursos da área de saúde e Direito, por exemplo. As dificuldades da nova fase fizeram com que a Unime perdesse competitividade, mas certamente teve grandes dificuldades para adaptar-se a um projeto de viés mais popular, como o da FacDelta. O resultado foi, também, uma indefinição do perfil institucional que se queria construir. Seria uma nova FacDelta ou uma nova Unime?

Novamente a história parece voltar a se repetir. O benefício mais imediato de uma aquisição de uma IES por um grupo investidor, a ampliação do número de alunos, escondia uma série de dificuldades de adaptação ao novo público, dúvidas em relação à marca, divergências sobre a identidade institucional, enfim, uma série de obstáculos que tem uma profunda relação entre culturas locais e nacionais que leva à percepção de que “de perto, ninguém é normal”, ou seja, nem tudo que se vê ou que se espera torna-se real.

Por fim, a mais recente aquisição de empresa educacional em Salvador parece apresentar alguma semelhança, mesmo que pontual, com a primeira aquisição relatada. Em 2009, foi noticiada a venda da Faculdade São Tomaz de Aquino a uma empresa liderada por Nelson Cerqueira, ex-reitor do Centro Universitario FIB (Grupo Estácio) e professor de larga tradição no ensino superior baiano.

A Faculdade São Tomaz de Aquino nunca esteve entre as grandes ou médias de Salvador, jamais tendo ultrapassado a marca dos 1.000 alunos matriculados. Com marca pouco conhecida e sem grandes diferenciais acadêmicos ou organizacionais, a instituição parece ter sido construída de forma bastante artesanal, tendo o seu grande diferencial focado na localização no bairro do Rio Vermelho, de fácil acesso e próximo a importantes bairros residenciais e comerciais. Antes do anúncio da venda da IES, foram veiculadas notícias de dificuldades financeiras e reações de alunos e professores.

Assim como aconteceu com a Faculdade Cajazeiras para formação da Faculdade Baiana de Direito, a aquisição da Tomaz de Aquino sai da lógica da consolidação por grandes grupos educacionais. A grande dúvida colocada está justamente na estratégia a ser implantada pelo professor Nelson Cerqueira na administração da “nova” instituição, fato ainda difícil de ser avaliado pelo pouco tempo da aquisição.

Se, por um lado, pode-se supor que o novo proprietário tenha condições de alterar substancialmente o ensino da IES, fica difícil perceber se possui capacidade de sustentar esta transformação. Mais ainda, deve-se observar qual é a exata estratégia do novo mantenedor. Manter o foco nas classes B e C, melhorando a qualidade do ensino e a gestão administrativa e financeira? Seria um dos caminhos possíveis para reposicionamento da marca (até o momento não alterada), porém de difícil aplicação em razão da concorrência economicamente mais forte e diversificada já concentrada neste público. Alterar o foco para o público classe A? Seria um caminho possível, mas ainda não sinalizado em razão da manutenção de uma marca pouco tradicional e posicionada em um aluno de menor poder aquisitivo. Enfim, as análises em relação a esta aquisição, a mais recente do setor, são meramente especulativas.

5.4 AS PRIVADAS “NÃO PRIVADAS” E O IMPACTO DA CONSOLIDAÇÃO

IES
01 Universidade Católica do Salvador - UCSAL
02 Faculdade Visconde de Cairú - FAVIC
03 Escola Bahiana de Medicina e Escola Bahiana de Administração

04 Faculdade Dois de Julho - F2J
05 Faculdade Social da Bahia - FSBA
06 Faculdade de Tecnologia Senai Cimatec - SENAI CIMATEC

O sistema brasileiro de ensino superior, muito antes do processo expansionista, favoreceu o surgimento de instituições privadas em sentido amplo, mas não estritamente comandadas por grupos empresariais. São instituições sem fins lucrativos, mantidas por grupos religiosos, fundações ou organismos não governamentais. Em Salvador, seis IES foram formadas sob esta égide e, por mais que não tivessem diretamente envolvidas com o processo de consolidação do ensino superior privado, pode-se afirmar que sofreram alguma forma de influência recente, que valem algumas notas.

Essencialmente, houve pouca interferência do processo de consolidação em si nestas seis instituições, mas algumas projeções podem ser feitas sobre o futuro delas diante destas mudanças paradigmáticas. A Universidade Católica de Salvador é, de todas, a que mais deve ser impactada pelas mudanças recentes. Sendo a maior IES dessas de natureza mista, a Católica tende a ser uma concorrente direta dos grandes conglomerados que se formam em Salvador. Antes do período de expansão, a UCSal havia se tornado a principal referência alternativa à UFBA, havendo pouco esforço para preenchimento das vagas de seus diversos cursos.

Com a chegada da concorrência, no final da década de 1990, a UCSal passou a ter dificuldades para preencher as suas vagas, sobretudo por dois elementos mais diretos: não havia se consolidado como uma IES academicamente diferenciada e aplicava preços razoavelmente maiores que as novas instituições. Academicamente, a UCSal manteve-se em um modelo antigo de gestão que privilegiou a manutenção dos mandatos quase permanentes do reitor e dos diretores de unidades, com pouca renovação de professores e projeto pedagógico. A proporção de professores com titulação sempre foi muito baixa e, mesmo sendo uma universidade, as iniciativas de pesquisa eram pontuais e desconexas.

Em relação aos preços das mensalidades, a UCSal manteve-se na mesma política anterior ao processo expansionista, como se a chegada de novas IES não impusessem um novo marco regulatório. Sem reconhecimento acadêmico destacado e com preços elevados, a

universidade passou à perda gradativa de alunos, resultando em um paulatino afastamento do papel de elemento central do meio acadêmico privado da Bahia. E em que medida a fase de consolidação pode trazer impactos maiores à UCSal?

Há, neste aspecto, duas interpretações possíveis. Por um lado, podem-se prever dias mais complicados para a Católica, já que haverá cada vez mais a formação de grandes empresas educacionais com inevitável reflexo no aprofundamento da concorrência, redução de preços e outros mecanismos enérgicos de disputa pelo aluno. Alternativamente, porém, pode-se supor uma inversão do contexto atual. Esta inversão seria provocada substancialmente pela capacidade de renovação da própria universidade – sinais de mudança ainda ausentes – que a diferenciaria dos projetos cada vez mais uniformes desenhados pelos conglomerados educacionais. Desta forma, poderia se sugerir que a uniformização do mercado, com poucos diferenciais entre as instituições privadas de maior tamanho, seria uma das chances de retomada de parte da influência já exercida pela UCSal no mercado soteropolitano. Para isso, no entanto, a UCSal precisaria apostar na sua própria renovação, o que não tem sido percebido.¹¹²

Em uma situação razoavelmente afim está a Fundação Visconde de Cairu, que administra uma tradicional instituição, historicamente de porte médio, voltada ao ensino destacado de Ciências Contábeis e Administração de Empresas. O público da Visconde de Cairu foi formado em grande parte por alunos das classes B e C, que, antes do processo expansionista, percebiam nesta IES uma alternativa de boa qualidade e menor preço quando comparado com as outras poucas instituições disponíveis em Salvador, como UCSal, Unifacs e Ruy Barbosa.

A centralização do comando da IES em um mesmo dirigente por muitos anos seguidos – além de outras causas - tornou a instituição pouco renovada diante da chegada da concorrência no final da década de 1990. O projeto acadêmico – que, apesar de sério, nunca chegou a formar um centro de excelência - foi perdendo força e referência. A sua localização

¹¹² A PUC/SP passou por circunstâncias semelhantes às da UCSAL, que incluiu uma grave crise financeira entre 2003 e 2006, provocando a demissão de 30% do corpo docente. Desde então, passou a buscar “uma gestão profissionalizada com planos de negócios semelhantes ao de grandes companhias. A medida foi um contra-ataque aos problemas de orçamento e concorrência acirrada no ensino superior privado [...]. Agora a PUC-SP começa a entrar nos trilhos, apesar de ainda amargar um endividamento alto, de R\$ 93 milhões.” (KOIKE, 2008).

no centro antigo da cidade a tornou distante para muitos alunos que trabalham e moram no novo vetor de crescimento de Salvador, local onde as novas IES privadas concentraram as atividades. A queda de alunos e o aumento dos problemas financeiros resultaram em uma grande crise institucional, aos poucos equilibrada mas jamais superada.

As conclusões sobre o posicionamento da Visconde de Cairu no processo de consolidação assemelham-se ao cenário da UCSal, respeitadas as especificidades de cada uma. A uniformização dos projetos das IES privadas, reunidas em grandes grupos empresariais, pode criar uma alternativa de retomada das instituições tradicionais, que deveriam ser capazes de manter a seriedade histórica mas renovar-se para o novo mercado. Mas, até o momento, o processo de consolidação do ensino parece mesmo ser um novo e “cruel” desafio a ser enfrentado pela já deficitária Fundação Visconde de Cairu, que não tem condições de reduzir muito os preços das mensalidades, não consegue renovar-se academicamente, segue sem ampliar-se espacialmente para ocupar a nova parte da cidade, enfim, tem enfrentado uma realidade cuja tendência não se mostra das mais otimistas.

Em outro plano, bastante diferente, está a Escola Bahiana de Medicina, tradicional instituição de ensino na área de saúde. Diferentemente da UCSal, a Bahiana de Medicina manteve-se como uma alternativa real e consistente aos alunos não aprovados na Universidade Federal da Bahia. Foi, paralelamente, pouco ameaçada pela concorrência, sobretudo pela força do seu principal curso (Medicina) e pelo surgimento de apenas um curso diretamente concorrente em Salvador, na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Pouco tem sido a influência do processo de consolidação do ensino superior para a Escola Bahiana de Medicina, e provavelmente assim permanecerá.

Vale destacar, no entanto, a tentativa frustrada de expansão das atividades acadêmicas por parte da Fundação que administra a IES, quando, no auge do processo de expansão do ensino superior privado, criou a Escola Bahiana de Administração. A IES não conseguiu repetir o sucesso alcançado nos cursos na área de saúde, e retraiu-se no objetivo de formar uma instituição mais ampla, com características de universidade ou centro universitário. Interrompeu os cursos fora da área de saúde e voltou-se a se concentrar em um projeto específico. Este é um dos exemplos mais marcantes e ilustrativos da complexidade do ensino

superior privado. Entre ser uma IES genérica com maior tamanho, mas menor reconhecimento acadêmico, e ser uma IES específica com menor tamanho e maior reconhecimento, a Escola Bahiana de Medicina preferiu rever o seu projeto de crescimento e tem mantido a sua identidade bem referenciada.

Ainda no plano das instituições privadas gerenciadas por organismos não empresariais, merecem análise a Faculdade Social da Bahia e a Faculdade 2 de Julho. Ambas formaram-se a partir de tradicionais colégios de Salvador, que, com o início do processo expansionista no final da década de 1990, surgiram como uma seqüência tida como “lógica” naquele período. Ou seja, quem é capaz de administrar boas escolas de nível médio seria capaz de administrar uma boa instituição de nível superior.

Diferentemente do Instituto Social da Bahia (escola que deu origem à Faculdade Social da Bahia), que se manteve como um referencial de ensino para os filhos da classe média soteropolitana, o Colégio 2 de Julho perdeu força durante a década de 1990, concentrando-se como um referencial de bairro e não mais como um destaque para a sociedade. Ainda assim, a identidade séria e tradicional de ambas as instituições as credenciavam à construção de projetos consistentes no âmbito do ensino superior privado. Na prática, porém, o resultado não foi de grande destaque.

A FSBA e a 2 de Julho permaneceram, durante todo o processo de expansão, academicamente sérias, mas sem diferenciais de mercado. Nem se tornaram referenciais de excelência acadêmica nem se transformaram em grandes e abrangentes projetos educacionais. Ficaram exatamente entre um projeto de massa e um projeto de ensino diferenciado, não sendo capazes de atingir nenhum dos dois focos.

Permaneceram pequenas e tendem a serem sustentadas pelas próprias instituições fundadoras. Não é possível avaliar a capacidade de sustentação destas instituições ao longo dos próximos anos, mas é certo que uma eventual intensificação da concorrência dos grandes grupos pode aprofundar a retração destas IES no mercado. Em outro plano, podem seguir como alternativas a públicos específicos, seja em razão da localização das suas unidades, seja em razão da própria história que construíram em Salvador antes mesmo de se transformarem em IES. O certo é que, de forma direta, não devem figurar como atores de

venda ou de compra de IES. Não parecem abertas a transferir as IES para outros grupos e, mais ainda, não têm o perfil de crescer pela aquisição de novas instituições.

Por fim, o a instituição de ensino superior ligada ao Senai passa completamente ao largo de todo esse processo. Com objetivos bem específicos, relacionados à educação tecnológica com referência no setor industrial, não tem no varejo o seu sentido de existência. Trata-se, praticamente, de uma IES corporativa, que obedece a estratégias e critérios incomuns ao mercado de ensino superior, razão pela qual pouco influencia ou é influenciada pelo processo de consolidação do ensino superior em Salvador.

Desta forma, é possível supor que as instituições privadas gerenciadas por organismos não empresariais tem sido muito mais influenciadas do que propriamente influenciadoras do processo de consolidação do ensino superior. Em alguns casos, como os da UCSal ou Visconde de Cairu, a tradição institucional não foi capaz de garantir a permanência plena no novo mercado, podendo-se prever que, diante de um mercado cada vez mais disputado, dificilmente conseguirão recuperar o espaço perdido. Em outros casos, como os da FSBA ou 2 de Julho, pouco será o espaço que estas IES conseguiram ocupar nesta nova fase, já que não conquistaram este espaço antes mesmo da retração do mercado. Por fim, destaque-se a experiência da Escola Bahiana de Medicina, que soube adaptar-se à nova fase do ensino superior brasileiro, inclusive sendo capaz de rever posicionamentos durante o processo de expansão, e deve representar um elemento referencial importante, inclusive como regulador de qualidade do ensino, se é que o mercado é influenciado de alguma forma por isso.

5.5 NEM CONSOLIDADORAS NEM CONSOLIDADAS: QUAL É O CENÁRIO PARA AS IES QUE “SOBRARAM”?

IES
01 Faculdade Regional da Bahia - FARB
02 Faculdade Dom Pedro II - FDP II
03 Faculdade Batista Brasileira - FBB
04 Faculdade Castro Alves - FCA
05 Faculdade Vasco da Gama - FCCB

06 Faculdade São Salvador - FSS
07 Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologias - FACET
08 Faculdade Hélio Rocha - FHR
09 Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador - IESUS
10 Faculdades Integradas Olga Mettig - FAMETTIG
11 Faculdade de Ciências Gerenciais da Bahia - UNICENID
12 Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia - FACCEBA
13 Escola Superior de Estatística da Bahia - ESEB
14 Escola de Engenharia de Agrimensura - EEA
15 Faculdade Amec Trabuco - Amec
16 Faculdade Isaac Newton - ISAACNEWTON
17 Faculdade da Bahia - FAB
18 Faculdade de Ciências Contábeis - FACIC
19 Faculdade de Ciências da Bahia - Faciba - FACIBA
20 Faculdade Einstein -
21 Faculdade Evangélica de Salvador - FACESA
22 Faculdade Montessoriano de Salvador - FAMA
23 Faculdade Parque - FAP
24 Faculdade Pensar - FP
25 Faculdade São Bento da Bahia - FSBB
26 Instituto de Educação e Tecnologias - INET
27 Instituto Salvador de Ensino e Cultura – ISEC
28 Instituto Superior de Educação Ocidemnte - Ocidemnte

Excluídas as IES com perfis consolidadores, as IES já consolidadas e aquelas privadas geridas por organizações não empresariais, são ainda 27 instituições de ensino da cidade de Salvador que ficaram de fora do processo de consolidação ocorrido nos últimos três anos. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo e até de difícil identificação mais aprofundada dos seus perfis. Mas é possível perceber algumas circunstâncias relevantes em relação ao objeto de estudo ora formulado.

É preciso supor, inicialmente, que há instituições que ficaram de fora do processo por desejo pessoal dos donos ou mesmo por uma estratégia de mercado. Muitas IES cresceram como organismos familiares ou identificadas em pessoas específicas, e isso, em alguns casos, pode ser um estímulo à negativa da venda. A análise a seguir concentra-se em dois aspectos principais: a) circunstâncias internas ou de mercado que tornaram essas instituições personagens deslocados do processo de compra e venda de empresas educacionais; b) as perspectivas futuras para estas instituições diante das mudanças constantes do mercado.

O primeiro grupo de cinco instituições destacado nesta lista tem determinadas afinidades que possibilitam uma análise conjunta: Faculdade Regional da Bahia (FARB, mais conhecida

pelo uso da sigla Unirb), Faculdade Dom Pedro II, Faculdade Batista Brasileira, Faculdade Castro Alves e Faculdade Vasco da Gama. São IES que têm o patamar mínimo de mil alunos matriculados, marcas razoavelmente conhecidas e boas localizações. O público-alvo é bastante aproximado, focado na classe C com algum espaço nas classes B e D.

Mais ainda - e isso se tornou um aspecto muito relevante para a concretização de uma negociação - é possível supor que o endividamento acumulado das empresas que gerenciam estas IES seja compatível com um processo de consolidação por outras empresas. É importante ressaltar, ainda, que se tratam de IES com relativa regularidade em relação ao número de alunos, não tendo perdido um volume significativo de matrículas em relação ao total alcançado no momento de maior volume do setor, não sendo, portanto, instituições em fase de declínio significativo.

São, portanto, IES creditadas a figurarem como consolidadas em um processo nos moldes daqueles identificados neste período. As circunstâncias que as deixaram de fora são várias. Primeiramente, é preciso considerar a possibilidade real de elas não estarem abertas à venda. O fato de uma IES apresentar o perfil de interesse de investidores não pode indicar a ocorrência da venda. Mais ainda, é possível supor que determinadas negociações tenham sido interrompidas pela crise econômica mundial, e que o retorno desta movimentação ainda seja uma incerteza. Por fim, há circunstâncias da negociação propriamente dita que podem ter atrapalhado o processo de venda, como ajustes de preço e condições contratuais.

Apesar de serem IES com condições de venda, mas não vendidas, é razoável imaginar que, caso seja retomado o processo de consolidação em Salvador, estas instituições estejam entre as prioritárias para aquisição por investidores. A permanência dos atuais sócios na estrutura societária, em outro aspecto, pode manter o caminho histórico que essas IES vêm construindo, com índices de crescimento muito pequenos - em geral acompanhando o próprio crescimento médio do setor -, dificuldades de enfrentamento da concorrência mais estruturada e esforço contínuo para captação de alunos, porém com resultados suficientes para garantir a permanência das IES no mercado por muitos anos.

Um segundo grupo a ser destacado reúne as IES não negociadas que possuem atualmente menos de mil alunos matriculados, e que já estiveram, em algum momento do processo de

expansão da educação superior, em condições mais favoráveis. São instituições como a Faculdade São Salvador, Facet, Faculdade Hélio Rocha, Unyahna, Olga Mettig, Faceba e Unicenid, que já ocuparam posicionamento e atingiram números mais representativos que os atuais e, por circunstâncias internas ou do próprio mercado, passaram por um processo de retração econômica que impactou diretamente os resultados obtidos.

Nestes casos, é possível concluir que são empresas educacionais com menor capacidade de atrair investidores, sobretudo em comparação com o grupo descrito anteriormente. A pouca quantidade de alunos e um possível desequilíbrio entre endividamento e faturamento estão entre os principais elementos redutores da atratividade dessas IES. Esses elementos não significam, necessariamente, que essas empresas estiveram ou mesmo estejam de fora do processo de consolidação. O que se torna difícil é prever a possibilidade real de ajustar o interesse de investidores a condições que convirjam com desejos dos sócios fundadores. Como são IES pequenas e algumas delas com endividamento maior que o ideal, os valores finais colocados por investidores em uma negociação dificilmente satisfazem as expectativas de quem trabalhou por tantos anos na tentativa de construção de um projeto educacional e empresarial.

Como consequência, estas IES devem passar por momentos muito difíceis caso seja mantido o atual ritmo de crescimento do ensino superior privado em Salvador. Aquelas que possuem prédios próprios, custos fixos baixos e endividamento controlado podem superar as dificuldades com algumas reestruturações ou mesmo associações. É possível prever que outras, no entanto, integrarão a lista das IES que não conseguiram superar as dificuldades impostas, saindo, aos poucos, do mercado de educação superior privada em Salvador.

Um terceiro e último grupo entre as IES que estiveram à margem do processo de consolidação em Salvador reúne empresas educacionais com pouca visibilidade e que não conseguiram, mesmo na fase de ouro do ensino superior privado, conquistar espaços relevantes no setor. São, no total, quinze instituições que, apesar de existirem formalmente, têm atuações bastante limitadas ou mesmo não possuem atividades reais no mercado. Entre estas instituições estão, por exemplo, a Faculdade Issac Newton e a Amec Trabuco, que tiveram as suas atividades encerradas após o ciclo de ouro do ensino superior.

É muito provável que estas IES permaneçam bastante distantes do movimento de consolidação do ensino superior privado em Salvador. O reduzido número de alunos e a pouca exposição da marca não são atrativos reais aos investidores do setor. Pode-se, no entanto, considerar a possibilidade de que alguma aquisição seja feita com o objetivo de absorver a instituição sob o aspecto formal, ou seja, a autorização e eventual reconhecimento dos cursos junto ao Ministério da Educação como forma de reduzir o tempo de instalação de uma nova instituição de ensino. Desta forma, podem atrair investidores focados em um crescimento orgânico e não na aquisição de alunos.

É preciso destacar, ainda, que há um discurso carente de maiores aprofundamentos que impõe a idéia de que as pequenas e médias empresas educacionais devem vender as suas IES ou estariam fadadas à saída do mercado. Não somente no caso dessas quinze instituições que focaram mais afastadas do centro do mercado, mas de todas aquelas que não foram absorvidas pelos novos investidores. Desta forma, se é possível prever mais dificuldades para empresas com pouca estruturação, não pode ser absoluta a percepção de que a venda é a única saída empresarial. Reestruturações e a própria associação entre IES locais podem ser alternativas reais à “ditadura” da venda a grupos financeiros ou a instituições maiores.

5.6 REFLEXÕES SOBRE O FUTURO DESTE PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO

Uma reflexão inicial que deve ser feita concentra-se na indiscutível uniformidade de projetos que marcam o ensino superior privado brasileiro, refletido na mesma proporção na Bahia e em Salvador. As instituições passaram a adotar estratégias de diferenciação baseadas em: a) capacidade de cobrar o menor preço possível; b) capacidade de se localizar o mais perto possível do público-alvo; e c) tornar a marca o mais conhecida possível.

Esses diferenciais, no entanto, estão muito mais concentrados na esfera administrativa, organizacional, do que propriamente no “produto” central, que é o ensino. Quando as IES com preços baixos, boa localização e marcas conhecidas passam a tratar o ensino como elemento linear, uniforme, comum a todas elas, sem diferenciais significativos em relação aos objetivos pretendidos, os projetos começam a se igualar de forma tão recorrente que o

próprio público passa a ter dificuldades de entender qual é o diferencial exato de determinada instituição.

Este fenômeno não somente se iniciou com o processo de consolidação do setor, mas esta última fase o aprofundou significativamente. Exatamente por isso torna-se difícil identificar um crescimento institucional recente que não tenha sido pela mera aquisição de IES. O crescimento orgânico, no qual a própria instituição já existente mostra-se capaz de atrair mais alunos, está cada vez mais complicado e pouco provável. O crescimento pela “compra de alunos” foi a forma encontrada pelas IES de ganhar volume no mercado cuja disputa principal é pelo tamanho, e não propriamente pela consistência do projeto.

A expressão consistência não se refere exatamente ao projeto acadêmico em termos qualitativos. Não se pode imaginar que apenas crescerão aquelas IES que apresentarem melhores índices de avaliação acadêmica. Um projeto consistente, no entanto, é aquele mais adequado às expectativas do aluno e às sintonias e exigências do próprio mercado. Quando todas as IES passam a repetir o mesmo projeto pedagógico, a mesma estruturação empresarial, a mesma forma de comunicação, disputar o mesmo público-alvo e eleger os mesmos valores como diferenciais, tudo deixa de ser um diferencial para ser uma uniformização.

Seria preciso perceber, assim, que mesmo para os alunos academicamente menos exigentes, sobretudo pelas lacunas trazidas dos ensinos fundamental e médio, como as classes C e D, cada vez mais presentes no ensino superior, a possibilidade de construção de projetos institucionais mais inovadores. Pouco se observa, por exemplo, uma instituição que promova como eixo pedagógico central o ensino focado em casos práticos ou que flexibilize o seu programa curricular de forma a permitir que o aluno pague uma menor mensalidade mas também curse menos disciplinas. Em geral, o conteúdo curricular das disciplinas são praticamente os mesmos em todas as IES e os alunos são obrigados a se matricular em números de disciplinas pré-estabelecidos.

Além disso, é preciso estar atento a um fenômeno que no médio e longo prazos pode impactar substancialmente a realidade do ensino superior privado, qual seja, o sentido real das atuais aquisições do setor. Não seria exagero dizer que grande parte dos grupos médios

ou grandes que passaram a se formar nos últimos anos por meio das aquisições recorrentes tem como objetivo principal a venda futura para novos grupos investidores, sendo a negociação no mercado aberto, por meio da bolsa de valores, um sonho de quase todos.

São muitos casos, portanto, de aquisições intermediárias, com o objetivo do “repasso” mais à frente. A contabilização do ganho do investimento não será principalmente estabelecida pela rentabilidade das IES neste período de ajuste do negócio, nem será originada da atividade empresarial propriamente dita, mas sim do valor acrescido ao negócio por meio da venda no mercado aberto. Muitos dos investidores que atualmente apostam no mercado de educação superior não têm uma relação histórica com este setor, a estão ao mesmo tempo investindo em empresas de shopping centers ou de cosméticos, por exemplo.

Como muitos desses grupos passaram a ser formados com o principal objetivo de abertura de capital na bolsa de valores, a obtenção dos ganhos não se dá simplesmente com o “produto ensino” em si, mas com a valorização do negócio no mercado de capitais. Como os resultados obtidos pelas quatro empresas educacionais já negociadas na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) não são significativos até este momento, há limitações impostas pelo próprio mercado investidor para a abertura de muitas empresas de um setor econômico ainda embrionário, como o de educação superior.

O que há na verdade em grande parte desses grupos investidores é a percepção de que alguns deles conseguirão, ainda, promover a abertura de capital na Bovespa como forma de potencializar os ganhos da atividade empresarial. Outros, no entanto, perderão esta corrida e ficarão “somente” com o negócio educacional propriamente dito, ou seja, sem a potencialização do ganho com a valorização acionária. Neste momento é que deverá ser avaliado, de fato, o real impacto deste processo no ensino superior brasileiro.

Isso significa que os projetos institucionais precisam de um retorno no curto prazo para viabilizar os interesses do mercado, mas que não há necessariamente a percepção de como estas IES estarão em um prazo mais longo. O que há, na verdade, é uma corrida entre os grupos da qual a linha de chegada é a bolsa de valores ou a venda fechada a investidores maiores. Como não há espaço para tanta empresa educacional no mercado aberto, algumas devem ficar excluídas deste processo no futuro.

Há dúvidas, no entanto, se os números do mercado de educação superior serão capazes, de fato, de atrair mais investidores para este setor econômico, considerado ainda muito embrionário pelos mais conservadores. Mais ainda, mesmo que o ensino superior privado apresente um volume econômico relevante, há incertezas sobre a real capacidade de as empresas educacionais se tornarem rentáveis ao ponto de atraírem os investimentos esperados. As atuais empresas negociadas na bolsa de valores não apresentaram rentabilidades significativas para os investidores, mesmo tendo a vantagem do pioneirismo no mercado aberto.

As dúvidas estão colocadas. Haverá espaço para quantas novas aberturas de capital para as empresas de educação privada? Considerando a enorme quantidade de grupos que se formam pelo país, quantos conseguirão, de fato, ir à bolsa de valores? Mesmo aqueles que declaradamente afastam o projeto da abertura de capital, conseguirão manter índices de rentabilidade suficientemente capazes de atrair e manter os investidores? Essas instituições conseguirão manter o projeto estratégico sem dar um retorno muito claro e direto ao dinheiro que atualmente está sendo aplicado no negócio? Quais foram as IES que, adquiridas, conseguiram crescer? A relativa profissionalização, que na prática tem significado principalmente uma adaptação das empresas educacionais às culturas corporativas de outros setores, tem se mostrado eficiente? Quantos destes grupos manterão os investimentos se o negócio educacional permanecer com índices tímidos de crescimento? Quais serão os destinos das IES pertencentes a grupos empresariais que não obtiveram índices financeiros compatíveis com os investimentos realizados? Haverá um novo processo de ajuste? O setor voltará a uma percepção mais real e menos especulativa? Só o tempo será capaz de responder a estas indagações.

Deve-se ressaltar que o perfil abrangente dos atuais investidores do setor torna possível supor que é grande a cultura de migração deste dinheiro de setores menos rentáveis para setores mais rentáveis a depender do momento econômico e das perspectivas de cada eixo de investimento.

Talvez por isso o próprio mercado tenha iniciado um processo de redução da velocidade das aquisições no ensino superior privado. A chegada da crise econômica internacional no

segundo semestre de 2008 foi o início deste freio. Desde então, nenhum grupo financeiro adquiriu mais nenhuma instituição em Salvador e há clara redução do ritmo de aquisição em todo o país. Mas a crise se diluiu e diversos setores produtivos mostraram recuperação, alguns deles com resultados até mais relevantes que no momento pré-crise. O que está “adiando”, então, a retomada das aquisições de IES em Salvador?

Certamente as dificuldades de ajustar os resultados obtidos às expectativas iniciais. Não se fala apenas de resultados financeiros, mas também de resultados estratégicos. Pode-se dizer, por exemplo, que mesmo que os resultados financeiros não fossem totalmente satisfatórios, o alcance de números positivos de crescimento orgânico das grandes empresas poderia indicar caminhos razoáveis no futuro. Mas ainda permanecem estagnados os reflexos esperados por grande parte dos grupos empresariais.

6 A FACULDADE BAIANA DE DIREITO

As especificidades do mercado educacional, notadamente em Salvador, podem ser melhor avaliadas por meio de um estudo específico de uma instituição. Foi essa a premissa que determinou a construção deste capítulo, que centra a análise no caso da Faculdade Baiana de Direito.

6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO

O estudo da fase de consolidação do ensino superior, com a formação de grandes conglomerados educacionais e dificuldades de desenvolvimento de pequenas e médias instituições locais, poderia ser ilustrado de diferentes formas. O estudo de caso pareceu ser o delineamento mais adequado aos objetivos pretendidos, priorizando a investigação do fenômeno pelo conhecimento de uma unidade, possibilitando assim a identificação das reações ao contexto estudado no âmbito primário onde elas acontecem, ou seja, em uma instituição de ensino.

Desta forma, o estudo de caso justifica-se exatamente por ser capaz de ultrapassar a percepção do contexto, limitada muitas vezes aos números gerais do setor educacional, ainda de difícil mensuração em razão do próprio tempo do fenômeno estudado. O que se quer buscar, assim, é a unidade de um caso no âmbito geral.¹¹³

A primeira alternativa, mais óbvia e direta, seria a escolha de um dos grandes conglomerados nacionais – alguns dos quais já avaliados superficialmente neste trabalho – para o aprofundamento da pesquisa, buscando-se, assim, a análise de experiências, estratégias, paradigmas, resultados e demais aspectos relevantes que poderiam colaborar,

¹¹³ De forma muito simples, veja-se a seguir uma importante referência ao método do estudo de caso: “Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. [...]. Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da integração com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstancias importantes” (STAKE, 2009, p.11).

por meio do estudo de caso, com a compreensão dos fenômenos que envolvem a fase de consolidação do ensino superior no Brasil.

Poder-se-ia, ainda, estudar o caso de uma instituição consolidada, que, por razão específica, deixou a sua realidade de IES pequena ou média para integrar-se a um grande grupo. As dificuldades vivenciadas, os motivos da negociação, a eventual perda da identidade, entre outros aspectos, poderiam ser objeto de análise a contribuir com a compreensão dos fenômenos em torno da fase vivida pelo setor.

Uma outra alternativa, no entanto, foi a escolhida. Em vez de analisar um dos grupos consolidadores ou uma instituição consolidada, escolheu-se o estudo de caso de uma pequena IES que passou ao largo do processo de consolidação - ou até mesmo aproveitou-se dele - nascendo justamente no momento em que a regra era a redução da demanda. O estudo de caso proposto neste trabalho tem a experiência da Faculdade Baiana de Direito, em Salvador, como elemento de análise.¹¹⁴

O sentido deste estudo de caso é identificar possíveis experiências diferenciadas em um ambiente de aparente homogeneidade de estratégias. A fase de consolidação do ensino superior privado inviabilizou a existência saudável de pequenas instituições? Mais ainda, é possível prever o surgimento de novas instituições que consigam se desenvolver de forma equilibrada? De que forma determinadas experiências locais podem conviver com a estratégia de grandes grupos nacionais? Trata-se, justamente, de identificar a “particularidade e complexidade de um único caso”, conforme destacou Robert Stake (2009, p.11).

Em vez de seguir as tendências dos grandes conglomerados de ensino, o grupo empresarial estudado optou por uma instituição pequena, específica, dedicada a um único curso, com mensalidade muito acima da média do mercado, número restrito de vagas, cultura

¹¹⁴ Robert Stake (2009) faz a distinção do estudo de caso em duas “vertentes” possíveis: intrínseco e instrumental. Sobre o primeiro, atesta que ocorre quando “estamos interessados nele, não apenas porque quando ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso”. Sobre o estudo de caso instrumental, “teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que podemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular. [...] Esta utilização do estudo de caso tem a intenção de compreender outra coisa. Aqui o estudo de caso é instrumental, visa alcançar algo mais [...]”. Com base nesta divisão apresentada, o estudo de caso aqui proposto parece estar mais próximo de um elemento intrínseco do que instrumental.

pedagógica diferenciada e outras características diametralmente opostas àquelas propostas pela lógica “absolutista” do setor educacional privado no sentido de que o retorno empresarial estaria restrito aos grandes grupos. Há uma história relativamente conhecida no mundo empresarial que supõe a existência de uma grande comunidade de pés descalços, na qual o uso do sapato é algo absolutamente desconhecido ou desprezado pelas pessoas. Haveria, assim, espaço para uma loja de sapatos nessa comunidade? Esse negócio estaria destinado à falência, ou seria um sucesso absoluto?

O estudo de caso, como delineamento de pesquisa, deve preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado sem, no entanto, separar este fenômeno do seu contexto, do ambiente em que está inserido. Nesta linha, foi preciso utilizar procedimentos de coleta de dados com vistas à obtenção das informações do caso estudado com maior nível possível de profundidade (GIL, 2009). Como objetivo final, buscou-se avaliar os episódios significativos, a seqüencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo. (STAKE, 2009, p.12).

Cinco foram as principais técnicas¹¹⁵ adotadas: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação, entrevista e questionário. Para efeito didático, será adotada a classificação de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), de forma a apresentar as técnicas utilizadas em duas grandes divisões: a) Documentação indireta (pesquisa documental e bibliográfica) e b) Documentação indireta (observação, entrevista e questionário).

a) Documentação indireta (pesquisa documental e bibliográfica)

É a fase da pesquisa realizada com o objetivo de coletar informações prévias sobre o objeto de estudo. Enquanto a pesquisa documental reúne as fontes primárias, a pesquisa bibliográfica absorve as fontes secundárias.

A pesquisa documental foi o ponto de partida do estudo de caso da Faculdade Baiana de Direito. “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.174). Desta forma, o conhecimento e a avaliação de dados

¹¹⁵ Bastante didática a definição de Marconi e Lakatos (2003, p.174): “Técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática.”

primários, compilados ao longo da pesquisa pelo autor, foram imprescindíveis para a obtenção de informações relevantes para a construção da análise.

Foram relevantes, entre outros documentos analisados, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso de Direito, as atas de reuniões de professores e coordenação, as atas de reuniões dos sócios, editais e portarias. A análise dos documentos foi feita ao longo do ano de 2009, sempre buscando uma avaliação retroativa ao ano de 2006, quando a IES iniciou as suas atividades.¹¹⁶

A pesquisa bibliográfica foi a segunda técnica utilizada, ainda no âmbito da documentação indireta. O seu uso deu-se principalmente na fase de contextualização do tema pesquisado, para explorar da forma mais abrangente possível os problemas ainda não cristalizados e, mais ainda, abordar o tema de estudo sob um novo enfoque, permitindo descobertas e possibilitando conclusões significativas para o fenômeno estudado.

Apesar da pesquisa bibliográfica não aparecer de forma recorrente no relatório de pesquisa descrito a seguir, tendo se concentrado com mais ênfase na chamada fundamentação teórica, há publicações, jornais, artigos e outras fontes bibliográficas que surgem também nesta segunda etapa do trabalho, de forma a complementar conceitos, dados e demais informações pertinentes.

b) Documentação indireta (observação, entrevista e questionário)

A observação,¹¹⁷ terceira das cinco técnicas adotadas, é um dos mais básicos e eficientes elementos de investigação científica, compreendendo, além da observação em si, o exame de fatos e fenômenos que se desejam estudar.

¹¹⁶ Para Antonio Carlos Gil (2009, p.76), “o mais importante uso da documentação num estudo de caso, no entanto, é do fornecimento de informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos”.

¹¹⁷ “É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.190-191). Na sequência, afirmam ainda que “a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social”.

No estudo de caso em tela, a observação se deu de maneira assistemática, também chamada de não estruturada. Na condição de Diretor-Geral e professor da IES,^{118 119} o pesquisador recolheu e registrou fatos da realidade durante o ano de 2009 sem a utilização de meios técnicos especiais. Ressalte-se, porém, que a observação assistemática “não é totalmente espontânea ou casual, porque um mínimo de interação, de sistema e de controle se impõem em todos os casos, para chegar a resultados válidos” (ANDER-EGG, 1978, p.97).

No relatório de pesquisa, sintetizado neste capítulo a seguir, as informações coletadas por meio da observação surgem de forma também assistemáticas, praticamente complementando os dados coletados por meio de documentos, entrevistas e questionários. Não são, porém, menos relevantes, mas possuem uma maior dificuldade de serem referenciadas.¹²⁰

A entrevista, quarta das cinco técnicas escolhidas para o estudo de caso da Faculdade Baiana de Direito, foi um dos mais relevantes instrumentos utilizados nesta pesquisa. Como tal, confirma a visão de muitos especialistas que consideram a entrevista o principal instrumento

¹¹⁸ Surge, para este fenômeno, a denominação de observador-participante, que faz do observador também um observado, o que pode potencializar as circunstâncias subjetivas nas avaliações dos fenômenos. No caso da Faculdade Baiana de Direito, o pesquisador foi um dos formuladores de toda a concepção institucional. Durante a coleta de dados da pesquisa, sobretudo em relação aos dados coletados por meio da observação, naturalmente menos objetiva que as demais técnicas, buscou-se a máxima cautela possível no sentido de coletar e avaliar cada informação de forma a reduzir as interferências pessoais, subjetivas, no processo científico.

¹¹⁹ Sobre as vantagens e desvantagens da observação participante no estudo de caso, Gil (2009, p.75) acrescenta: “Uma dessas vantagens é a de possibilitar o acesso a dados que a comunidade, organização ou grupo consideram de domínio privado. Outra vantagem é a de facilitar o acesso rápido a dados relativos a situações habituais em que as pessoas estão envolvidas. Outra vantagem, ainda, é a de permitir a percepção da realidade do ponto de vista das pessoas pesquisadas e não de um ponto de vista externo. As desvantagens da observação participante referem-se, especialmente, às restrições determinadas pela assunção de papéis pelo pesquisador. Este pode ter sua observação restrita a um segmento da população pesquisada. Em virtude de sua identificação com o segmento, poderá ter sua participação diminuída pela desconfiança de outros segmentos”.

¹²⁰ Para realização desta pesquisa, foram importantes alguns direcionamentos sobre a observação apresentados por Stake (2009, p.78-79): “Durante a observação, o investigador do estudo de caso qualitativo mantém um bom registro dos acontecimentos para providenciar uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final. Ela deixa a ocasião contar a sua história, a situação, o problema, a resolução ou a irresolução do problema. [...]. Durante a observação, o investigador de estudos de caso quantitativo mantém-se concentrado em categorias ou acontecimentos-chave, atento às condições do meio que possam influenciar uma análise subsequente, mas concentrado no que constitui uma contagem.”

da investigação social. As entrevistas deste estudo de caso foram realizadas de forma não-estruturada,¹²¹ deixando mais aberta cada questão pesquisada.

Quatro entrevistas foram realizadas como forma de aprofundamento do objeto de estudo. Em primeiro plano, o Diretor Acadêmico e Coordenador do Curso, Fredie Didier Junior, a Vice-Coordenadora, Ana Carolina Mascarenhas, e o Coordenador de Extensão, Fernando Leal Neto, foram entrevistados com o objetivo de analisar elementos relativos às circunstâncias acadêmicas, pedagógicas e culturais da Faculdade Baiana de Direito.

Em segundo plano, o Diretor Administrativo-Financeiro, Tiago Cesar, respondeu questionamentos relativos aos elementos gerenciais, organizacionais e financeiras da IES. Cada entrevista foi realizada em um momento específico. As três primeiras entrevistas seguiram as mesmas perguntas, enquanto a quarta entrevista teve objeto diverso.¹²²

A quinta e última técnica utilizada foi o questionário, considerado, assim como a entrevista, um instrumento de documentação indireta. Os questionários foram aplicados a dois diferentes grupos. O primeiro, os candidatos inscritos no processo seletivo da Faculdade Baiana de Direito, um total de 636 pessoas. O segundo grupo foi formado por 238 alunos veteranos da instituição, escolhidos aleatoriamente em um determinado período de matrícula, totalizando 874 questionários. Do primeiro grupo, os candidatos que participaram do vestibular da IES, foram “separados” os primeiro cem colocados no processo seletivo, como forma de avaliar eventuais diferenças entre os dados dos candidatos em geral daqueles relativos aos cem aprovados que conquistaram a vaga.

A aplicação das diferentes técnicas ocorreu ao longo da pesquisa quase sempre de forma concomitante, quando, por exemplo, conjugaram-se a observação, análise documental e

¹²¹ “O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.197).

¹²² Novamente Stake (2009, p.82-83) oferece grande colaboração sobre os processos de pesquisa utilizados: “O propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação. [...]. Repare-se como a observação de campo e a entrevista são diferentes, embora ambas sejam usadas para descobrir o que aconteceu. O que é observado normalmente não é controlado pelos investigadores. [...]. O que é tratado na entrevista é visado e influenciado pelos entrevistadores.”

entrevista para a caracterização do projeto pedagógico ou quando se somaram a análise documental, o questionário e a entrevista com o objetivo de conhecer o perfil do aluno.¹²³

O estudo de caso foi concentrado em cinco elementos principais: a) O processo de aquisição; b) A cultura pedagógica; c) A cultura organizacional; d) O perfil dos alunos; e) Resultados relevantes. Buscou-se, desta forma, conhecer as experiências e realidades da Faculdade Baiana de Direito nestes cinco elementos, sempre com uma análise paralela com a realidade dos grandes conglomerados educacionais e do próprio sistema de ensino privado brasileiro. Foi com base nestes cinco “temas” que os dados coletados pelos instrumentos utilizados foram distribuídos, sendo a organização das análises submetida a cada um dos “temas”, e não em obediência ao instrumento utilizado na pesquisa. Desta forma, comparando-se experiências e estratégias, pode-se identificar as distinções inerentes a cada realidade, contextualizando-as.

6.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO

Pode-se afirmar, de certa forma, que a Faculdade Baiana de Direito é filha direta da fase de consolidação do ensino superior privado. Formou-se a partir da primeira aquisição de instituição de ensino superior ocorrida na Bahia após a expansão do setor. Em 2006, foi autorizado o funcionamento no bairro de Cajazeiras, em Salvador, da Faculdade de Ciência e Cultura de Cajazeiras, mantida pelo Instituto de Estudos da Alma (IDEAL). A mesma mantenedora já administrava a Faculdade Vasco da Gama, também em Salvador.

Outros Estados já haviam iniciado o processo de ajustes do ensino superior privado, cuja maior marca viria a ser a compra e venda de instituições de ensino. A Bahia, no entanto, ainda não havia inaugurado esta nova fase. O setor privado local convivia, como todo o país, com as angústias do final da “fase de ouro” e as dificuldades de um novo período sem crescimento do setor e com aprofundamento da concorrência.

¹²³ Este procedimento converge com a análise de Antonio Carlos Gil (2009, p.7-8), que afirma que “para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser contrastados com dados obtidos mediante observações ou análises de documentos”.

6.2.1 Uma aquisição com personagens atípicos

A instituição objeto da venda (ou “instituição consolidada”) – a Faculdade de Ciência e Cultura de Cajazeiras – era um personagem comum do ensino superior privado brasileiro, pequena e com organização familiar. Se, em relação ao perfil da instituição adquirida, pode-se afirmar que aquela realidade seria repetida por muitas vezes ao longo dos anos seguintes, pelo lado dos adquirentes, no entanto, a transação se deu na forma não recorrente em todo o país.

O Instituto de Estudos da Alma (IDEAL) mantinha em 2006 duas instituições de ensino, a Faculdade de Ciências e Cultura de Cajazeiras e a Faculdade Vasco da Gama. A primeira estava localizada em um dos maiores e mais populares bairros de Salvador, Cajazeiras, enquanto a segunda estava localizada na Avenida Vasco da Gama, um dos maiores corredores de tráfego da cidade. Ambas as instituições foram concebidas com foco no público das classes B, C e D. Eram, portanto, dois projetos com concepções parecidas e até mesmo sobrepostas, administrados pelo mesmo mantenedor, cuja diferença era apenas a posição geográfica na cidade.

Não seria necessária, para a manutenção dos dois projetos institucionais, a existência de duas mantenedoras diferentes. Os perfis eram sobrepostos, e o mais lógico seria a existência de uma única IES em dois locais diferentes de funcionamento. Assim, a sobreposição tornava possível a manutenção do mesmo projeto em Cajazeiras e na Avenida Vasco da Gama, sem que isso significasse, no entanto, a necessidade de existência de duas instituições diferentes, mas apenas uma IES com dois locais de funcionamento. Esta possibilidade estimulou a IDEAL à negociação de uma das duas instituições.

Os primeiros adquirentes de instituição superior privada nesta fase de consolidação na Bahia não foram uma instituição financeira ou uma empresa educacional de porte nacional. Um grupo de onze pessoas, dez delas bacharéis em Direito, formou-se com o objetivo de criar uma faculdade com perfil diferenciado, dedicada principalmente - ou até mesmo exclusivamente, como se veria posteriormente - ao curso de Direito.

Nasceu, assim, a Escola Baiana de Direito e Gestão, que viria a se tornar a adquirente e nova mantenedora da Faculdade de Ciência e Cultura de Cajazeiras. Uma nova empresa, sem experiências consolidadas na atividade empresarial do ensino superior privado, formada por profissionais locais, muitos com formação acadêmica e atividade docente em outras IES, tornou possível o surgimento de “uma faculdade de professores”, característica utilizada inclusive como posicionamento de mercado.¹²⁴

A Faculdade Cajazeiras passa a se chamar Faculdade Baiana de Direito e Gestão¹²⁵ e tem o seu endereço transferido para o bairro de Amaralina, área mais próxima do público A-B. O grupo adquirente foi, portanto, a primeira das situações atípicas identificadas neste processo e aquisição de IES privada. Em um momento em que o mercado baiano sequer tinha um registro de compra e venda de instituições de ensino superior, onze profissionais liberais e professores se uniram para adquirir uma instituição pequena e desconhecida.¹²⁶

6.2.2 O sentido diferente da aquisição: quanto menos alunos, melhor

Um segundo elemento que deve ser ressaltado refere-se justamente ao sentido da aquisição. O que se tornou comum em todo o Brasil foi a compra de instituições como forma de acelerar o crescimento dos grupos educacionais. Assim, quanto maior o número de alunos matriculados, maior valor econômico seria atribuído ao negócio. No caso em estudo, porém, a análise se deu de forma diferente. O grupo adquirente tinha como estratégia

¹²⁴ Além do próprio termo “uma faculdade de professores”, a IES utilizou em suas campanhas de marketing outros elementos que buscaram a imagem de uma instituição fortemente ligada ao corpo docente, como “grandes juristas formando grandes juristas” e “professores com mais de 120 títulos publicados”.

¹²⁵ Segundo parecer do Conselho Nacional de Educação, a mudança de endereço, dentro de um mesmo município, precisa ser precedida apenas de ofício informativo ao Ministério da Educação, o que tornou o processo bastante célere. A mudança de nome, no entanto, deve integrar o processo de transferência de manutenção, cuja conclusão foi mais tardia, mas absolutamente integrada às estratégias da IES.

¹²⁶ Somente quase um ano após a conclusão da negociação propriamente dita foi efetivada a transferência de manutenção junto ao Ministério da Educação, conforme consta do Projeto Pedagógico Institucional (PPI): “Em 19/10/2007, pela publicação da Portaria SESu/MEC nº. 889, após processo regular de Transferência de Manutenção, a Faculdade Baiana de Direito e Gestão foi transferida para a Escola Baiana de Direito e Gestão Ltda., que passou a reestruturar seus cursos, iniciando pelo do Curso de Direito, que atualmente funciona na Av. Visconde de Itaboraí, 989 – Salvador/BA.”

principal a formação de uma instituição com características substancialmente diferentes daquela que estava sendo adquirida, e essa diferença incluía também o perfil dos alunos até então matriculados na IES.

Estava clara a percepção de que o que se começava a construir era um projeto essencialmente elitista, não somente pelo viés econômico, mas principalmente pelo pedagógico. É difícil, no entanto, separar em um projeto de educação elitista o viés econômico do pedagógico.¹²⁷ O que se buscou claramente desde o início foi atrair o aluno com melhor formação básica possível, e em grande parte dos casos esses alunos originam-se das classes economicamente superiores, sendo possível supor que os alunos com acesso a melhor renda – e conseqüentemente às melhores escolas de ensino fundamental e médio – são capazes de adaptar-se com mais facilidade a projetos de maior profundidade no ensino superior.^{128 129}

¹²⁷ Tiago Cesar (2009) faz uma abordagem bastante interessante sobre esse processo de elitização do corpo discente da Faculdade Baiana de Direito: “A convergência dos dois fatores, o econômico e o pedagógico, nem sempre é uma variável controlável para a IES. Com a concorrência do Vestibular, ficam habilitados a ingressar aqueles mais bem preparados, os alunos das escolas privadas, a rigor, obtêm melhores resultados nos certames. Não há uma intenção estratégica da Instituição em unir os fatores pedagógicos e financeiros. Essa união, mesmo não sendo uma intenção da IES, acontece como uma conseqüência dos fatos. No mesmo sentido, além do Vestibular, o rigor acadêmico do curso, como elemento do ‘elitismo pedagógico’, impõe ao aluno habilidades inerentes a uma boa preparação escolar de base.”

¹²⁸ “Essa desigualdade se faz sentir desde o início da educação básica, quando os alunos já chegam em condições desiguais em decorrência das oportunidades que tiveram ou não. Quanto menores essas oportunidades, menos capital cultural possuem. Amplia-se a possibilidade de acesso à escola básica de alunos de diferentes condições sociais, o que aparentemente demonstra um esforço de propiciar oportunidades iguais a todos, mas que continua perpetuando a desigualdade, pois o acesso ao que é considerado capital cultural é restrito aos que possuem o código que possibilita a sua aquisição” (BONETI, GISI, 2007, p.77).

¹²⁹ Como proposta de reduzir um pouco o forte caráter excludente de uma proposta elitista, a instituição optou posteriormente pela adoção do Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal, reservando 10% das suas vagas a estudantes originários do ensino médio público. Sobre esse assunto, Tiago Cesar (2009) faz uma abordagem relativamente otimista: “Considerando a hipótese da deficiência na formação da rede pública de ensino, os alunos oriundos das escolas públicas podem enfrentar uma dificuldade maior de êxito na Faculdade. No entanto, tais dificuldades não impedem a adaptação do aluno a um projeto pedagógico exigente e de excelência. Desta forma, a convergência dos fatores pedagógicos e econômicos deixa de ter uma relação direta, como uma condição absoluta para todos os casos, na medida em que se observa êxito de uma boa parcela dos alunos oriundos de escola pública durante o curso. É comum acompanharmos alunos oriundos de escolas da rede pública que apresentam dificuldades no início da sua trajetória acadêmica. Porém, tais dificuldades vão sendo suavizadas ou eliminadas com o empenho pessoal do aluno e com acompanhamento personalizado da IES. Observando outro aspecto prático, o projeto deixa de ter um caráter elitista, no sentido econômico, na medida em que adere ao Programa Universidade para Todos.”

Desta forma, para a estratégia do grupo, quanto menor a quantidade de alunos com déficit pedagógico matriculados na IES adquirida, melhor. E o pouco tempo de existência da Faculdade Cajazeiras foi um atrativo a mais para o grupo adquirente. Com poucos alunos, seria mais fácil adaptar o novo projeto institucional. Em sentido diametralmente oposto, as demais aquisições registradas no ensino superior privado brasileiro tiveram no número de alunos a base atratividade do negócio e de formação do preço, registrando-se assim o caráter peculiar deste caso.¹³⁰

As aquisições realizadas pelos grandes grupos educacionais têm no número de alunos uma importância efetiva, determinante, inclusive, do preço a ser pago pelo negócio. Por todo o país, a compra de instituições de ensino pareciam mais ou menos interessantes em razão do maior ou menor quantidade de alunos matriculados. As demais variáveis, como qualidade do corpo docente, tradição, valor percebido da marca, e até mesmo estrutura física – que em muitos casos não são incluídas nas negociações – tornam-se secundárias em relação ao número de alunos matriculados.

Se a quantidade de alunos matriculados era pouco relevante no processo de aquisição, por que, então, comprar uma instituição de ensino em vez de fundar uma nova escola? O sentido da aquisição foi a existência formal da instituição, notadamente a autorização de funcionamento dos cursos expedida pelo Ministério da Educação. Naquele momento os processos de autorização de novos cursos já estavam praticamente estagnados no MEC, o que justificou a busca por uma instituição já autorizada.

6.2.3 A evasão dos alunos antigos: a fluidez da relação entre aluno e instituição

A Escola Baiana de Direito e Gestão passa a ser mantenedora da Faculdade Baiana de Direito e Gestão, novo nome dado à antiga Faculdade de Ciência e Cultura de Cajazeiras. No centro

¹³⁰ Tiago César (2009) fala com propriedade sobre o processo de aquisição da Faculdade de Ciência e Cultura de Cajazeiras pelo novo grupo mantenedor: “A aquisição da Faculdade Cajazeiras levou em conta o aspecto jurídico da autorização do MEC como única variável de negociação. Os alunos não foram considerados, uma vez que a maioria foi transferida para outra IES Mantida pelo mesmo grupo empresarial vendedor da Faculdade Cajazeiras. Também não foram considerados como variável de negociação a Marca, a Cultura Organizacional e o Projeto Acadêmico, pois não houve nenhum aproveitamento de tais fatores.”

da estratégia da “nova” instituição, o pensamento de que seria possível construir uma IES cujos elementos centrais de atração de alunos estivessem focados sobretudo na diferenciação pedagógica. A qualidade do projeto acadêmico deveria, assim, ser capaz de atrair os alunos interessados em uma instituição diferenciada, mesmo que isso importasse em uma perda gradual dos alunos já matriculados na faculdade adquirida.

Para tanto, a única “promessa” oferecida aos alunos já matriculados era a qualidade do ensino e a manutenção, para estes alunos, dos preços da mensalidade, protegida inclusive por determinação legal.

Nos três anos seguintes à aquisição da faculdade, foi extremamente representativa a evasão dos alunos originários. Dos 128 alunos originalmente matriculados no curso de Direito, apenas sete estavam matriculados na instituição três anos depois.¹³¹

A significativa evasão observada a partir da mudança de paradigmas pedagógicos e avaliativos na nova instituição tem origens bastante claras compõem de forma muito próxima os elementos de desigualdade da sociedade brasileira. O capital cultural acumulado pelo aluno ao longo de toda a sua trajetória escolar, como bem explica Bourdieu¹³², pode ser considerado uma condição preexistente à permanência em um projeto diferenciado de educação superior. Se o projeto se torna substancialmente diferente de tudo que o aluno vinha seguindo até aquele momento, será muito difícil a adaptação.

¹³¹ Segundo Tiago Cesar (2009), “as dificuldades de relacionamento dos alunos com a nova gestão se apresentavam de forma acentuada na renovação da matrícula com os inadimplentes (cerca de 75% do alunado) e na entrega dos resultados acadêmicos dos reprovados em mais de uma disciplina (cerca de 85% do alunado). Insatisfeitos com a nova realidade, houve ameaça de boicote, evasão, atitudes coercitivas direcionadas aos funcionários e docentes, reclamações na justiça do consumidor e nos meios de imprensa”, complementando que, ao final, “foi uma evasão natural. Na realidade anterior, foi diagnosticado uma nítida deficiência na seleção dos alunos no vestibular. Em face das deficiências dos alunos, a nova proposta provocava em muitos casos frustração. Como alguns não aceitavam o tropeço como parte do processo de aprendizado, a reprovação passou a ser entendida como um atraso nos planos de carreira ou intransigência da Instituição. O perfil do egresso, em 98% dos casos, estava enquadrado nas situações de baixo rendimento acadêmico ou incapacidade de adimplimento da mensalidades.”

¹³² “O legado de bens culturais, acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detem os meios para deles se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm os códigos que permitem decifrá-los” (2001, p. 297).

Não se trata, portanto, de uma fluidez da relação entre aluno IES focada em uma simples lógica de mercado. O elemento primário desta fluidez não é o fato de ser fácil sair de uma IES e matricular-se em outra. Neste caso, a frágil relação entre aluno e instituição de ensino reside na ausência de um legado cultural daquele aluno que o impede de seguir ocupando aquele espaço.¹³³ Por mais que ele até tente ou entenda como importante a sua permanência na instituição, a ausência dos códigos referidos por Bourdieu - que permitem decifrar e se apropriar do conhecimento – é a real motivação da evasão em busca de uma IES que esteja mais ajustada não especificamente às suas perspectivas, mas às suas possibilidades.

6.3 CULTURA PEDAGÓGICA

O projeto pedagógico da Faculdade Baiana de Direito foi constituído como estratégia central de desenvolvimento de suas ações. A expressão “cultura pedagógica” pareceu mais adequada a esta pesquisa por alguns motivos simples, mas representativos. Comumente passou a se denominar projeto pedagógico o instrumento formal de política pedagógica de um curso ou IES, transformando a expressão em símbolo de um objeto, caracterizado por

¹³³ Os administradores acadêmicos da Faculdade Baiana de Direito ratificam em grande parte a análise de Tiago Cesar (2009) sobre o processo de evasão dos alunos originários da instituição adquirida. Ana Carolina Mascarenhas (2009) afirma que “Primeiro, insta salientar que a transferência de mantença representou uma mudança em todo o projeto da Faculdade, do perfil acadêmico ao financeiro. Toda mudança, seja ela em pequena ou larga escala, sempre gera uma resistência muito grande em relação aos discentes, além de uma preocupação com o futuro da Instituição a qual estão vinculados. Desse modo, parece-me que a questão financeira foi um motivo importante, mas não decisivo na evasão dos alunos. O ponto central da evasão foi a mudança no projeto pedagógico do curso, que priorizou a qualidade da educação, bem como o rigor nas avaliações, de modo que os discentes não conseguiram lograr êxito em disciplinas consideradas essenciais para a formação intelectual e profissional.” Fernando Leal Neto (2009), por sua vez, diz que “Certamente a alteração na política financeira contribuiu sensivelmente para a evasão, mas a modificação do projeto pedagógico foi mais determinante porque passou a um patamar de maior profundidade e rigor, que refletiu as deficiências da base educacional daqueles alunos. Por essas deficiências tornou-se quase impossível apreender o conteúdo ministrado e isso afigurou-se como óbice considerável à própria conclusão do curso. Sendo assim, sem a possibilidade de acompanhar no âmbito pedagógico e com a maior rigidez financeira, optaram pela evasão”.

uma enorme quantidade de folhas de papel encadernadas e depositadas em uma prateleira à espera dos processos avaliativos dos órgãos reguladores.¹³⁴

A Faculdade Baiana de Direito, assim como todas as IES deste país, possui este projeto pedagógico.¹³⁵ O que se quer conhecer e relatar, no entanto, não são os parâmetros pedagógicos técnicos do seu curso de Direito ou mesmo da organização em si. Busca-se, mais que isso, a identificação de uma cultura pedagógica implementada na instituição de ensino que a torna diferente de uma outra faculdade.

Caso esta pesquisa de dedicasse à comparação de elementos do projeto pedagógico em si, haveria certamente convergências recorrentes com diversos outros projetos pelo país ou até mesmo nas instituições da cidade de Salvador.¹³⁶ A expressão cultura pedagógica, portanto, busca descrever em que aspectos a Faculdade Baiana de Direito conseguiu apresentar

¹³⁴ Ana Maria Eyng (2007, p. 163) cita Antunez para descrever o projeto pedagógico como “um conjunto de princípios, formulados em termos de definição institucional, que caracteriza a Instituição. Expressa qual é a postura do estabelecimento e suas decisões a respeito de determinadas convicções antropológicas, sociais, ideológicas e pedagógicas. Trata-se, em suma, de um conjunto de princípios diretivos que todos os membros da comunidade escolar deveriam ajudar a construir e interpretar dando-lhes significados compartilhados” e explica, ainda, o que seria o projeto pedagógico institucional na sua forma mais essencial e real, e não no modelo repetitivo implementado pelas instituições de ensino brasileiras, ressaltando que este projeto é: “a indicação das referências, ou seja, das marcas balizadoras da ação institucional; tem sempre caráter próprio e se constitui na carta de identidade da instituição. O processo de discussão e amadurecimento coletivo das decisões é primordial para que o projeto pedagógico de fato oriente e articule as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo seu conjunto de colaboradores” (2007, p. 164).

¹³⁵ O Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES são pouco representativos das culturas observadas na prática da instituição. A leitura dos documentos atesta uma uniformidade de linguagem e de elementos em relação aos demais instrumentos amplamente repetidos por instituições de ensino brasileiras. De certa forma, trata-se de um tributo à burocracia, fomentado inclusive pela instituição analisada, sobretudo por se tratarem de instrumentos muito conceituais e pouco pragmáticos. Nas vinte primeiras páginas do Projeto Pedagógico, foram abordados itens como fundamentos pedagógicos, objetivos, competências e habilidades, organização do curso e estrutura curricular. Salvo a indicação de poucas disciplinas inovadoras, não foi possível perceber elementos que indicassem que se tratava de uma IES com algum diferencial significativo. Mais adiante, o ementário de disciplinas se mostra bastante atualizado e convergente com um ensino crítico e multireferenciado. Somente na última parte do Projeto surgem alguns elementos mais destacados, como o método de avaliação por meio da Prova Unificada, o Programa Permanente de Pesquisa e um consistente programa de publicações científicas.

¹³⁶ Veja-se, por exemplo, um trecho do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que faz referência à titulação do corpo docente da IES: “Manter corpo docente com titulação, conhecimento e capacidade de interagir com o alunado, de forma a contribuir para uma sólida formação”. Ora, uma instituição de ensino que tem como cultura institucional – e não obrigação legal – contratar somente professores com titulação *stricto sensu* ou matriculados em um curso *stricto sensu*, não foi capaz de romper com a prática de construção de documentos “encaixotados”, não prevendo explicitamente esse diferencial significativo em seus textos formais. No item “Políticas de gestão”, mais uma vez os dizeres do PDI são repetitivos e pouco caracterizam determinados referenciais positivamente pela cultura institucional, conforme se detalha mais adiante.

elementos, procedimentos, experiências, decisões, que a podem caracterizar como uma experiência singular.

6.3.1 A interrupção de cinco cursos e a decisão por uma instituição específica

O primeiro desses elementos de destaque da cultura pedagógica implementada na Faculdade Baiana de Direito foi a decisão por uma instituição dedicada exclusivamente ao curso de Direito.

O momento do mercado educacional brasileiro mostrava, em um plano, o aumento da participação de grandes conglomerados no setor por meio de aquisição de novas instituições e expansão das antigas, crescendo substancialmente por meio de aquisições ou de forma orgânica. Em outro plano, instituições locais, pequenas e médias, enfrentavam a estagnação da demanda e o aumento da concorrência. A lógica vigente impunha o domínio dos grandes e a retração dos pequenos.

Qual seria, então, o sentido da aquisição de uma pequena instituição local por um grupo de empresários e profissionais liberais que não possuíam, ainda, nenhuma outra IES? A estratégia somente pareceu fazer algum sentido quando foi determinada a concentração das atividades em apenas um único curso, o de Direito. A IES adquirida tinha autorização para oferecer seis diferentes cursos (Direito, Administração, Ciências Contábeis, Economia, Pedagogia e Turismo), mas a rápida evasão dos poucos alunos anteriormente matriculados e a própria história pessoal dos novos sócios (dez dos onze sócios são bacharéis em Direito), como se verá mais adiante, acelerou a escolha por uma instituição específica, voltada exclusivamente ao curso jurídico.

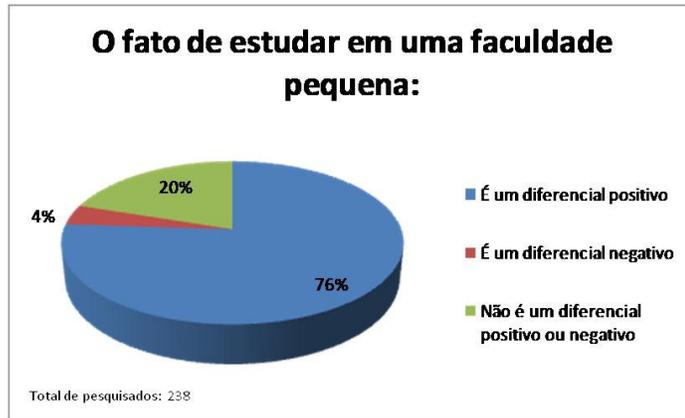
Nasce, assim, um dos sentidos mais marcantes da Faculdade Baiana de Direito e Gestão. Dedicar-se exclusivamente ao curso de Direito. A denominação simplificada “Faculdade Baiana de Direito” para toda forma de comunicação da IES objetivou marcar a estratégia de uma instituição de um único curso.

A determinação de concentrar as suas atividades em um único curso foi de encontro à realidade determinada pelas grandes instituições. A lógica das empresas educacionais envolve justamente a diluição dos custos fixos de uma instituição por diversos programas, tornando possível a economia de escala. Assim, a estrutura física, de pessoal, de serviços, enfim, todo custo que não seja diretamente relacionado à atividade de determinado curso passa a ser tão menor quanto maior for o número de alunos da IES. E o maior número de alunos é viabilizado por uma maior quantidade de cursos. Por isso, o “abandono” de cinco cursos autorizados pelo MEC pode ser classificado como uma escolha absolutamente divergente do padrão do processo de consolidação.¹³⁷

A aposta da Faculdade Baiana de Direito, no entanto, foi na exclusividade curricular como diferencial de mercado. A “perda” dos demais cursos deveria ser compensada por outros resultados, notadamente um maior preenchimento das vagas existentes no curso de Direito e uma maior mensalidade. Desta forma, ser dedicada exclusivamente ao Direito seria um elemento de atração, de diferenciação institucional, o que tornaria as vagas do curso mais disputadas. Na mesma lógica, seria possível cobrar uma mensalidade acima da média de mercado exatamente em razão da exclusividade do projeto institucional.

A dedicação a um único curso tornou-se, de fato, um referencial institucional importante. Passados três anos de implantação do projeto, os próprios alunos da Faculdade Baiana de Direito avaliam o fato de estudar em uma IES pequena da seguinte forma:

¹³⁷ A existência de um único curso, ao mesmo tempo em que é destacada como um diferencial institucional, é caracterizada como um problema sentido pelos gestores pedagógicos, que destacam que “o número de alunos menor naturalmente torna o equilíbrio financeiro do curso um pouco mais difícil, reduzindo a capacidade de investimentos de maior vulto e a possibilidade de concessão de bolsas para bons alunos economicamente carentes” (DIDIER JR, 2009), além de “o convívio da comunidade acadêmica com os membros de outra área, ou seja, a interdisciplinaridade, as relações interpessoais, o convívio com diferentes pessoas de outras áreas do conhecimento podem ser comprometidas, fazendo com que o discente se feche em “em seu próprio mundo” e não perceba a importância das outras áreas do conhecimento para a vida em sociedade” (MASCARENHAS, 2009).



Note-se que neste caso o que parece haver é uma reação clara aos grandes conglomerados educacionais, pelo menos por parte dos alunos pesquisados, que naturalmente já fazem parte de uma experiência de um projeto pequeno e específico. Todas as limitações que uma instituição pequena parece apresentar são minoradas pela experiência de ter uma estrutura integralmente dedicada a um único curso de graduação.

Ressalte-se, porém, que esta avaliação parece ter uma relação direta com a qualidade do ensino apresentado na IES. Ser pequeno, somente, não seria elemento de diferenciação para nenhuma instituição de ensino. O que está em diálogo, neste caso, é a relação entre as potencialidades qualitativas de uma pequena instituição em relação às de uma grande empresa educacional, o que, no caso da Faculdade Baiana de Direito, mostrou-se clara a preferência dos alunos pela experiência vivenciada em uma pequena IES.

Esta informação se confirma quando se avaliam os dados obtidos junto aos candidatos inscritos no vestibular da Faculdade Baiana de Direito. Os 667 estudantes que tentavam ocupar uma das cem vagas disponibilizadas assim se manifestaram sobre o principal valor que identificavam na IES:

Tabela: Motivo pela escolha da IES entre os candidatos inscritos no vestibular

Por que você optou pela Faculdade Baiana de Direito?		
Oferece o melhor curso da minha opção	305	45,7%
Pela sua credibilidade	254	38,08%
É mais uma chance de ingresso no ensino superior	65	9,74%

É onde posso concluir meu curso sem interrupções, greves	16	2,39
É próximo de minha residência	10	1,49%
É a escolhida pela maioria de meus amigos	10	1,49%
Outros/Não respondeu	7	1,04%
Total de pesquisados	667	

Ressalte-se, porém, que a identificação de um curso de qualidade, apesar de ser o item mais referenciado pelos candidatos, surge apenas um pouco à frente do item “credibilidade da instituição”. Apesar de muitas vezes serem elementos que podem se confundir, é possível concluir que o elemento credibilidade está mais associado à postura institucional, a sua referência na comunidade, e menos à qualidade específica do curso. Assim, vale uma avaliação desta identidade institucional, que, apesar de iniciante no mercado de ensino superior, consegue apresentar uma postura positiva de valor.

6.3.2 A imagem construída diante da comunidade interna e externa: o papel dos sócios na transferência do capital social

Os destaques desta cultura pedagógica estão claramente focados em uma parte relevante dessas esferas contextual e operacional, o que Ana Maria Eyng (2007, p.171) denominou de “características do microcontexto institucional”, orientadas na “análise da trajetória histórica da instituição, sua estrutura organizacional (tamanho, infra-estrutura, estatuto e resoluções), na inserção dos egressos, no espaço social e no mundo do trabalho e na imagem construída diante da comunidade interna e externa”.

Parece estranho destacar como diferenciais de uma instituição recém fundada elementos como a sua trajetória histórica, a inserção de egressos e a imagem construída diante da comunidade. Ocorre, porém, que no caso da Faculdade Baiana de Direito estes elementos foram transferidos à instituição pela história individual de cada sócio que compôs o grupo mantenedor. Desta forma, é possível supor que, depois do fato de ser uma instituição específica, dedicada exclusivamente ao curso jurídico, foi a transferência do capital social

concentrado em cada sócio para a instituição como um todo um dos elementos mais relevantes de diferenciação do projeto institucional, e de forma mais específica da cultura pedagógica, por meio de uma sólida identificação do microcontexto institucional.

No total, onze pessoas compõem a estrutura societária da Faculdade Baiana de Direito. Cinco delas são advogados e professores bastante conhecidos na cidade, seja pela própria atuação na advocacia, seja pela referência como docente em importantes instituições de ensino, ou até mesmo pela identificação como autores de importantes publicações de livros técnicos da área jurídica. Desta forma, Fredie Didier Junior, Gamil Foppel El Hireche, Valton Dórea Pessoa, Roberto Dórea Pessoa e Nestor Távora são os sócios que trazem a imagem de uma advocacia atuante e um importante referencial acadêmico que inevitavelmente se misturam à imagem da própria instituição, colaborando decisivamente para uma percepção positiva diante da comunidade interna e externa. Os dois primeiros são professores da Universidade Federal da Bahia.

O sexto sócio é Dirley da Cunha, também com marcante atuação como docente em instituições de ensino superior, inclusive da UFBA, e possui diversos livros publicados. É Juiz Federal em Salvador.

Outros dois sócios, Francisco Salles e Guilherme Bellintani, trouxeram à identidade institucional a imagem de empresários bem situados - inclusive no mercado educacional - em razão do trabalho desenvolvido à frente do Curso JusPODIVM (a maior instituição de cursos para concursos públicos e pós-graduação em Direito do Nordeste), da Múltipla (empresa especializada em eventos acadêmicos) e da Editora JusPODIVM (maior editora jurídica do Nordeste com cerca de 150 títulos publicados). Ambos são também advogados e Guilherme Bellintani construiu uma carreira docente paralela à atuação empresarial.

Maria Auxiliadora Minahim, que também é sócia da instituição, é professora da Universidade Federal da Bahia e importante pesquisadora na área do Direito Penal.

Por fim, Ricardo Didier, engenheiro e bacharel em Direito, é sócio e principal dirigente da Editora JusPODIVM, um dos mais importantes referenciais de publicações técnicas em Direito no Brasil, e Ronaldo Silva, também engenheiro, exerce atividade profissional em uma

empresa privada, sendo o único dos onze sócios que não possui relação direta com a atividade acadêmica na área do Direito.

A composição societária da IES atingiu um objetivo importante e decisivo para a caracterização positiva do microcontexto institucional. A elevada participação dos sócios na comunidade jurídica da cidade transferiu para a instituição a identificação pessoal dos seus donos, tornando-a rapidamente conhecida e bem percebida pelos demais membros da comunidade. É possível avaliar que grande parte do processo de decisão de um candidato a uma instituição de ensino envolve a pesquisa com membros da comunidade técnica relacionada ao curso, o que leva à conclusão de que não somente a IES passou a ser percebida pela comunidade jurídica como essa percepção influenciou o próprio público-alvo da recém surgida faculdade.

Este referencial pode ser confirmado por meio de questionário aplicado a alunos da Faculdade Baiana de Direito, quando uma das questões concebidas buscou perceber que tipo de influência a composição societária de uma instituição de ensino influencia na escolha do aluno, conforme se depreende do resultado a seguir.



86% dos alunos pesquisados afirmaram que o conhecimento sobre o quadro societário da instituição de ensino é algo relevante ou muito relevante para a escolha da mesma. Ou seja, as instituições de referencial local passam a levar vantagens, neste aspecto, em relação aos grandes conglomerados educacionais, muitos dos quais sem donos específicos, notadamente aquelas que integram o mercado aberto, com inúmeros e voláteis proprietários.

No caso da Faculdade Baiana de Direito, a estratégia de trazer para a instituição o capital social acumulado pelos sócios parece ter surtido efeito bastante positivo, fazendo com que o que seria apenas uma nova instituição de ensino pudesse ser percebido como um novo projeto institucional de pessoas que já possuem uma referência positiva na sociedade.

6.3.3 Professor como elemento central: a estratégia pedagógica de maior relevância

Alguns outros parâmetros de qualidade do ensino merecem análise no projeto da Faculdade Baiana de Direito. Destaque-se, inicialmente, o conteúdo curricular, que, apesar de ter passado por mudanças logo após a aquisição da instituição, permaneceu estruturado em disciplinas comuns a diversos cursos jurídicos, com poucas variações de maior destaque, seja de conteúdo curricular ou de distribuição de carga horária.

Salvo alguns destaques bastante pontuais, poucas são as novidades técnicas trazidas pelo projeto pedagógico da Faculdade Baiana de Direito. Os currículos estão atualizados com as linhas mais progressistas do ensino jurídico, há valorização de disciplinas consideradas de importância contemporânea, como mediação e arbitragem e prática processual extrajudicial, e é inovador o projeto de integração entre o Direito e a arte por meio de uma disciplina específica (Arte e Direito) e do Cinema Jurídico, espaço destinado à exibição de filmes com ou sem temáticas associadas ao Direito.¹³⁸

A instituição implementou de fato o Núcleo Docente Estruturante (NDE),¹³⁹ responsável pelas principais discussões e decisões em torno do projeto pedagógico.¹⁴⁰ Torna, assim, o

¹³⁸ Alguns elementos são destacados por Fernando Leal Neto (2009): “A matriz curricular, que possui componentes que a diferenciam, como Arte e Direito e Direito Marítimo; Ainda nesse sentido, a interdisciplinaridade da matriz curricular, presente em disciplinas como Antropologia, Psicologia, Sociologia e Filosofia, além da disciplina Arte e Direito, que contempla a manifestação do Direito no cinema, na literatura, no teatro e na música; o sistema de avaliação também distingue a nossa Faculdade porque busca o desenvolvimento de aptidões diretamente relacionadas à prática do Direito. Merece reflexão a possibilidade de avaliações orais individuais, ainda que sendo parte integrante de uma das avaliações aplicadas pelo professor, sendo-lhe atribuída pontuação menor, haja vista a sua inegável importância para o desenvolvimento pleno do bacharel em Direito. Por fim, a especial atenção à formação do Corpo Docente, que obedece a critérios que vão desde a análise da titulação à experiência profissional e aptidão didática.

¹³⁹ Iniciou suas atividades em 31 de julho de 2009, com diretrizes apresentadas em sua primeira reunião, conforme ata: “Guilherme Bellintani inicia a reunião explicando a razão de ser do Núcleo Docente Estruturante,

processo decisório relativamente¹⁴¹ abrangente, qualificando decisões mais estratégicas.¹⁴²

O conteúdo oferecido em sala de aula é continuamente pesquisado, objetivando principalmente o cumprimento real daquilo que se propõe.

No geral, no entanto, pode-se concluir que o conteúdo curricular da Faculdade Baiana de Direito não apresentou variações significativas a ponto de representar um diferencial percebido pelo mercado.

a exigência normativa em decorrência da reavaliação do MEC acerca da qualidade dos cursos jurídicos. Passa, então, a discorrer sobre a composição do NDE, os seus integrantes, bem como o seu papel de desenvolver e aperfeiçoar o projeto pedagógico da Faculdade Baiana de Direito e Gestão. Nesse instante, ressalta que, a princípio, as reuniões ocorrerão na última sexta-feira de cada mês. Ressalta a necessidade de efetivo funcionamento do NDE, que será responsável, por fim, pelas questões mais profundas das diretrizes pedagógicas da IES. Para finalizar, é feita a apresentação do Fórum de Teses da Faculdade Baiana, ressaltando a participação exclusiva, enquanto palestrantes, dos professores desta Instituição e a publicação do livro Teses da Faculdade Baiana de Direito. Apresentada, ainda, a nova concepção dos grupos de pesquisa, que terão os seus projetos desenvolvidos a partir dos temas apresentados no Fórum de Teses. O Professor Wilson propôs reflexão acerca da denominação do próprio evento, questionando a tecnicidade da expressão “Teses” à luz da visão acadêmica clássica, da sua conceituação técnica, bem como da sua imediata associação com o trabalho de conclusão do doutorado. Após essa fala inicial, é transmitida a palavra ao Professor Fredie Didier Júnior, que fala a respeito da duração do mandato dos componentes do NDE, que será de 01 (um) ano. O Professor Guilherme Belintani pede a palavra para fornecer maior esclarecimento sobre as justificativas da duração do mandato e da titulação dos componentes do NDE.”

¹⁴⁰ Ana Carolina Mascarenhas (2009) destaca “a forte atuação do Núcleo Docente Estruturante, que tem contribuído cada vez mais para o processo de construção do projeto pedagógico do curso, já que há pelo menos um docente de cada grande área que reflete os novos projetos, os conteúdos das disciplinas e fortalece a matriz curricular do curso.”

¹⁴¹ O “relativamente” registra exatamente a lógica de que há decisões que são restritas aos dirigentes, sobretudo aquelas que ultrapassam as compreensões do pensar pedagógico, das discussões curriculares. Desta forma, entende-se que a IES não democratizou de forma plena as suas instâncias. A ausência de concursos para a contratação de docentes é um desses exemplos.

¹⁴² De forma ilustrativa, apresenta-se um trecho da ata de reunião do Núcleo Docente Estruturante ocorrida em 09 de junho de 2010: “O segundo ponto de pauta é a modificação da ementa da disciplina Temas Especiais de Direito e Processo Penal. O professor Daniel Nicory do Prado formulou parecer sugerindo algumas adequações, notadamente com a supressão de alguns pontos do programa (atribuição investigativa da polícia federal) e a inclusão de execução penal e dos aspectos materiais da Lei de Drogas. A professora Thaís Bandeira propôs a retirada do procedimento dos tribunais superiores, do estatuto do idoso, e a inclusão dos crimes contra a ordem tributária. A unanimidade dos presentes deliberou que haverá as seguintes substituições: suprimidos os pontos estatuto do idoso; atribuição investigativa da Polícia Federal e procedimento dos tribunais superiores. Acrescidos os pontos: crimes contra a ordem tributária e execução penal. Após o próximo semestre, será feito novo diagnóstico pelo NDE a respeito dos efeitos dessas alterações”. Mais ainda, a reunião de 28 de agosto de 2009: “O Professor Sebastián sugeriu a retirada de oferta de eletivas do 10º semestre, tendo em vista que a redução da carga horária pode ser mais proveitosa para os concluintes, mas foi ressaltado por alguns dos presentes que a carga horária já fora reduzida a partir da nova concepção da matriz curricular. Foi discutida, ainda, a questão da inserção de atendimentos na esfera penal no Núcleo de Prática Jurídica, mas diante das variáveis relacionadas a matéria será melhor discutida posteriormente. Propôs também uma readequação do conteúdo programático de Direito Penal para privilegiar um pouco mais os crimes em espécie. Fica decidido que os Professores Sebastián e Thaís Bandeira farão um estudo acerca dessa questão e apresentarão a proposta de novo conteúdo programático.”

Seria, então, uma lacuna da instituição na organização da sua própria política curricular? Pode-se dizer, em relação a isso, que os problemas mais relevantes da relação ensino-aprendizagem no país não estão focados principalmente no conteúdo que se propõe a ensinar, mas na forma como se concebe o ensino. Desde o início da década de 1990, muito tem se discutido e cada vez mais atenta-se para o fato de que “o sucesso e a produtividade do sistema educacional dependem prioritariamente da forma como as escolas são organizadas e geridas” (CABRAL NETO, CASTRO, 2007, p.39). Essa afirmativa não reduz a importância da estratégia pedagógica de cada escola, mas reforça que, escolhida a estratégia, os resultados serão muito mais eficientes com uma boa organização gerencial.

Toda esta complexa relação entre o que é o conteúdo do projeto pedagógico e o que é a sua forma de aplicação aparece bem descrita por Ana Maria Eyng (2007, p.167), que diz, acerca dos pressupostos teórico-práticos utilizados para a construção e gestão de uma instituição ou curso, que podem se organizar em três dimensões “básicas, complementares e indissociáveis: ideológico-explicativa (conceitual ou teórico), contextual (realidade) e operacional (prática), sendo elas perpassadas por uma quarta dimensão, a avaliativa”.

Desta forma, parece ser possível supor que os diferenciais do projeto ou da “cultura pedagógica” da Faculdade Baiana de Direito aparecem muito mais concentrados nas esferas contextual e operacional do que propriamente na esfera conceitual/teórica.

Ser dedicada exclusivamente ao curso de Direito, neste aspecto, é elemento importante mas não suficiente para consolidação de um projeto pedagógico consistente. A ideia de uma IES dedicada a um único curso somente se completa se este for um curso de alta referência na sua área. Dedicar-se a um único curso, mas tratar este curso como qualquer IES genérica o trataria não seria, desta forma, uma estratégia eficaz. E esta referência de um curso relevante somente poderia ser construída a partir dos profissionais que constituem a IES, notadamente os professores.

A construção do projeto da Faculdade Baiana de Direito, desta forma, teve como principal pilar de sustentação a formação de corpo docente diferenciado, com o estabelecimento de

requisitos rígidos de ingresso¹⁴³ e permanência, e, paralelamente, contrapartidas profissionais diferenciadas para a carreira docente.¹⁴⁴

A expansão do ensino superior privado aumentou as oportunidades para a profissão docente. Cresceu, por exemplo, o fenômeno do professor de instituição privada em dedicação exclusiva, fato pouco observado no período pré- expansão. Incentivou, ainda, o ingresso de profissionais do mercado na atividade acadêmica. Posteriormente, no entanto, a estagnação do crescimento do setor fez do professor uma das principais “vítimas” desta fase de ajustes. Em uma primeira ocorrência, tornou-se comum o desligamento de professores titulados – e conseqüentemente com salários mais altos – após a conclusão dos processos de avaliação dos cursos superiores pelo Ministério da Educação. A demissão de professores tornou-se recorrente após o período de “bonança” do setor.

Mesmo considerando a existência de relações de grande proximidade entre instituições e professores, é notória a ausência de políticas de diferenciação das instituições por meio de seu corpo docente. A estrutura física, a localização, os laboratórios, o valor da mensalidade, a eventual empregabilidade são alguns dos mais destacados itens de diferenciação projetados pelas instituições de ensino superior, fato aprofundado pelas grandes empresas educacionais em todo o país. Os diferenciais que “vendem” o curso ao público-alvo quase sempre não incluem o professor como destaque.

¹⁴³ O ingresso do docente na instituição possui um roteiro pouco comum, já que não se dá por meio de concursos– método clássico das IES públicas e de algumas particulares – nem pela simples análise curricular. Trata-se de um ato complexo, no qual são reunidas informações que vão da formação técnica a características pessoais. Há, de fato, uma espécie de “conselho de contratação docente”, o que faz com que a decisão final sobre o ingresso do professor na Faculdade Baiana de Direito seja necessariamente dos “diretores Geral e Acadêmico, após ouvir a indicação da Coordenação e dos professores que já fazem parte do corpo docente da Faculdade Baiana” (MASCARENHAS, 2009). Ressalte-se que a existência desse “conselho” não tornou o processo mais demorado ou burocrático, mas impede que a decisão sobre a contratação de um professor seja centralizada em uma ou duas pessoas.

¹⁴⁴ É neste sentido que Ana Carolina Mascarenhas (2009) afirma a participação do professor da Faculdade Baiana de Direito como “Essencial e decisiva na construção do projeto pedagógico do curso. A Instituição tornou-se reconhecida e respeitada principalmente por conta do corpo docente e do corpo diretivo da Faculdade. Para que uma IES consiga manter um excelente curso de Direito não é necessária uma excepcional infra-estrutura. Deve-se investir, principalmente, em livros e no corpo docente. Posso afirmar que entre as Instituições particulares, a Faculdade Baiana se destaca na política de incentivo ao docente. Hoje fazemos a publicação das pesquisas desenvolvidas por nossos professores, subsidiamos a participação em congressos, fazemos a aquisição de livros para que eles possam se dedicar cada vez mais à função que exercem.”

A sociedade, no entanto, não deixa de reconhecer a importância do professor no processo educacional. Há um discurso comum, aceito em grande proporção como verdadeiro, que estimula a admiração, o respeito e o status do professor como elemento de destaque. É certo, porém, que o discurso pouco se transforma em mecanismos reais de reconhecimento. Mais ainda, é possível identificar processos críticos em sala de aula, na relação entre professor e aluno, e fora dela, na relação entre professor e instituições educacionais, que demonstram um elo frágil entre o discurso de admiração da carreira docente e o real respeito a esta categoria profissional.

O projeto da Faculdade Baiana de Direito colocou o professor como personagem central. Dentre todos os elementos que compõem uma instituição de ensino, escolheu-se o professor como o de maior destaque.^{145 146}

A posição de destaque do docente, no entanto, foi acompanhada por uma política muito clara acerca do profissional que ingressa na instituição. Para colocar o professor como elemento central do projeto, foi preciso determinar objetivamente qual seria o perfil do docente desejado, o que se poderia oferecer a este docente e que tipo de cobrança pode pautar a relação profissional. Mais que uma política de carreira docente, mais que um plano de cargos e salários, o que se buscou foi uma identidade do docente com o projeto institucional, seja por meio de critérios objetivos, identificados mais facilmente, seja por critérios subjetivos, que requerem uma pesquisa mais apurada acerca da história profissional do professor.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Segundo Fredie Didier Junior (2009), “A faculdade se notabilizou, com razão, como uma faculdade de professores. É a alta qualificação docente a principal característica positiva da Faculdade Baiana de Direito.”

¹⁴⁶ O efeito disso foi bem avaliado em uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico da IES, que teve como amostra 60 alunos da faculdade, e, dentre outros aspectos avaliados, concluiu que: “De acordo com os dados apresentados, pôde-se verificar a presença de alguns aspectos principais que contribuem para a motivação discente em relação ao curso e a faculdade. Dentre eles, a qualidade do corpo docente constitui o fator central que vincula o aluno ao compromisso com sua aprendizagem. Em seguida, a credibilidade social da instituição, associada à organização, estrutura e comprometimento da equipe, consolidam o engajamento discente com o projeto pedagógico proposto (gráficos 2 e 3). Nesse sentido, percebe-se que existe uma forte representação social da instituição em termos de reconhecimento social e comprometimento com a qualidade do ensino, o que constituem fatores importantes na produção de representações internas dos discentes manifestadas através da crença de pertencimento a um projeto de sucesso.”

¹⁴⁷ Sobre a seleção dos professores, Fredie Didier Junior (2009) ressalta “a opção por professores com pós-graduação *stricto sensu*, produção científica vasta e qualificada e com histórico de seriedade em outros cursos,

Desta forma, quatro elementos se tornaram estruturantes para caracterizar o perfil do docente da Faculdade Baiana de Direito: a) Titulação; b) Reconhecida capacidade técnica; c) Reconhecida capacidade didática; d) Compreensão prévia e identificação com o projeto institucional, o que inclui a percepção dos seus objetivos e regras.

- a) **Titulação.** Em relação aos elementos estruturantes do perfil do docente da Faculdade Baiana de Direito, o primeiro elemento objetivo para o ingresso do docente é a titulação. Partiu-se do princípio de que os elementos formais de educação do professor, notadamente os cursos de mestrado e doutorado, seriam requisitos indispensáveis ao ingresso nos quadros funcionais da IES. Desta forma, a Faculdade Baiana de Direito somente contrata professores com titulação mínima de mestre, ou eventualmente mestrandos com prazo conclusão de curso estabelecido no momento do contrato.¹⁴⁸

A atual titulação docente está assim estabelecida:

TITULAÇÃO	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2009.2
MESTRANDO	5	5	4	6	3 (8%)
MESTRE	11	16	22	17	22 (56%)
DOUTOR	3	4	4	6	5 (13%)
DOUTORANDO				6	9 (8%)
TOTAL	19	25	30	35	39

Deve-se ressaltar a existência de apenas um curso de mestrado e um de doutorado em Direito no Estado da Bahia, o que limita de forma substancial o número de docentes com a titulação correspondente. Ainda assim, foi possível reunir em torno

aliada à aposta em jovens valores, recém ingressos na Academia, mas que mantiveram vínculos de orientação acadêmica com os sócios diretores, que poderiam atestar as suas qualidades, são os principais aspectos a serem destacados”.

¹⁴⁸Fernando Leal Neto (2009) afirma que “A seleção é feita levando em consideração a titulação do docente (no mínimo ingressante em programa de pós-graduação *stricto sensu*), bem como pelo seu histórico profissional, incluindo aí produção científica e experiência docente em outra IES”, enquanto Ana Carolina Mascarenhas (2009) estabelece que “O primeiro requisito a ser verificado é a titulação do profissional. Além disso, o currículo como um todo, desde as experiências profissionais até a dedicação nos projetos desenvolvidos, bem como a vocação para o ensino. Após essa análise, a Coordenação e a Direção decidem ou não pela contratação”.

desse parâmetro uma equipe com titulação acadêmica relativamente alta. Destaque-se, porém, o limitado número de doutores.

- b) **Reconhecida capacidade técnica.** Parece óbvia a percepção de que em uma instituição específica, os professores devem ser reconhecidamente conhecedores daquilo que se propõem a ensinar. Mas esse parâmetro, no âmbito do processo de identificação dos profissionais convidados a ingressar na IES, é formulado com base no histórico conhecido e pesquisado daquele professor.

Não se exige, no entanto, que haja larga experiência profissional ou acadêmica. O que se busca é a identificação do potencial técnico de cada profissional, seja no seu histórico como aluno de graduação ou em um curso de mestrado, ou mesmo nos seus trabalhos técnicos escritos. Desta forma, a seriedade intelectual, e não propriamente o amadurecimento técnico, é o fundamento que se busca. Neste âmbito, tornou-se comum o convite a profissionais ainda em início de carreira que demonstraram em oportunidades variadas o comprometimento com o estudo aprofundado de uma da matéria jurídica específica.

Houve casos, por exemplo, de um estudante de mestrado ter sido convidado ao projeto institucional depois de uma bem sucedida apresentação de seminário acadêmico, combinada com índices positivos de avaliação no próprio curso. Ou, ainda, um aluno recém saído da graduação, que se destacou durante o curso e ingressou na sequência na pós-graduação *stricto-sensu*.

A exigência da reconhecida capacidade técnica inclui, mais que buscar profissionais prontos e estruturados, a colaboração com a própria formação da carreira docente, sendo representativa a quantidade de professores que iniciaram a atividade docente na própria instituição e têm alcançado excelentes índices de avaliação.

- c) **Reconhecida capacidade didática.** É comumente percebida a referência de que determinado professor sabe a matéria, mas não sabe transmiti-la. Para os requisitos do perfil docente da Faculdade Baiana de Direito, este não é um profissional identificado com o projeto institucional.

O primeiro trabalho que se faz, neste aspecto, é o que se chama de controle prévio. Uma investigação relativamente informal, mas razoavelmente consistente, busca

identificar a capacidade técnica de determinado profissional que interessa à IES. Para tanto, têm grande importância os relatos de alunos e professores de outras instituições nas quais o professor já trabalhou. A ideia central é ter um trabalho de pesquisa anterior para reduzir o trabalho de administrar problemas futuros após a contratação.

Em alguns casos, porém, sobretudo em relação aos professores iniciantes, a reconhecida capacidade didática é substituída por uma percepção do potencial do profissional. Como já ressaltado, a apresentação de trabalhos acadêmicos em graduação ou pós-graduação e até mesmo aulas experimentais em substituição ao professor efetivo servem como parâmetro para a identificação deste potencial didático do docente.

d) Compreensão prévia e identificação com o projeto institucional, o que inclui a percepção dos seus objetivos e regras.

Este item, certamente menos técnico que os outros para a identificação do perfil docente da Faculdade Baiana de Direito, não é menos relevante que os demais para a real integração do professor ao projeto institucional. A titulação adequada e as capacidades técnica e didática podem se tornar pouco decisivas caso o professor que ingressa na IES não tenha a exata percepção do projeto que passa a integrar, sobretudo em relação aos objetivos pretendidos e regras estabelecidas.

Pode ser comum, por exemplo, que determinado professor pretenda total independência para aplicar os processos de avaliação dos alunos. Ou, em outro aspecto, o docente pode propor a substituição de parte das aulas expositivas por seminários dos alunos. Há determinadas regras e procedimentos institucionais que, apesar de estarem diretamente relacionadas à concepção pedagógica da sala de aula, não são colocadas na Faculdade Baiana de Direito como liberdade absoluta do docente. Ou seja, a famosa “liberdade de cátedra” encontra, na instituição, algumas nuances previamente estabelecidas que a podem tolher em alguns aspectos.

Na análise da própria IES, a liberdade absoluta dos procedimentos pedagógicos em sala de aula coloca o professor em uma situação de sobreposição aos objetivos e parâmetros institucionais previamente estabelecidos. O conhecimento prévio e a

conseqüente aceitação destes limites, obrigações, regras, procedimentos, seria, então, uma forma de deixar a relação entre professor e instituição norteada pelo próprio projeto institucional, e não pelos desejos e preferências individuais.^{149 150}

Outros elementos surgem como decorrentes destes que se estabeleceram como principais, destacando-se sobretudo a capacidade de formulação de pensamento teórico próprio do docente¹⁵¹ e a sua capacidade de atuar coletivamente. É preciso destacar, no entanto, que os elementos objetivos ressaltados não determinam uma seleção docente absolutamente estruturada, havendo razoável subjetividade em parte do processo decisório.¹⁵²

¹⁴⁹ No caso da Faculdade Baiana de Direito, isso não parece representar na prática um conflito entre a autonomia do professor e os projetos institucionais. Fernando leal Neto (2009) destaca que “É essencial que o docente siga, respeitada e resguardada a sua autonomia, a política acadêmica da Faculdade, que adota o aprofundamento dos conteúdos, o incentivo à iniciação científica e o rigor nas avaliações como alguns dos seus pilares na formação do discente. Sem a colaboração do professor os objetivos almejados pela Faculdade dificilmente serão alcançados.”

¹⁵⁰ Vale destacar elementos de interferência do professor na construção do projeto institucional. A própria estratégia de se apresentar como uma faculdade de professores já direciona a instituição para um caminho mais aberto na relação com o docente. Ana Carolina Mascarenhas (2009) destaca ainda o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Colegiado de Curso como importantes referenciais de participação dos professores, “que têm tomado decisões importantes e aceitas por toda comunidade acadêmica da Faculdade Baiana. O efetivo funcionamento desses colegiados faz com que o projeto pedagógico do curso se torne cada vez mais sólido, já que os professores podem discutir os problemas da comunidade acadêmica, sugerir novos projetos e alterações no conteúdo programático e matriz curricular, além de fortalecer o discurso acadêmico da seriedade e do rigor pedagógico.”

¹⁵¹ A competência do docente para formular estudos e pesquisas que promovam uma relativa “independência” em relação ao referencial teórico é um elemento de grande destaque na Faculdade Baiana de Direito. A década de 2000 foi uma das fases mais representativas da produção acadêmica jurídica na Bahia, e isso se tornou um paradigma importante para a formulação de estudos com bons índices de autonomia científica. O que se vislumbra, com isso, é que a Faculdade Baiana de Direito estabelece como um importante elemento de identidade do seu professor a sua capacidade de refletir de forma crítica em relação aos referenciais teóricos apresentados, e, mais que isso, estudar e publicar trabalhos próprios que marquem esse posicionamento de autonomia. Em grande aspecto, a existência de uma editora jurídica de médio porte na Bahia, e a estreita relação que esta editora possui com a Faculdade Baiana de Direito, até mesmo pela interseção de parte do grupo societário, faz com que o acesso aos meios de publicação de trabalhos acadêmicos seja direto e constante.

¹⁵² Muito importante é o relato de Ana Carolina Mascarenhas (2009), no sentido de que “Parece-me que a análise no momento da contratação é predominantemente subjetiva, já que levamos em consideração o desempenho do profissional nas suas atividades, bem como o compromisso que terá com a educação e com a Instituição a qual está vinculado. Não há um processo seletivo com regras rígidas, bem como a formação de uma banca examinadora para avaliar as competências e habilidades do professor. A Faculdade Baiana, ao longo de 3 anos, somente despediu 4 professores por não se adequarem à proposta pedagógica do curso. Entendemos, hoje, que além da titulação, a dedicação, o compromisso profissional e a vocação para o ensino e pesquisa são determinantes na escolha do professor. É por acreditar nesse ideal que apostamos em jovens promessas, que desempenham a sua atividade com compromisso e muita dedicação.”

6.3.4 Processo seletivo permanente

A ampliação dos cursos superiores no Brasil modificou substancialmente o entendimento sobre a qualidade dos cursos recentemente surgidos e também daqueles anteriormente existentes. A discussão se pauta principalmente na qualidade do aluno formado pelas faculdades brasileiras, e em geral as instituições privadas estão no centro desta análise.

O debate sobre a qualidade do ensino superior possui dois elementos centrais, de importâncias equivalentes. O primeiro elemento é a qualidade do ensino propriamente dito, ou seja, até que ponto as instituições estão sendo capazes de ofertar um programa pedagógico de qualidade, com formação técnica responsável e capacidade crítica dos seus atores. O outro aspecto da qualidade do ensino superior, não menos importante, diz respeito à formação anterior dos alunos que ingressam nestas instituições de ensino, sobretudo em relação à capacidade real, fundamental, de alcançar um maior nível educacional.¹⁵³

Ou seja, a qualidade técnica do profissional formado em uma IES possui interferências da própria qualidade do ensino daquela IES, acrescida da qualidade da formação anterior obtida por aquele aluno nos níveis fundamental e médio. As discussões em torno da qualidade do ensino superior, no entanto, têm se concentrado no primeiro aspecto, havendo praticamente uma relação direta entre aluno mal formado e instituição com projeto pedagógico deficitário. É comum, por exemplo, associar déficits educacionais de alunos de ensino superior à própria instituição à qual esses alunos estão vinculados, como se o

¹⁵³ Muito importante a abordagem de Ricardo Westin (2008): “Em matemática, os estudantes aprendem a fazer contas básicas com frações, porcentagens, proporções e regras de três. Em língua portuguesa, as lições são sobre os acentos, o plural e a grafia correta das palavras. Temas tão elementares como os listados acima, antes restritos à programação dos colégios, agora aparecem na grade curricular de faculdades e universidades particulares do país. As instituições decidiram oferecer aulas de reforço depois de perceber que um número considerável de seus alunos sofre para acompanhar cursos de direito, letras, administração, engenharia. Mesmo tendo passado no vestibular e alcançado a educação superior, muitos deles estão despreparados. Às vezes sequer dominam o bê-a-bá”. As aulas de reforço, no entanto, não foi a estratégia adotada pela Faculdade Baiana de Direito, que preferiu apostar na seleção de alunos mais preparados, em vez de intensificar atividades de nivelamento.

processo de formação do indivíduo tivesse iniciado com o ingresso no nível superior.¹⁵⁴ A história do aluno anterior ao ensino superior é praticamente esquecida nas análises do cotidiano. “Se o profissional foi mal formado, a faculdade é ruim”.

A ampliação do número de vagas no ensino superior o tornou amplamente acessível, sendo a universalidade limitada “apenas” pela capacidade econômica das famílias brasileiras. Naturalmente, o aluno ingressa com imensa facilidade em grande parte dos cursos superiores do país. Desta forma, tornou-se mais comum o aluno escolher a IES do que a IES escolher o aluno.

A identificação deste “problema” gerou uma série de debates durante a formulação do projeto pedagógico da Faculdade Baiana de Direito. Sendo uma instituição nova, sem tradição, como atrair alunos com boa formação nos níveis fundamental e médio? Ou, alternativamente, como “compensar”, no ciclo universitário, a má formação anterior dos seus alunos? Note-se que o caminho a ser seguido é de fundamental importância no próprio projeto pedagógico que se quer construir. Um projeto voltado a alunos de formação anterior sólida e consistente deve ser pautado de uma forma bem específica. Em outro plano, um projeto que objetiva a reposição pedagógica de fases educacionais anteriores e ao mesmo tempo a formação curricular do ensino superior possui características completamente diferentes.

Desta forma, as discussões sobre esse aspecto foram, entre todas aquelas que pautaram a construção do projeto pedagógico, as mais complexas. O que se identificou, com base nos objetivos propostos pelo grupo, é que se desejava a construção de uma instituição da maior qualidade possível, e isso deveria incluir também a qualidade dos alunos que compõem a IES. Desta forma, decidiu-se por uma estratégia de simples compreensão, porém de difícil aplicação. Dever-se-ia buscar, continuamente, a obtenção de bons rendimentos por parte dos alunos, independentemente da história de vida de cada um, ou mesmo da quantidade de alunos que se adaptassem a esta realidade.

¹⁵⁴ Alguns mecanismos de avaliação da qualidade, como o ENADE, têm buscado avaliar a diferença de formação entre o aluno ingressante e o aluno concluinte da instituição, medindo, de fato, o acréscimo de formação dado aos alunos, e não simplesmente o resultado final.

Desta forma, o que se estabeleceu foi a construção de paradigmas significativos de qualidade para o ingresso e permanência do aluno na instituição, sendo construída uma estratégia de seleção de alunos em duplo foco.

O primeiro foco se dá no momento do ingresso do aluno na instituição, por meio dos processos seletivos. As provas para ingresso na instituição são realizadas em duas etapas, a primeira completamente objetiva e a segunda completamente subjetiva, assemelhando-se aos processos seletivos das universidades públicas.¹⁵⁵ Trata-se de um dos poucos casos identificados em instituições privadas no Brasil e o único no Estado da Bahia.¹⁵⁶

O que se busca com uma maior complexidade do processo de ingresso é estimular o diferencial do aluno e apurar a avaliação, comumente focada em questões objetivas que não permitem a análise da capacidade de escrita e pouco avalia a capacidade crítica. É certo que a realização do processo seletivo em duas etapas somente surte efeito se conjugada com um número representativo de candidatos. De nada adiantaria a realização de um processo complexo de avaliação se o número ou mesmo a qualidade dos candidatos não for suficiente para uma seleção mais apurada.¹⁵⁷

Sobre isso, é possível identificar algumas dificuldades no processo seletivo da Faculdade Baiana de Direito. Realizadas semestralmente, as provas têm atraído uma quantidade suficiente para destacar a instituição em relação à média nacional. No entanto, o número de candidatos por vaga, considerando ainda situações como a abstenção na prova e os aprovados que não se matriculam, faz com que o processo seletivo para ingresso na IES não

¹⁵⁵ Assim disposto no edital do processo seletivo de 2009.1: “A Seleção será constituída de um Primeiro Momento com uma prova Objetiva de caráter genérico e eliminatório, com peso 4,0(quatro), composta por 40 questões objetivas de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), de Raciocínio Lógico Matemático e de Conhecimentos Gerais e Atualidades, com 3(três) horas de duração; e de um Segundo Momento, com 4 (quatro) horas de duração, no qual serão aplicadas uma Prova de Redação, com peso 3 (três) e uma Prova Discursiva de Humanidades, constituída de 15 questões, também com peso 3(três).”

¹⁵⁶ Assim explica Fernando Leal Neto: “A seleção segue o rigor adotado na própria graduação, ou seja, exige do aluno a habilidade diferenciada quanto à capacidade de interpretação e construção de textos. Possui duas fases, sendo a primeira objetiva e a segunda, com eixo temático, contendo dez questões dissertativas e uma redação, que nos dois processos seletivos sob essa diretriz seguiu a forma de parecer.”

¹⁵⁷ Fredie Didier Junior (2009) afirma o seguinte: “A seleção é bastante rigorosa. Posso dizer que é a mais rigorosa seleção dentre as IES privadas baianas. O objetivo é selecionar os melhores alunos que não ingressaram na UFBA e, se for possível, tornar-se, em médio prazo, uma opção real à própria UFBA. Parece-me que as últimas seleções têm sido exitosas”.

seja necessariamente uma grande disputa, com possíveis reflexos na qualidade do aluno selecionado.

Tabela: Candidatos inscritos no processo seletivo

	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2009.2	2010.1
Total de candidatos para as 100 vagas	323	670	436	703	298	667

Pode-se concluir, portanto, que o processo seletivo de ingresso na instituição é apenas a primeira fase do que se chama “processo seletivo permanente”. O que se tem, em uma segunda etapa, é a percepção de que o mero ingresso do aluno na IES não é um “passaporte carimbado” para o diploma. O processo seletivo permanente estimula a equiparação das avaliações aos parâmetros técnicos da vida profissional do indivíduo.¹⁵⁸

Fundamentalmente, os parâmetros de avaliação da Faculdade Baiana de Direito consideram algumas realidades paradigmáticas pouco aplicadas em outras instituições.¹⁵⁹ A primeira delas estabelece que a aprovação nas disciplinas do curso não precisa ser menos rigorosa do que o próprio processo seletivo para ingresso na instituição. Ou seja, deve ser normal que muitos alunos sejam aprovados e que outros tantos sejam reprovados em uma disciplina. Assim são os parâmetros da vida profissional dos advogados, assim são os concursos públicos, assim são os ambientes corporativos.

¹⁵⁸ É bastante lúcida a análise feita por Ana Carolina Mascarenhas (2009): “A seleção dos alunos para o ingresso na Faculdade Baiana é bastante rigorosa. Acredito que a opção pelo processo seletivo em duas fases foi decisiva para o ingresso do candidato melhor qualificado. Ocorre, porém, que com a educação básica deficiente e preocupada apenas em ensinar aos seus alunos a resolver provas de vestibular faz com que a Faculdade ainda não consiga selecionar o discente que pretende. O perfil de alunos que queremos ainda está aquém do esperado. Essa mudança somente será possível com uma mudança substancial na formação da educação básica.”

¹⁵⁹ Ana Carolina Mascarenhas (2009) faz a seguinte descrição do chamado “processo seletivo contínuo”: “O processo avaliativo é contínuo, ao longo de toda a graduação. Basicamente, o nosso sistema de avaliação é composto de duas avaliações escritas, aplicadas pelo professor, e uma avaliação objetiva, que contempla assuntos de todas as disciplinas já cursadas pelo discente ou que estão em curso no semestre. Essa prova assume um caráter fundamental nesse processo contínuo, uma vez que incentiva a cultura do estudo e permite que o aluno possa, de fato, compreender e aprender os conteúdos ministrados em sala. Além disso, a Faculdade criou o Núcleo de Atendimento ao discente, que permite um acompanhamento pedagógico individualizado. Esse Núcleo é basicamente formado por um professor de cada área, que tem aproveitado o tempo para fazer estudo de caso, discutir os julgados dos tribunais superiores, promover a interdisciplinaridade, além de formar os grupos de estudo e estimular o contínuo aprendizado do discente.”

Um outro paradigma de avaliação estabelece a estrutura e forma das avaliações. No total, são quatro avaliações ao longo de uma mesma disciplina, sendo três delas necessariamente subjetivas, completamente escritas.¹⁶⁰ A quarta avaliação, denominada Prova Unificada¹⁶¹, aplicada uma vez por semestre, reúne questões objetivas de todas as disciplinas acumuladas pelos alunos ao longo do curso.¹⁶²

O rigor pedagógico torna a instituição mais suscetível à evasão de alunos. De acordo com os próprios paradigmas estabelecidos no projeto pedagógico, ressaltando que foi uma das decisões mais complexas do toda a estruturação da instituição, decidiu-se que os parâmetros de avaliação estabelecidos pela IES não podem ser alterados em razão de dificuldades de rendimento dos alunos.¹⁶³ A Faculdade Baiana de Direito estabeleceu, desta forma, que quer ter um determinado perfil de aluno, e que não deve retrair esta concepção. Uma maior proporção nas reprovações, a repetência recorrente, e até mesmo a desistência

¹⁶⁰ Segundo dados do Enade 2006, 78% das 45 melhores IES do país adotam as provas escritas discursivas como principal forma de avaliação dos alunos (MEC, 2008).

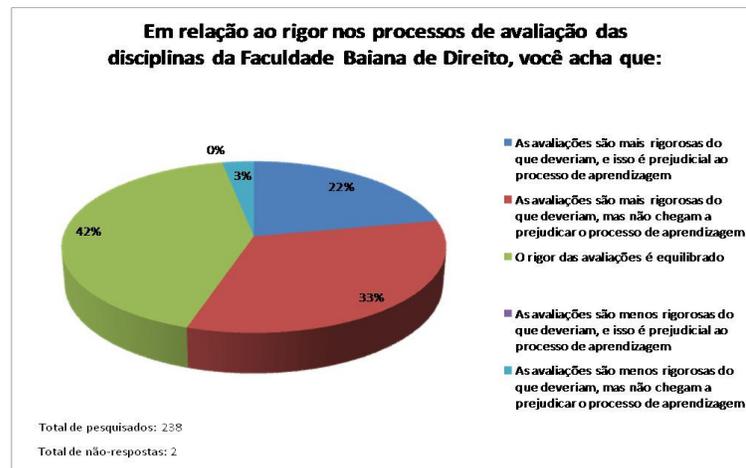
¹⁶¹ Conforme decisão colegiada em 18 de junho de 2007: “Para o segundo semestre, o Coordenador do curso apresenta uma nova proposta de avaliação, a prova unificada. Essa prova consiste na aplicação de questões objetivas, ao final do semestre, contendo predominantemente os conteúdos ministrados no semestre e, em menor proporção, as disciplinas dos semestres anteriores cursadas com aprovação ou dispensadas. Os professores questionaram sobre a quantidade de questões e distribuição dessas questões. Por unanimidade, ficou decidido que seriam 10 questões para as disciplinas em curso de 72 horas e 5 para as de 36 horas. As disciplinas já cursadas ou dispensadas, haveria uma proporção de 2 para 1, respectivamente.”

¹⁶² Fernando Leal Neto (2009) descreve com precisão a composição das avaliações de rendimento dos alunos da Faculdade Baiana de Direito, explicando o sentido dos processos: “Sendo assim, são aplicadas três avaliações ao longo do semestre letivo regular, que possui peso 6, excluída, portanto, a prova final, que tem peso 4. Duas delas são elaboradas e aplicadas pelos professores e têm como características serem individuais e discursivas, com peso quatro, cada. Espera-se avaliar a aptidão do discente quanto à construção do raciocínio jurídico e a sua expressão por meio de argumentação coerente, lógica e técnica. A terceira avaliação, aplicada pela Coordenação Acadêmica na metade do semestre letivo, é denominada prova unificada. Trata-se de prova objetiva, que contém questões de todas as disciplinas em curso, em quantidade proporcional à sua carga horária, e daquelas que já foram cursadas com aprovação pelo aluno, seja nesta ou em outra IES (uma questão para cada disciplina). O objetivo aqui é, sem dúvida, capacitar para o ingresso no mercado profissional, pois se a opção do egresso for a advocacia ou o serviço público, ele necessariamente deverá ser aprovado em prova objetiva, que é a primeira fase de qualquer concurso público e do Exame de Ordem. Por outro lado, lembrando sempre que a complexidade do Direito não pode ser reduzida às provas objetivas, dá-se à prova unificada, um peso muito menor que às demais, qual seja, dois. Equivale, em suma, a 20% (vinte por cento) do peso do semestre regular. A média para aprovação direta é 7,0. Se o discente obtiver média entre 4,0 e 6,9, fará prova final. Abaixo da média 4,0, estará reprovado direto. Na prova final, a média é reduzida para 5,0. na Faculdade, o alunado, em regra, faz uma prova final por semestre.

¹⁶³ Veja-se, por exemplo, o disposto na ata da reunião de colegiado ocorrida em 16 de junho de 2008: “Fernando Neto tem a palavra e diz que a seleção para o núcleo de pesquisa teve uma participação expressiva, com um total de 39 candidatos. Apesar disso, as redações, de uma forma geral, não foram bem escritas e apenas sete alunos foram selecionados.”

de alunos – com os possíveis pedidos de transferência para outras instituições ao final do semestre – não poderiam pautar a forma de avaliação da instituição.¹⁶⁴

É importante, no entanto, o dado obtido com a pesquisa aplicada aos alunos da Faculdade Baiana de Direito. Com o objetivo de avaliar as percepções dos alunos acerca do chamado rigor pedagógico da IES, os discentes assim se manifestaram:

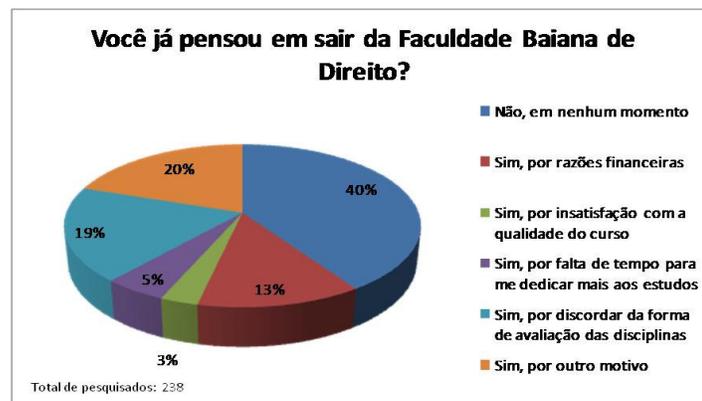


É possível perceber que uma elevada parte dos alunos (55%) entende que o rigor pedagógico é excessivo, sendo que 22% entendem que isso chega a prejudicar o processo de aprendizagem. Apesar do elevado número de alunos que apresenta uma visão crítica do rigor pedagógico, é possível perceber que a intenção da instituição de aceitar abertamente a evasão em razão das reprovações em disciplinas como um problema natural e com o qual se deve aprender a conviver faz com que, mesmo em pequena maioria, os alunos críticos ao

¹⁶⁴ Ana Carolina Mascarenhas (2009) faz a seguinte análise sobre as dificuldades enfrentadas para a manutenção de um sistema de avaliação mais rígido: “Infelizmente as críticas ao rigor excessivo advém de um longo déficit na qualidade do ensino brasileira, seja educação básica, seja na educação superior. Como não há uma formação básica adequada, consequentemente os alunos “sofrem” para acompanhar a educação superior. Por esse motivo, qualquer instituição que pense em manter um sistema rigoroso de ensino encontrará muita resistência ao longo da construção desse processo. A Faculdade Baiana, na contramão do inadequado processo de construção do conhecimento, optou por manter uma política rígida de avaliação, por acreditar que através dela é possível uma melhor qualidade do curso e, consequentemente, uma melhor formação dos discentes. É preciso compreender que um curso somente terá qualidade se o corpo discente for qualificado e empenhado na tarefa de buscar uma melhor formação profissional. De todo modo, é sempre preciso ouvir o discente e tentar verificar se eventuais excessos são cometidos pelos professores na elaboração e aplicação das avaliações.” Em um importante complemento, Fernando Leal Neto (2009) afirma que “Como regra, podemos observar que a maior resistência está situada entre os alunos mais jovens, que não foram acostumados a esse tipo de exigência em sua base educacional, mas eles próprios fazem elogios a essa política quando em contato com estudantes do ensino médio ou de outras IES privadas.”

sistema sejam paulatinamente levados à necessária adaptação ou abandono do curso. O “apoio” de 45% dos alunos parece ser suficiente para a manutenção do projeto institucional, sobretudo quando se verificar (e será detalhado mais adiante) que a instituição já aprendeu a conviver com o corpo discente em forma piramidal, na qual os primeiros semestres têm salas mais cheias e os últimos salas mais vazias.¹⁶⁵

Uma outra questão apresentada aos alunos, buscando identificar o perfil de evasão, responde de forma clara que o rigor pedagógico não pode ser colocado como único elemento de fluidez da relação entre aluno e instituição, como pode se ver a seguir:



¹⁶⁵ Uma boa referência a esse assunto foi feita pelo Relatório do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da IES: “No que tange ao discurso propagado pela instituição quanto ao rigor acadêmico e qualidade do ensino, foi verificado que este fator contribui de maneira significativa para os ruídos da comunicação. A partir do momento que um discurso social é formado a respeito da instituição, é internalizado pelos alunos como filosofia institucional um rigor e exigência que faz com que o aluno se sinta oprimido pela alta qualidade do ensino. Nesse sentido, os efeitos do discurso produzem fatores positivos e negativos na relação do aluno com a instituição e com o seu aprendizado. Positivamente a excelência do curso cria expectativas e contribuiu para a implicação do aluno na sua formação, uma vez que ele se dedica à busca por esta qualidade na construção do conhecimento. No entanto, alguns efeitos negativos são produzidos no momento em que o rigor acadêmico produz ansiedade e sentimento de incapacidade de manter o alto nível de qualidade acadêmica. Nesse sentido essa ansiedade vai gerar outros impactos, principalmente com relação ao temor pelo sistema de avaliação. Embora a instituição acredite na avaliação enquanto instrumento de acompanhamento da aprendizagem do aluno, e não como forma de julgamento de sua capacidade cognitiva, o temor pelo sistema de avaliação é um aspecto que causa muitos impactos ao processo de aprendizagem. O sistema institucional de avaliação processual garante que o aluno esteja sempre sendo acompanhado no seu desenvolvimento acadêmico, entretanto gera um alto nível de ansiedade e dificuldades na relação professor-aluno. Nesse sentido, foi constatado que a *avaliação* é o aspecto onde tanto demandas de professores quanto de alunos se entrecruzam, gerando uma série de conflitos. Para alunos, o temor pela avaliação perpassa a dificuldade de ser julgado, de ter seu conhecimento mensurado e de reconhecer sua autoria na aquisição de conhecimento. Já para professores, os critérios de correção das provas e a dificuldade dos alunos no reconhecimento de suas lacunas de aprendizagem, constituem as principais zonas de conflito da relação docente-discente e que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.”

A forma de avaliação das disciplinas do curso é indicada por 19% dos alunos pesquisados como um elemento principal de eventual abandono. Não por coincidência, 22% dos alunos haviam classificado na questão anterior o rigor pedagógico como elemento prejudicial ao processo de aprendizagem. Ou seja, é possível concluir que cerca de um quinto dos alunos da instituição travam de fato uma batalha pessoal¹⁶⁶ contra o projeto institucional que indica um processo seletivo contínuo. Os demais, no entanto, parecem adaptados ou dispostos a adaptarem-se a esta circunstâncias.^{167 168}

¹⁶⁶ Bastante perceptiva a avaliação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico sobre essa circunstância: “Com relação às fantasias discentes a respeito da instituição e dos docentes, foi constatado que os alunos apresentam algumas fantasias persecutórias no que dizem respeito à relação docente-discente. Os alunos, de uma maneira geral, acreditam que existe uma verticalização da relação professor aluno que os impede de se aproximar e estabelecer um contato mais direto com os mesmos. Nesse sentido, colocam o professor num lugar mítico, figura de destaque no processo de ensino aprendizagem, no qual o professor se situa como o grande protagonista da cena pedagógica, sendo o aluno subjugado por este. Tal fantasia provoca sérios efeitos à aprendizagem, uma vez que destitui qualquer saber prévio do aluno, desconsiderando o caráter sócio-histórico do sujeito, que traz consigo sua bagagem pessoal de experiências e saberes prévios. Com isso, elimina a possibilidade de troca na relação professor-aluno e participação ativa do discente no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, o aluno sente-se sem voz, como se seu discurso fosse invalidado pela instituição, comprometendo sua produção acadêmica e a legitimação da sua autonomia perante sua aprendizagem. Nas palavras da coordenação: ‘constitui o temor reverencial’, diante do qual só os professores têm voz e resta para os alunos as lacunas de um discurso comprometido e truncado.”

¹⁶⁷ Sobre o processo de evasão dos alunos da Faculdade Baiana de Direito, Fernando Leal Neto (2009) afirma que: “O número de abandonos, excetuando 2007.1, que foi elevadíssimo, tem permanecido linear ao longo dos semestres (cerca de 32 alunos). A leitura que faço sobre esse dado é que mesmo com a mudança no perfil do ingressante, que é predominantemente da classe média alta, os principais óbices permanecem sendo o grande volume de leitura, a profundidade dos conteúdos ministrados e o rigor das avaliações, mas aqui afetados por outras variáveis. Ainda há número considerável de alunos que não alcança o melhor rendimento acadêmico por conta de fatores diversos, entre eles: a) a expansão da comunicação para a internet, que facilita o acesso à informação, mas de modo muito superficial, ágil, curto. Esse hábito acaba condicionando o adolescente a buscar esse tipo de fonte sempre, desconsiderando a necessidade de complementação por meios que possibilitem maior aprofundamento e compreensão das informações. Desse modo, diante de um livro técnico, cuja leitura exige especial dedicação por conta da complexidade dos temas e da linguagem, emergem as dificuldades; b) ainda de forma complementar, há prejuízo da própria capacidade interpretativa e de expressão escrita, que refletem, também, a já citada deficiência do ensino de base no país. c) Além de outros diversos fatores, como a imaturidade, pois a maior parte dos alunos que abandonou o curso encontrava-se nos semestres iniciais (1º ao 4º), podemos chegar ao referido número de abandonos. Quanto aos cancelamentos, que têm sido crescentes, a quase integralidade decorre dos alunos recém-matriculados por vestibular. Trata-se de reflexo do aumento de vagas da UFBA e, em alguns casos, opção por outra IES particular.

¹⁶⁸ Ana Carolina Mascarenhas (2009) acrescenta ainda que “Apesar do maior índice de evasão ter ocorrido em 2007.2, com total de 101 alunos, nos semestres subsequentes os índices permaneceram elevados. Em 2008.1 evadiram 67 alunos (31 abandonos, 28 cancelamentos e 8 transferências), em 2008.2 foram 47 alunos (33 abandonos, 12 cancelamentos e 2 transferências), em 2009.1, 97 alunos (29 abandonos, 57 cancelamentos e 11 transferências) e, por fim, em 2009.2, foram 53 alunos (37 abandonos, 10 cancelamentos e 6 transferências). É importante ressaltar que o número elevado de evadidos em 2009.1, deve-se, na minha opinião, à abertura do curso de Direito noturno na Universidade Federal da Bahia. Além disso, percebe-se que o déficit na qualidade da educação básica reflete diretamente no desempenho dos discentes na educação

Razões financeiras foi o motivo indicado por 13% dos alunos pesquisados como um elemento de potencial abandono da IES. Em uma instituição com mensalidades razoavelmente acima da média do setor, é possível concluir que a proporção de alunos ameaçados pela carência financeira não é das mais significativas. Em parte, isso pode ser resultado da própria cultura institucional já estabelecida (sendo detalhada no capítulo seguinte) de ser pouco flexível nas negociações financeiras, fazendo com que o aluno que não tenha condições econômicas de seguir na IES sequer inicie ali as suas atividades acadêmicas.

Este fenômeno pode ser confirmado quando são conhecidas de perto as principais características que compõem o aluno que ingressa na Faculdade Baiana de Direito. A tabela a seguir, elaborada a partir dos dados obtidos na pesquisa realizada entre os candidatos inscritos no processo seletivo de 2009.2, apresenta de forma clara o perfil do aluno que atualmente busca a Faculdade Baiana de Direito. Em uma segunda coluna, a tabela apresenta os números obtidos pelo Ministério da Educação, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes,¹⁶⁹ que avaliam o perfil dos alunos das 45 melhores IES do país. O que se busca com essa tabela comparativa é situar o perfil do aluno da Faculdade Baiana de Direito em relação às melhores instituições do país.

Tabela: Perfil do candidato inscrito no processo seletivo

Perfil	Entre os 100 aprovados na Faculdade Baiana de Direito	Nas 45 melhores IES do país.
Renda familiar acima de 15 S.M.	62%	32%
Fala inglês fluentemente	33%	30%
Usa sempre computadores	89%	77%
Tem bons conhecimentos de informática	99%	41%
Solteiro	98%	-
Cursou ensino médio em escola particular	95%	57%

superior, de modo que a evasão permanece alta porque os alunos não conseguem acompanhar o curso na Faculdade Baiana de Direito.”

¹⁶⁹ Dados relativos ao ano de 2006. Entre as 45 melhores IES, estão 29 públicas e 16 privadas. (MEC, 2008).

Idade até 20 anos	69%	-
Sexo feminino	64%	-
Não fez nem está fazendo outra faculdade	88%	
Não exerce nenhuma atividade remunerada	96%	

Esta avaliação permite a conclusão clara de que os objetivos institucionais estão sendo alcançados, ao menos no plano de atrair o aluno em idade escolar adequada e oriundo de ensino médio particular. Nota-se, com isso, que o ciclo virtuoso que a Faculdade Baiana de Direito tenta construir vai em parte se formando, permitindo com que alunos com diferencial de formação escolar adaptem-se – e até exijam – em maior grau a uma IES com projeto pedagógico diferenciado, e, com isso, alimentem-se deste próprio projeto diferenciado, tornando, no todo, o projeto mais consistente e bem sucedido. Curioso o dado que apresenta quase dois terços dos aprovados como estudantes do sexo feminino, algo que não encontra uma justificativa mais clara.¹⁷⁰

6.4 CULTURA ORGANIZACIONAL

As pequenas e médias instituições de ensino, em sua maioria, conviveram de forma permanente com dificuldades de gerenciamento. É certo que o setor não atingiu um amadurecimento da organização empresarial, muitas vezes inclusive em relação às grandes instituições. Como se viu anteriormente, o elevado crescimento do setor na primeira fase da expansão fez com que as instituições de ensino não precisassem de uma grande organização ou estratégia para a promoção do crescimento.

¹⁷⁰ O estudo que avaliou os resultados do Exame Nacional de desempenho dos Estudantes (Enade) chegou à conclusão que “instituições com o pior desempenho têm estudante mais pobre e pouco fazem por ele”. O que se precisa avaliar é até que ponto o bom aluno é atraído por uma boa instituição ou a instituição torna o aluno bom. No caso do ensino superior, como um degrau mais avançado do sistema educacional, o que parece acontecer é a atratividade que boas IES exercem sobre os bons alunos, que, dedicados, constroem junto com a faculdade um projeto continuamente consistente. “Nas melhores escolas, a maioria é solteira, sem filhos”. (PARAGUASSÚ, 2007).

A demanda reprimida do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 criou, assim, um setor econômico de proporções significativas, mas com pouca cultura organizacional. Em geral, as decisões eram de curto prazo, havia pouco controle de custo e houve um claro excesso de “familiarização” das instituições, sendo comum, por exemplo, a figura do pai como diretor e dos filhos como coordenadores de curso ou professores da IES.

Foi justamente esse cenário que impediu as organizações educacionais de se adaptarem à redução da demanda. Não souberam como reagir quando o número de alunos estagnou, gerando efeitos negativos no plano administrativo-financeiro, com sérias repercussões no projeto acadêmico. Se, por um lado, uma boa organização administrativa e financeira não é capaz de garantir um bom projeto pedagógico (inclusive porque pode não ser esse o projeto institucional), é possível concluir que as lacunas organizacionais massacram continuamente qualquer tentativa de um projeto educacional consistente.

São elementos que compõem o que se pode chamar de universidade como organização complexa¹⁷¹, em que se somam os complexos objetivos institucionais, a intangibilidade do produto, a imprevisibilidade das necessidades, o perfil dos profissionais que a compõem e o próprio ambiente externo. “Outros elementos agregam-se a essas particularidades, como a natureza intangível dos produtos que resultam das suas atividades, processo decisório, participação fluida, não linearidade de produção e dificuldade de avaliar o valor agregado” (MEYER JR, 2007, p.235).

Em determinados aspectos, porém, a estruturação de uma empresa educacional obedece, de certa forma, a parâmetros bem delineados por outras empresas do mercado, que muito têm a ensinar à gestão dos sistemas educacionais. O modelo gerencial indicado por diversos estudiosos tem sido bem aplicado em instituições que modernizam a sua forma de atuar,

¹⁷¹ “Imaginemos uma organização cujos objetivos são difusos, ambíguos e pouco consensuais, a atividade produtiva principal é essencialmente intelectual, especializada, o produto é intangível, o trabalho desenvolvido tem por característica a individualidade, seus clientes têm necessidades individuais especiais, muitas delas imprevisíveis, que necessitam ser atendidas, a tecnologia empregada no processo produtivo é problemática, complexa, não rotineira e muitas vezes indefinida. O trabalho principal é desenvolvido por profissionais qualificados e especializados que demandam autonomia, organizados em diversos grupos por área e competência profissional apresentando dupla lealdade e comprometimento: à organização a que servem e à classe social a que pertencem. Finalmente, estabelece, com o ambiente externo, uma rede diferenciada e complexa de relações de interdependência e vulnerabilidade. Essas são, segundo Baldrige et al (1977, apud Baldrige; Riley, 1977), características da universidade como organização complexa”. (MEYER JR, 2007, p.235).

implementando ações como o planejamento estratégico, a formação contínua das pessoas e mecanismos de medição das práticas e resultados. (CABRAL NETO, CASTRO, 2007).

O modelo organizacional identificado na Faculdade Baiana de Direito apresenta características intermediárias entre uma estrutura relativamente informal de decisões e relações, conjugada com uma cultura de princípios que se espalham pela IES tanto no plano pedagógico quanto no aspecto organizacional. Desta forma, a gestão não estaria afastada de um modelo parcialmente burocrático¹⁷², que se apóia na forma racional de organização baseada em regras e regulamentos, mas incorpora elementos de grande dinamismo de decisões.

O dinamismo proposto pelo modelo gerencial procura obedecer a uma lógica de princípios institucionais claramente definidos. Desta forma, os processos – de maior e de menor impacto - seriam construídos com o conhecimento claro dos objetivos institucionais e o bom senso na aplicação dos procedimentos e na tomada das decisões necessárias àqueles objetivos. Desta forma, estabelecidos e cultuados determinados princípios institucionais, a sua boa aplicação torna-se dependente de dois aspectos mais relevantes, a velocidade e a qualidade das decisões e atitudes.¹⁷³

Assim, a combinação de elementos burocráticos com decisões e procedimentos construídos a partir dos objetivos institucionais apresenta a forma de gerenciamento da Faculdade

¹⁷² Vitor Meyer Jr (2007, p.239), citando Hardy e Fachin (1996), destaca a existência de características bem definidas na organização profissional, como exemplos de burocracia típica: “a) a padronização considerável de habilidades e procedimentos. Como exemplo podemos destacar os currículos a serem seguidos pelos alunos em cada curso de uma faculdade ou universidade. Há organizações educacionais, como faculdades ou universidades, que estabelecem, em seu currículo, disciplinas chamadas obrigatórias para todos, ou algumas chamadas pré-requisitos para que os alunos possam avançar no currículo de determinado curso; b) a necessidade das unidades acadêmicas de uma escola se submeterem às regras e formalidades estabelecidas pela administração central, embora desfrutem de certa autonomia e descentralização. É o caso das contratações de professores, mudanças no plano de carreira, promoções, aquisição de equipamentos, expansão do espaço físico, para as quais há procedimentos pré-determinados a serem cumpridos; c) as equipes de apoio administrativos às unidades acadêmicas assemelham-se àquelas presentes na burocracia central, em termos de regras, procedimentos e forma de trabalhar”.

¹⁷³ O que se chamou de base principiológica parece ter relação direta com a tentativa constante de “compensar” as burocracias necessárias com uma relativa flexibilização da gestão. Neste sentido defende Victor Meyer Jr (2007, p.259): “Há a necessidade de buscarmos novas formas de gestão representadas por novas estruturas mais flexíveis, processos decisórios mais ágeis, liderança efetiva e processos gerenciais mais eficientes e eficazes, compatíveis com a ambigüidade, a imprevisibilidade e os baixos níveis de racionalidade, próprios da escola, e que refletem sua complexidade”.

Baiana de Direito. Na prática, essa combinação pode ser traduzida em elementos de maior destaque, tanto nos aspectos gerenciais quanto na transparência na relação com o aluno-cliente.¹⁷⁴

A organização da empresa é, desta forma, um sustentador do projeto pedagógico. Foi com esta lógica que a Faculdade Baiana de Direito construiu o seu plano empresarial. Dois pilares principais foram escolhidos: a eficiência como empresa e o menor custo fixo possível.

No plano da eficiência, a empresa buscou a obtenção dos melhores resultados possíveis com a menor disposição energética para os correspondentes resultados. Desta forma, as metas mais ou menos importantes da organização são estabelecidas no plano ideal, e um julgamento permanente de viabilidade e de forma de obtenção dos resultados torna possível o alcance pleno ou relativo daquelas metas.

Note-se que a IES não pressupõe que todas as metas existam para serem cumpridas. Pressupõe, sim, que o cumprimento da meta se deu porque foi considerado um processo que traria retornos proporcionais aos esforços disponibilizados, ou não se deu porque o seu cumprimento não significaria necessariamente um acréscimo à organização, sobretudo quando comparado com esforços desproporcionais.

O planejamento institucional foi projetado para os primeiros cinco anos da IES. Anualmente, sempre no mês de dezembro, há dois encontros de atualização do planejamento e reconfiguração de metas e estratégias. Um primeiro encontro reúne os sócios da IES com o objetivo de discutir e decidir questões no plano macro da empresa e da instituição de ensino. Elementos como construção ou não de uma sede própria, mudanças no plano de cargos e salários, forma de contratação de professores, discussão geral sobre o conteúdo curricular, estratégias de marketing, dentre outros, são atributos deste foro.

Um segundo encontro absorve o planejamento institucional anual, com pequenos e médios procedimentos e metas, discussões mais detalhadas sobre o corpo funcional e de professores, perfil dos alunos, dificuldades encontradas ao longo do ano, além de relatos do

¹⁷⁴ É muito importante fazer referência aos processos decisórios, que, sob o aspecto gerencial, se movimentam de forma bastante dinâmica na IES, conforme relato do Diretor Administrativo-Financeiro, Tiago Cesar (2009): “Os sócios não se envolvem na Gestão da Instituição. Existem reuniões semestrais cuja pauta é a prestação de contas e decisões de investimento em ativos, através do saldo resultado financeiro apresentado. Todas as decisões de caráter operacional são tomadas sem a participação dos sócios”.

cotidiano que colaboram com as correções de rumos no ano seguinte. Participam dessa reunião o mantenedor, os diretores e os principais líderes de cada setor, notadamente o administrativo, o financeiro e o pedagógico.

O pensamento da eficiência está diretamente relacionado ao segundo pilar da organização empresarial, que é o menor custo fixo possível. A expressão “possível” está relacionada aos próprios parâmetros de eficiência organizacional e qualidade pedagógica. Ou seja, considerando determinados parâmetros de organização e qualidade, qual é o menor custo possível a ser aplicado?

A concepção pode ser classificada como “a forma de viver” da IES. Com apenas um curso para repartição das despesas, o planejamento minucioso do quanto se pode gastar é uma das principais formas de obtenção de resultados. Na outra “ponta”, a forma de arrecadação de receita deve ser igualmente competente, fazendo com que o potencial do faturamento e a redução máxima dos custos operacionais viabilizem a fórmula final de rentabilidade.¹⁷⁵

Um dos exemplos mais claros dessa estratégia é a variação quantitativa na relação entre alunos e funcionários ao longo dos anos. O crescimento da IES provocou logicamente a necessidade de um aumento do quadro de colaboradores, porém em uma proporção que provocou uma clara diluição do custo fixo inicial, conforme a tabela a seguir.

Tabela Relação alunos/funcionários

	2007.1	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2009.2	2010.1
ALUNOS ATIVOS	142	205	325	409	492	605	700
ALUNO POR FUNCIONÁRIO	7,9	6,2	9,6	11,1	11,2	12,9	14,0

A estratégia organizacional que mais marcou a Faculdade Baiana de Direito foi a de colocar, na esfera administrativa e financeira, o aluno como um cliente, que precisa ser conquistado e sua satisfação mantida continuamente. A expressão “cliente” tornou-se recorrente nas instituições privadas de ensino quando se quer ressaltar a confusão entre a relação de consumo e a relação pedagógica, quase sempre utilizada como forma de desqualificar a

¹⁷⁵ Apenas um curso subsidia as despesas da Instituição como um todo, não sendo possível diluir o custo fixo. No entanto, como há uma preocupação constante com o incremento das receitas, o fato de oferecer apenas um curso não impede que haja rentabilidade.” (CESAR, 2009).

seriedade das avaliações pedagógicas. Ou seja, o cliente manda, inclusive quando o assunto é pedagógico.

A referência dada pela Faculdade Baiana de Direito parece estar justamente em uma contraposição a este aspecto. Determinar claramente que o aluno é cliente quando o assunto é administrativo ou financeiro é garantir os seus direitos a um serviço de qualidade, porém limitando a interferência dos desejos desse cliente a uma esfera meramente da empresa, e não da escola.¹⁷⁶

Desta forma, pode-se perceber que a idéia foi construir em um mesmo ambiente dois vieses de uma mesma relação, o viés de aluno, com a IES, e o viés de cliente, com a mantenedora. No plano da mantenedora, o aluno contratou um serviço de qualidade e com parâmetros e expectativas previamente determinados. Para tanto, precisa ter os direitos e as obrigações previstas entre o prestador de serviço e o tomador deste serviço. Assim, o ambiente precisa ser adequado, a estrutura física a melhor possível, o corpo funcional dinâmico e prestativo e, de forma destacada, as demandas administrativas e financeiras solicitadas pelos alunos, ou simplesmente de interesse desses, devem ser tratadas com maior brevidade e qualidade possível.^{177 178}

¹⁷⁶ Assim explica Ana Carolina Mascarenhas (2009): “Acho que devemos entender que o aluno assume duplo papel na Instituição: o de cliente e o de discente. Ele deve ser tratado como cliente quando nos referimos ao bom atendimento nos setores da Instituição, no acervo da biblioteca, no laboratório de informática, no bom funcionamento da plataforma acadêmica e do sistema biométrico, na qualidade dos docentes, enfim, na qualidade dos serviços prestados. No que diz respeito ao pedagógico, a política do aluno como cliente não é adequada, já que isso pode interferir no próprio projeto pedagógico do curso. É preciso, portanto, saber separar as duas vertentes para que a formação profissional não seja comprometida.”

¹⁷⁷ Fredie Didier Junior (2009) afirma que a Faculdade Baiana de Direito enfrenta essa dicotomia “Com muita tranquilidade: há direitos e deveres. Se o aluno não gosta da instituição, sente-se mal avaliado por exemplo., a faculdade não cria qualquer obstáculo à sua transferência; e quando digo que não cria obstáculo, quero deixar claro que a faculdade não oferece qualquer benefício nem faz qualquer concessão ao seu projeto para que o aluno permaneça na IES. O discurso do aluno consumidor costuma ignorar os ‘deveres do consumidor’. A IES não os ignora.”

¹⁷⁸ Ciente de que os bons resultados financeiros estão diretamente relacionados aos aspectos pedagógicos e filosóficos da instituição, a visão do Diretor Administrativo-Financeiro, Tiago Cesar (2009) aponta para a mesma direção, ao analisar com bastante pertinência um assunto tão delicado: “Para atender essa prerrogativa, é fundamental o oferecimento de salas climatizadas, boa recepção, conforto, cordialidade no atendimento, segurança, acesso a informações por meio da web, dentre outros atributos. Portanto, nessa esfera estrutural há espaço para o clientelismo. No entanto, quando a relação se estabelece em caráter acadêmico, o clientelismo é nocivo e deve ser combatido de forma enérgica. A relação com os professores e coordenadores, o exercício das atividades inerentes ao processo como pesquisa, avaliações, frequência e participação em sala de aula são atividades exclusivas do indivíduo na condição de aluno. Entendemos que o clientelismo na esfera

Algumas ferramentas foram concebidas com o objetivo de avançar continuamente no plano organizacional. Um sistema interno de requerimentos permite o controle do tempo médio de resposta da instituição e as correspondentes responsabilidades por atrasos nos prazos estabelecidos. O uso da tecnologia é bastante amplo, com quase todos os serviços e solicitações podendo ser realizados por meio eletrônico. Não há filas no processo de matrícula. As tradicionais chamadas para registro de presença em sala de aula foram substituídas por um sistema de registro biométrico que possibilita, por meio da identificação digital, um controle apurado das presenças e ausências.¹⁷⁹

Um importante elemento que compõe a relação entre aluno e instituição é o valor da mensalidade. Desde a aquisição da IES, quando deixou de ser Faculdade Cajazeiras para tornar-se a Faculdade Baiana de Direito, o valor da mensalidade passou por ajustes relacionados ao público-alvo a ser atingido e à própria qualidade do serviço a ser ofertado. Veja-se a tabela a seguir:

Tabela: Evolução da mensalidade 2006-2010

2006.2	2007.1	2007.2	2008.2	2009.1	2010.1
R\$ 540,00	R\$ 660,00	R\$ 810,00	R\$ 860,00	R\$ 905,00	R\$ 990,00

Percebe-se, assim, que esta primeira aquisição de IES na Bahia teve como principal estratégia a transformação de um projeto de bases populares para uma concepção mais elitista, o que reforça o caráter inverso em relação a muitas das aquisições registradas posteriormente na própria cidade de Salvador e em outras capitais brasileiras.

A mensalidade média passou de R\$ 540,00 para R\$ 810,00, um aumento de cerca de 50%. Como resultado imediato, o número de alunos caiu de 320 (considerando os seis cursos em funcionamento à época) para 125, a maioria por pedido de transferência para outras

acadêmica coage os profissionais envolvidos, sobretudo docentes, correndo os pilares do Projeto Pedagógico, desconstruindo os papéis e os interesses das pessoas dentro do processo. É necessário entender em que momento o indivíduo é o aluno e em que ocasião ele é o cliente. Não há nenhuma interseção nessas funções. Não existe o aluno-cliente, tampouco o cliente-aluno.”

¹⁷⁹ Neste aspecto mais uma vez se destaca a diferenciação na relação entre aluno e cliente. O controle biométrico de presença aumenta o rigor sobre a presença do aluno em sala de aula, retira do professor a liberalidade de dispensar a presença do aluno, o que na prática é uma infração legal, e, como consequência, torna o sistema mais rigoroso em relação a direitos e obrigações dos alunos na instituição de ensino.

instituições. Considerando que o aumento da mensalidade não foi aplicado aos alunos já matriculados, como se explica tamanha evasão de um semestre para o outro, justamente quando a instituição modificou o seu perfil?

Dois motivos principais podem explicar a evasão significativa no primeiro momento da aquisição. Inicialmente, a motivação pela transferência foi decisão mais acadêmica do que simplesmente financeira. Estava claro que o grupo adquirente desejava construir uma instituição de maior rigor pedagógico, e que isso poderia ser uma ameaça àqueles que haviam escolhido uma IES de perfil menos rigoroso.

Em outro plano, o final do semestre 2006.2 e o início das matrículas do semestre seguinte mostrou uma outra característica da nova instituição que não foi bem aceita pelos alunos antigos, qual seja, a intransigência do setor financeiro na negociação dos débitos dos alunos inadimplentes. O mercado educacional privado acostumou-se a aplicar planos bastante flexíveis para recebimento dos débitos em aberto dos alunos a cada início de semestre. Na prática, trata-se de um adiamento de um problema que dificilmente será superado. Se no semestre anterior o aluno não conseguiu honrar o pagamento das mensalidades, como conseguiria, no semestre seguinte, pagar os débitos anteriores e ainda honrar os compromissos do semestre corrente? A fase crítica do ensino superior privado fez com que as instituições de ensino escolhessem caminhos de “auto-engano”, como se a negociação exitosa no início do semestre tornasse possível a regularização da situação do aluno no semestre seguinte.

Assim, a pouca disponibilidade da Faculdade Baiana de Direito para negociar os débitos nas novas matrículas tornaram mais razoável para o aluno devedor a procura por uma nova IES.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Importante ressaltar a percepção de Ana Carolina Mascarenhas (2009) sobre a possibilidade de a instituição ter perdido bons alunos em razão da falta de flexibilidade na negociação financeira: “Acredito que a instituição perdeu bons alunos muito mais por impossibilidade financeira do que propriamente por falta de flexibilidade na negociação. O FIES tem ajudado bastante na manutenção de bons alunos nas IES. O maior problema é que até 2009.2 estávamos impedidos de aderir ao programa, já que a legislação somente permitia o ingresso das Instituições que tivessem participação no ENADE.” Sobre esse assunto, Fernando Leal Neto (2009) afirma que “Acredito que o principal desafio, hoje, é criar um programa especial de bolsas de pesquisa para alunos carentes e que tenham bom desempenho acadêmico. Talvez seja uma das formas de evitar esse tipo de perda.”

Esta marca permaneceu como cultura institucional. A Faculdade Baiana de Direito não faz nenhuma concessão financeira no momento da matrícula dos alunos. Os débitos devem ser pagos integralmente, à vista, como forma de garantir a permanência do aluno na instituição. Essa política, aparentemente rigorosa e pouco compreensiva, foi concebida com a lógica de igualar todos os alunos em relação às oportunidades. Cada aluno inadimplente que permanece na instituição está sendo financiado pelo aluno adimplente, e o crescimento desta realidade pode ameaçar o projeto institucional.

Por fim, vale destacar que a mensalidade da Faculdade Baiana de Direito está entre as maiores em comparação a outros cursos jurídicos, mas não de forma isolada. “Pela característica de diferenciação do curso, o preço se distancia das IES com políticas de baixo custo. No entanto, o preço não é maior aos praticados pelas principais IES que optam pela diferenciação”, argumenta Tiago Cesar (2009). Na sequência, faz da sua forma de pensar uma relação direta com a teoria do capital humano, afirmando que “Acredito que o preço condiz com a excelência do curso. A precificação é formada com base no potencial de investimento da IES no curso e no retorno que o aluno obterá após a formatura” (CESAR, 2009). Essa foi a forma escolhida pela instituição para relacionar-se com os alunos e com o mercado.

6.5 PANORAMA DOS RESULTADOS OBTIDOS

É preciso identificar os resultados obtidos pela Faculdade Baiana de Direito em razão das estratégias adotadas. Na prática, é exatamente a análise dos fenômenos resultantes que demonstram a eficiência do conjunto de escolhas da instituição. A análise do perfil institucional, no entanto, é parcial. A IES possui apenas três anos e meio de existência, e nem sequer formou a primeira turma. Naturalmente, a escolha do estudo de caso de uma instituição que nasceu e cresceu no auge da crise do ensino superior apresentaria limites desta ordem.

Os dados analisados, no entanto, permitem conclusões bastante claras e consistentes sobre o perfil institucional e a experiência singular no contexto do ensino superior privado brasileiro.

6.5.1 Quantidade: o crescimento institucional no período da crise

Nascida no segundo semestre de 2006, a IES fez o seu primeiro processo seletivo em agosto do mesmo ano, selecionando cerca de 70 alunos. Tendo sido adquirida em novembro de 2006, manteve o vestibular já agendado para o mesmo mês da aquisição, e iniciou o ano de 2007 com cerca de 140 alunos. Foi neste momento, janeiro de 2007, que iniciou o processo de transição de uma instituição com perfil popular para uma faculdade mais elitista.

Neste mesmo momento, iniciavam-se em Salvador as primeiras aquisições de instituições de ensino superior, destacando-se a compra das Faculdades Jorge Amado pelo grupo estrangeiro Whitney. Desta forma, há um perfeito paralelo temporal entre o início da Faculdade Baiana de Direito e todo o processo de consolidação do ensino superior privado na capital baiana.

Com 100 vagas semestrais para o curso de Direito, a instituição iniciou 2007 com 200 vagas potenciais, mas com apenas cerca de 130 alunos matriculados. Havia, então, dois desafios. O primeiro deles era o de alcançar razoáveis índices de ocupação das vagas como forma de sustentar o início do projeto institucional. Em outro plano, e de certa forma mais preponderante para o sucesso institucional, era preciso mudar radicalmente o perfil dos alunos até então selecionados pelos dois primeiros vestibulares, e que de certa forma compunham o grupo discente matriculado na faculdade naquele início de projeto.

Ou seja, era preciso não somente crescer, mas crescer com alunos de um perfil específico, sendo necessário contar com a natural evasão dos alunos de então. Tudo isso em plena crise do ensino superior privado e em início de projeto institucional.

O aumento do rigor pedagógico do curso e a intransigência quase absoluta nas negociações financeiras com inadimplentes nos momentos de matrícula fizeram com que os alunos que

ingressaram na IES antes da aquisição fossem, aos poucos, buscando outras instituições de ensino por meio de transferência ou mesmo do abandono do curso. Dos 132 alunos que iniciaram o ano de 2007 na IES, apenas sete alunos encontram-se atualmente matriculados.

Os processos seletivos realizados após a aquisição, já com a nova marca institucional e com uma razoável divulgação do perfil educacional que se pretendia, foram bem sucedidos e resultaram em preenchimento integral das vagas disponibilizadas, cem por semestre. Assim pode ser sintetizado o crescimento institucional no período estudado, com base em número de alunos:

Tabela: Ocupação e ociosidade

	2007.1	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2009.2	2010.1
VAGAS	200	300	400	500	600	700	800
OCUPAÇÃO (%)	142	205	325	409	492	605	715
RESIDUAIS (%)	29%	31%	18%	17%	18%	14%	11%
RESIDUAIS (n)	58	93	74	87	108	95	55

Note-se que, em alguns semestres, foi superado o número de cem ingressantes, resultado dos processos seletivos de transferência de alunos matriculados em outras instituições. É possível perceber que há, ainda, um número representativo de vagas residuais, resultante principalmente de evasões dos alunos originários pré-aquisição, e também de alunos que ingressaram depois de 2007.1, mas, por razões variadas, não deram sequência ao curso.

Os índices de ocupação das vagas disponibilizadas pela Faculdade Baiana de Direito demonstram, em um primeiro plano, uma realidade bastante satisfatória em relação às circunstâncias vivenciadas pelo sistema privado de educação superior no Brasil.

Em relação à ociosidade das vagas, é preciso ressaltar que a evasão ao longo do curso aprofunda ainda mais o já elevado índice de não aproveitamento primário das vagas. Foi possível perceber que as IES privadas brasileiras alcançam uma média projetada de 20% de

formandos em comparação com as vagas iniciais disponibilizadas, o que traduz uma ociosidade real de cerca de 80% dos postos de estudo.

Com um índice de apenas 11% de vagas residuais, mesmo não tendo completado todo o seu primeiro ciclo de existência, não tendo formado a primeira turma, é possível concluir que o preenchimento real de 89% das vagas disponibilizadas é um resultado extremamente significativo, equivalente àqueles alcançados pelas instituições de ensino superior público.

Pode-se ressaltar, ainda, que o perfil da evasão está muito concentrado em questões de acompanhamento pedagógico e não em uma “simples” migração para outra IES ou desistência. Desta forma, não somente há um índice de permanência muito maior como provavelmente mais qualificado em relação aos propósitos da instituição. Um dos objetivos iniciais destacados pelo projeto da Faculdade Baiana de Direito foi a construção de um projeto institucional no qual a faculdade, como um todo, fosse mais importante do que cada aluno individualmente. Assim, sob a ótica de que a evasão significativa do setor educacional privado, representada principalmente pela igualdade de projetos acadêmicos que faz com que os alunos migrem constantemente para uma nova IES sem nenhuma referência da instituição anterior, a Faculdade Baiana de Direito consegue alcançar um resultado relevante.

Estes números permitem conclusões das mais importantes acerca da realidade da Faculdade Baiana de Direito e da sua referência em relação à fase de consolidação do ensino superior privado no Brasil. Trata-se exatamente do seu crescimento entre 2007, ano seguinte à aquisição, e o final de 2009, quando passou de 142 para 605 alunos, um crescimento de 326%, ante a quase estagnação do setor nacional, conforme visto anteriormente.

É preciso destacar que a Faculdade Baiana de Direito tinha número de alunos bastante reduzido, e que qualquer ingresso de discentes pode representar um crescimento percentual muito grande, sendo necessária uma avaliação cuidadosa a este respeito. O que se vale destacar, no entanto, é o fato de ter sido uma instituição que nasceu no período de crise do ensino superior privado e ainda assim conseguiu alcançar índices de crescimento bastante relevantes.

Desta forma, é razoável concluir que os índices de crescimento da Faculdade Baiana de Direito tendem a uma estabilização quando o ciclo de formação da sua primeira turma for concluído. Ressalte-se, no entanto, que grande parte das instituições de ensino superior no Brasil não apresenta bons índices de crescimento em razão da ausência de candidatos interessados nas vagas disponibilizadas, e não propriamente em razão da ausência de número significativo de vagas, como deverá ser no caso da Faculdade Baiana quando do fechamento do seu primeiro ciclo de vida.

O elevado índice de preenchimento primário das vagas e da manutenção dos índices constantes de preenchimento após o processo seletivo, no entanto, não evita uma realidade muito comum em diversas IES brasileiras, que é a distribuição heterogênea dos alunos nos semestres do curso. Facilmente se identifica a forma piramidal sob a qual os alunos estão distribuídos, com alta concentração de discentes nos primeiros semestres letivos e reduzido número nos períodos finais do curso.

Tabela: Alunos matriculados em cada semestre

Semestre	1	2	3	4	5	6	7
Alunos	120	121	96	106	74	34	25

Esses números da Faculdade Baiana de Direito permitem algumas conclusões claras. Há um elevado processo de reposicionamento do aluno ao longo do curso. Em parte, este reposicionamento é a própria evasão, motivada principalmente por elementos pedagógicos focados nas diferenças entre o perfil do aluno e o perfil do curso. Em outro aspecto, há de se ressaltar o elemento da retenção no semestre, obrigatória sempre que o aluno é reprovado em três disciplinas ou mais.

Note-se, por exemplo, que em determinados semestres (primeiro, segundo e quarto), o número de matriculados é superior ao número de vagas disponibilizadas pela IES, o que torna possível a conclusão de que parte daqueles alunos matriculados não é originária daquela turma específica.

Ressalte-se, sobre este aspecto, que a retenção de alunos ou mesmo a evasão contínua compõem de forma direta o projeto institucional. Por mais que tenha sido possível alcançar uma razoável concorrência nos vestibulares da Faculdade Baiana de Direito, é possível concluir que o ingresso na IES não é elemento garantidor de um aluno com perfil diferenciado, sendo, como já dito anteriormente, o processo seletivo contínuo uma das mais importantes políticas de diferenciação da qualidade institucional, sem a qual as demais ações e paradigmas construídos se tornam elementos estéreis. Trata-se a velha dicotomia entre quantidade e qualidade que faz com que nos projetos menos diferenciados, em nome de uma, a outra fique relegada.

6.5.2 Qualidade: indicadores e percepções de diferenciais institucionais

A identificação da qualidade institucional é construída com base em elementos complexos e heterogêneos. Em um plano, é possível buscar indicadores clássicos, como a titulação do corpo docente da IES. Em outra esfera, é importante verificar a qualidade percebida, por exemplo, pelos alunos da instituição acerca da didática do professor, fazendo com que as conclusões sejam frutos de variadas fontes. Desta forma, o que se analisa a seguir é uma reunião de informações captadas que, de forma integrada, permite importantes conclusões sobre o projeto institucional.

Vale destacar, inicialmente, o perfil do aluno que estuda na Faculdade Baiana de Direito. Toda a estratégia do projeto institucional foi construída com o objetivo de atrair um tipo específico de aluno, e não uma quantidade “x” de alunos em curto prazo. Ou seja, o preenchimento das vagas disponibilizadas é um referencial de momento. É a característica de quem ocupa as vagas o elemento de maior referência para o futuro institucional, e isso tem relação direta com a qualidade pretendida pela IES.

Em relação à idade dos alunos da Faculdade Baiana de Direito, pode-se perceber que, três anos após o início do projeto, a instituição é formada em grande parte por alunos jovens. 65% dos alunos pesquisados estão em idade escolar de ensino superior, pois possuem menos de 24 anos de idade. Em outro aspecto, não é possível desprezar a quantidade de

alunos fora da idade escolar, sobretudo em relação àqueles em idade de ajustes da vida profissional, entre 25 e 40 anos (27%). Apenas 8% dos alunos possuem mais de 40 anos de idade.



A configuração do perfil do aluno é melhor explicada quando identificam-se as experiências anteriores dos discentes com o ensino superior. Note-se na tabela a seguir que, em um plano, o perfil jovem está caracterizado pela presença de 48% de alunos iniciantes na experiência de ensino superior.

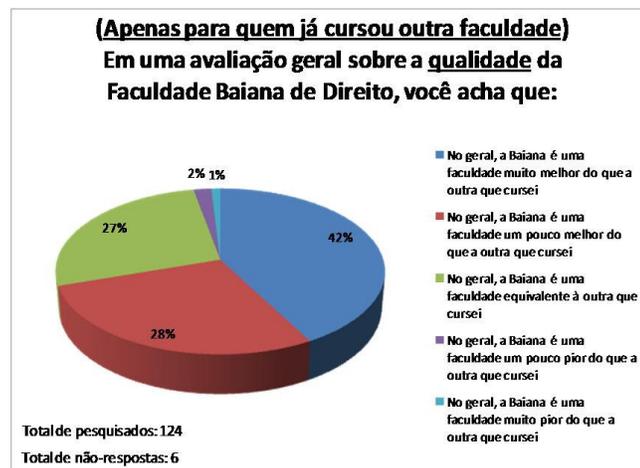


Em outro plano, no entanto, é marcante a presença de alunos que buscam a Faculdade Baiana de Direito com o objetivo da segunda graduação. 28% dos matriculados já possuem um diploma de nível superior, sendo que grande parte concluiu os estudos em uma IES privada.

É possível perceber, portanto, que o corpo discente da Faculdade Baiana de Direito é marcado, em primeiro plano, por alunos jovens recém egressos do ensino médio. Em

segundo plano, o grupo de alunos é complementado por pessoas mais velhas, fora da idade escolar, que escolheram a IES com o objetivo de cursar a segunda graduação. Pode-se concluir que os alunos que buscam uma segunda graduação em Direito objetivam mais uma mudança de direcionamento profissional do que propriamente uma qualificação na sua atual concentração profissional.¹⁸¹

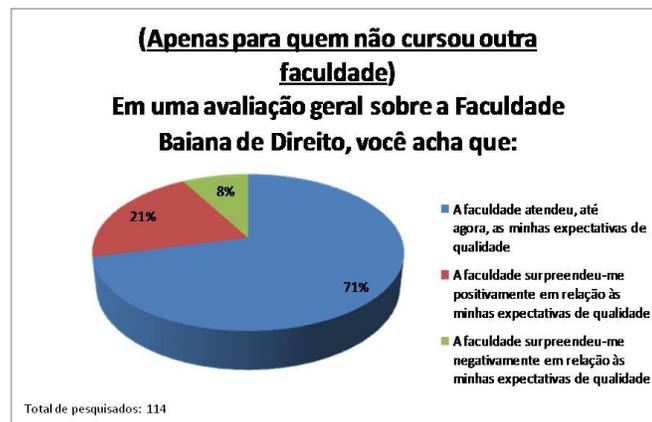
É justamente dos alunos que já tiveram alguma experiência em ensino superior, cursando parcialmente ou concluindo uma primeira graduação em outra IES, que foi possível obter uma primeira percepção acerca da qualidade geral da Faculdade Baiana de Direito. Em uma pergunta de natureza geral, foi possível captar a seguinte avaliação:



70% dos alunos pesquisados classificaram a Faculdade Baiana de Direito como muito ou um pouco melhor do que a outra IES experimentada por eles. Apenas 3% dos alunos pesquisados entendem que a sua atual faculdade é pior do que a anterior. Este é um

¹⁸¹ Sobre isso, Ana Carolina Mascarenhas (2009) traz uma importante referência aos alunos conforme o turno em que estão matriculados: “O matutino e o noturno têm públicos completamente diferentes. O matutino é composto essencialmente por alunos na faixa etária dos 18 aos 23 anos, recém concluintes do ensino médio. Já o noturno tem um público mais heterogêneo, na maior parte composto de alunos que já concluíram uma primeira graduação e que pretendem fazer Direito pelas perspectivas que o curso proporciona. Nota-se que o desempenho no matutino é melhor do que o noturno, já que os discentes têm mais tempo para se dedicar aos estudos, participar das atividades do Núcleo de atendimento. Em contrapartida, os alunos do noturno, com melhor experiência e amadurecimento, têm maior participação nas aulas e empenho nas aulas, embora o tempo de estudo seja menor.” Fernando Leal Neto (2009), neste mesmo sentido, acrescenta: “O aluno do turno matutino é mais jovem, recém egresso do ensino médio, classe média alta. Por conta da idade, em muitos casos a concentração ainda não é a ideal. Por outro lado, são os melhores na classificação do vestibular e uma vez comprometidos possuem desempenho muito bom. Os alunos do noturno possuem perfil mesclado entre alunos jovens, não tão bem classificados no vestibular, e outros oriundos de matrícula especial para portadores de diploma, que possuem outra graduação e têm melhor foco em relação aos estudos. Por outro lado, em decorrência das suas atividades profissionais, dispõem de pouco tempo para estudar. Esse quadro acaba por influenciar no desempenho, pois o rendimento nas avaliações é superior pela manhã.”

indicativo comparativo, e não um demonstrativo real de qualidade. Ou seja, é possível dizer que se grande parte das experiências anteriores dos alunos tiverem sido muito ruins, esta avaliação sobre a Faculdade Baiana de Direito não é um sinal necessário de qualidade maior. Ainda assim, considerando a qualidade de ensino como aquilo que se pode construir diante do contexto e das dificuldades, e não como uma situação ideal isolada das dificuldades do próprio meio, é possível perceber que se trata de uma avaliação bastante positiva de alunos que já vivenciaram outras formas institucionais. Entre aqueles alunos que não cursaram outras IES, o que se buscou identificar foi a experiência vivenciada na Faculdade Baiana de Direito em relação à expectativa que foi criada pelo próprio aluno quando da escolha pela instituição. Quanto a isso, assim foi a manifestação dos discentes pesquisados:



92% dos alunos declararam que a Faculdade Baiana de Direito atendeu ou mesmo surpreendeu as expectativas iniciais de qualidade. Novamente, este é um dado indicativo mas não conclusivo sobre a qualidade institucional. A expectativa de um aluno que nunca cursou uma instituição de ensino superior é bastante variada, podendo passar da euforia ao medo, do exagero à ilusão, enfim, trata-se de um referencial bastante subjetivo e volátil. De certa forma, no entanto, é possível perceber que, na maioria dos casos, não são poucas ou pequenas as expectativas de um aluno que ingressa pela primeira vez em um curso superior. É respeitável e vale como um bom indicativo de qualidade a obtenção de um julgamento positivo de 92% dos alunos pesquisados.¹⁸²

¹⁸² Importante a síntese apresentada pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico da instituição, conforme relatório apresentado no início de 2010: “Atualmente, a *Faculdade Baiana de Direito e Gestão* possui 689 alunos matriculados, sendo que dentre eles 414 ingressaram pelo vestibular, 45 através do Prouni, 108 por transferência externa, 78 ingressaram por matrícula especial e 1 por transferência ex-offício. Do número total

6.5.3 A Faculdade Baiana de Direito como negócio: IES pequena dá lucro?

O recente histórico do ensino superior privado brasileiro, desde a época de ouro e mais ainda após a configuração da crise do setor, tem convivido com a afirmação recorrente de que apenas instituições de maior grandeza são capazes de gerar lucros para seus sócios. Tornou-se um lugar comum a idéia de que instituições pequenas não são capazes de se organizar de forma a tornarem-se rentáveis.

Ainda neste sentido, os elevados custos fixos de uma instituição de ensino seriam o principal “inimigo” das pequenas IES. Com poucos alunos para diluição das grandes despesas, as faculdades com menos de mil alunos estariam fadadas ao fechamento ou à mera sobrevivência.

É um referencial importante para esta pesquisa perceber até que medida a Faculdade Baiana de Direito enfrenta este problema. Tudo que até aqui foi visto está concentrado em inovações e resultados de uma pequena instituição que cresceu em plena crise do setor e foi capaz de construir um projeto diferenciado. Isso não significa, no entanto, que este projeto terá sustentabilidade em um prazo mais longo. Sabe-se, quanto a isso, que o equilíbrio financeiro e, mais ainda, a rentabilidade do negócio são elementos imprescindíveis à manutenção de um projeto privado.

Com o aniversário de três anos do “negócio” Faculdade Baiana de Direito, é possível perceber de forma clara algumas circunstâncias e avaliar os caminhos seguidos. Para efeito didático, preservando o sigilo financeiro da instituição e de seus sócios, os valores pesquisados foram transformados em uma unidade monetária fictícia que servirá de parâmetros para o raciocínio contábil.

de estudantes, a faculdade ainda conta com 35 alunos em situação de trancamento e 8 que estão fazendo intercâmbio através da parceria com a Universidade de Lisboa. É possível notar que 29% do alunado ingressaram na instituição através de uma escolha voluntária, tendo como caminho de entrada a transferência de outra instituição e a matrícula especial (Gráfico 1). Tal índice se encontra em acordo com a pesquisa realizada com os alunos, segundo a qual um dos motivos principais que os levaram a escolher a Faculdade foi o reconhecimento da instituição como um centro de referência no ensino do Direito.”

Em primeiro plano, é importante referir-se à origem do negócio e às projeções feitas no momento da composição societária e aquisição da instituição junto ao Instituto de Estudos da Alma (IDEAL), antigo mantenedor. A Faculdade de Ciências e Cultura de Cajazeiras foi adquirida por 182 unidades monetárias e mais 108 unidades monetárias foram reservadas aos investimentos iniciais de instalações, custos fixos dos primeiros meses e capital de giro, totalizando 290 unidades monetárias como investimento inicial.

O plano de negócios elaborado para apresentação aos sócios previa a possibilidade de quatro cenários diferenciados de resultados que variavam principalmente em razão de circunstâncias de mercado e maior ou menor adequação das estratégias escolhidas pelo grupo. Nos dois cenários mais conservadores, ainda seriam necessários aportes financeiros pelos sócios ao longo dos cinco primeiros anos da instituição. O terceiro cenário, considerado como mais provável no estudo apresentado, registrava uma projeção de equilíbrio entre receitas e despesas nos cinco primeiros anos, sendo dispensável qualquer novo aporte financeiro pelos sócios, mas também excluindo qualquer possibilidade de lucro no período. Por fim, o quarto cenário, mais otimista, registrava a projeção de lucros já no final dos cinco primeiros anos de existência da IES.

Para efeito de avaliação do negócio, o estudo a seguir apresenta um comparativo entre o melhor resultado previsto (Cenário 04) e alguns parâmetros efetivamente atingidos nos três primeiros anos do negócio (2007, 2008 e 2009). Ou seja, compara-se o melhor resultado possível projetado para os três primeiros anos com o resultado real no mesmo período.

Tabela: Comparativo entre a melhor projeção inicial e os resultados obtidos

Receita	
Faturamento previsto para o terceiro ano do negócio (no melhor cenário)	462 Unidades monetárias
Faturamento efetivamente realizado no terceiro ano do negócio	688 Unidades monetárias

O comparativo entre os cenários projetados e efetivamente realizados oferecem um bom paradigma de avaliação da Faculdade Baiana de Direito como atividade empresarial. Escolhendo o melhor cenário previsto antes do início do negócio e comparando-se com o

resultado efetivamente realizado nos três primeiros anos de atividade, pode-se concluir que os resultados obtidos superam em cerca de 49% a previsão mais otimista de resultado. Em janeiro de 2010 foi realizada a primeira distribuição de lucros da sociedade.

Tiago Cesar (2009) afirma sobre isso que “em 36 meses a Mantenedora obteve *pay-back* do investimento inicial. O Projeto Pedagógico cumpre o seu papel sócio-educativo, a marca se consolida a cada dia, a evasão e a inadimplência¹⁸³ são baixas e o alunado cresce”, complementando que “esses fatores são suficientes para a satisfação do sócio”.

Os bons resultados financeiros obtidos nos três primeiros anos do negócio não são, logicamente, garantidores de um bom desenvolvimento do projeto empresarial. Mas são, de alguma forma, indicadores de um enfrentamento diferenciado do cenário de educação superior privada. Uma IES pequena, nascida no auge da crise do ensino superior privado, conseguiu atingir o retorno do investimento no final do terceiro ano da atividade empresarial. Ressalte-se, sobre isso, que grande parte do capital investido concentrou-se na aquisição da manutenção junto ao Instituto de Estudos da Alma (IDEAL), antigo mantenedor. Caso a instituição fosse originalmente concebida diretamente junto ao Ministério da Educação, com custos quase simbólicos diante do investido na aquisição da manutenção, o retorno teria sido ainda mais curto.

O desafio da IES, no entanto, parece precisar de renovação permanente. O “produto” diferenciado ofertado pela instituição está em uma fase ainda embrionária em termos

¹⁸³ A alta inadimplência do setor educacional privado era uma das maiores preocupações do grupo empresarial. O Diretor Administrativo-Financeiro Tiago Cesar (2009) faz um relato muito importante sobre o assunto, expondo uma estratégia de enfrentamento do problema da inadimplência que somente se tornou bem sucedida por ter sido aplicada em um contexto diferenciado, conforme explica: “A negociação com os alunos inadimplentes requer uma reserva financeira grande para subsidiar o fluxo de caixa durante a carência dos acordos. A prática da renegociação dos alunos devedores gera flutuações de receita, necessitando de reserva de capital para equilibrar o fluxo de caixa. Desta forma, acredito ser incompatível, na maioria dos casos, que uma IES de pequeno porte obtenha êxito em realizar investimentos em qualificação dos cursos sem o devido controle dos seus recebíveis. É comum a prática do financiamento ou da renegociação dos alunos devedores nas IES em geral, inclusive nas de pequeno porte. É um equívoco acreditar que essa prática irá proporcionar longevidade a IES, pelo fato de conter a evasão. É necessário, portanto, escolher um caminho: Investir ou “financiar” os alunos inadimplentes. Em geral percebo que muitas IES de pequeno porte tentam conciliar as duas práticas. A meu ver, essa conjunção de fatores justifica tal fenômeno. A Faculdade Baiana de Direito enfrenta o problema escolhendo a alternativa do Investimento. Para viabilizar a escolha foi implantada desde o início uma cultura de não subsidiar o aluno inadimplente, ainda que a falta deste incentivo venha a ocasionar um truncamento ou a evasão do aluno. Neste aspecto é possível planejar e executar os investimentos, uma vez que as receitas estão dentro de uma previsão mais confiável”.

acadêmicos e de resultados efetivos na formação de pessoas. A formatura das primeiras turmas, os resultados obtidos pelos profissionais no mercado de trabalho, o aprofundamento de um ambiente de ensino diferenciado e até mesmo a capacidade de investimento em pesquisa podem ser representativos na manutenção – ou não – dos diferenciais preliminarmente apresentados. O que se destaca, nesse âmbito, é o quanto o sucesso da atividade empresarial, neste caso, está ligada à formação de uma estrutura diferenciada de ensino. O equilíbrio entre o projeto acadêmico e o projeto empresarial é o que mais potencializa o futuro institucional.

7 CONCLUSÕES

São inúmeras as possíveis conclusões resultantes desta pesquisa. Algumas, mais que outras, são facilmente percebidas. Todas, no entanto, oferecem, em maior ou menor grau, algum elemento especulativo. A escolha por estudar a fase de consolidação do ensino superior privado enquanto ela ainda ocorre traz a necessária precariedade das conclusões. Todo o movimento se dá de forma dinâmica e plural, e são muitas as variáveis e circunstâncias que podem transformar o previsível em incerto, o projetado em equívoco.

- a) **A uniformização do discurso. A quem favorece a configuração da crise?** A consolidação do ensino superior privado tem se pautado por uma lógica mais ou menos homogênea, qual seja, a de que a crise do setor foi gerada por queda da demanda, excesso de concorrência e falta de profissionalismo das instituições para enfrentar as dificuldades. Estes três seriam, de certa forma, os pilares de crise.

As reações previstas a esta “crise” também obedecem a uma relativa homogeneidade de pensamentos. Para se adaptarem à nova fase do setor, as instituições deveriam, segundo a lógica estabelecida pelo mercado, passar por um processo de reformulação focado na formação empresas educacionais cada vez maiores, mais eficientes e com maior abrangência territorial.

Ainda nessa linha de projeção, as empresas maiores e mais competentes deveriam concentrar a sua expansão na abertura de capital na bolsa de valores ou na integração de sócios investidores com relevante potencial financeiro. As instituições pequenas e médias seriam, em regra, adquiridas ou fechadas. Desta forma, o cenário construído polariza o setor em instituições consolidadoras e instituições consolidadas, e fora disso a salvação seria quase ocasional.

Preliminarmente, deve-se ressaltar que a expressão “crise” nada mais é do que um sinal de mudança estrutural, utilizada por muitos como fator de crescimento e oportunidades. Ou seja, a desarrumação do setor educacional privado nada mais é do que uma nova arrumação, a construção de um novo contexto. E esse novo

contexto apresenta benefícios diretos aos grandes grupos empresariais, que passam a utilizar os elementos da crise como fatores de oportunidade.

Desta forma, pode-se concluir que a fase de consolidação do ensino superior privado é um tormento para as empresas pequenas e médias com pouca estrutura ou estratégias equivocadas, mas é um mar de oportunidades para determinados conglomerados educacionais e financeiros.

- b) **As fórmulas prontas estão concebidas. Mas combinaram com o mercado?** A uniformidade no discurso da crise construiu receitas bem definidas. No lado dos grandes grupos consolidadores, a redução de custos e a inclusão de novos consumidores compõem o plano de crescimento do ensino de massa para posterior abertura de capital na bolsa de valores. No lado das IES consolidadas, a venda é a única forma de “salvação honrosa”. Este cenário parece quase irretocável nas mesas de discussões, nas avaliações, enfim, em todo o discurso de projeção do ensino superior privado brasileiro. Confirmar-se-á?

- c) **A compra de uma IES. Crescimento orgânico ou simples aquisição de alunos?**

Há um senão importante na estratégia apresentada pelas grandes empresas educacionais, que têm focado grande parte do seu crescimento nas aquisições de instituições pequenas e médias. O crescimento das organizações tem se dado por meio de integração de empresas, e não de forma orgânica. Desta forma, cada aluno que passa a compor aquela estrutura empresarial foi “comprado” de uma outra IES, e não conquistado no mercado.

Este aspecto que conflita o crescimento orgânico com o crescimento por aquisição é o mais relevante do todo o processo de consolidação. A imensa maioria das grandes instituições educacionais não tem sido capaz de aumentar o seu quadro de alunos por um meio que não seja a aquisição de outras faculdades. São IES que já possuem marcas conhecidas, estratégias definidas, história, mas que não têm conseguido avançar de forma substancial no mercado consumidor.

E por que isso é tão relevante? Porque se trata de uma manifestação de demanda estática, sem nenhum sinal de crescimento recente, o que pode levar à conclusão de

que o processo de consolidação do ensino nada mais é do que uma alteração dos perfis institucionais, com os grandes conglomerados assumindo o lugar de pequenas e médias empresas, mas não se trata necessariamente de um crescimento orgânico.

Neste cenário, cada grande empresa terá outra grande empresa como concorrente, em substituição aos pequenos e médios, mas com a manutenção do mesmo público consumidor. Ou seja, as instituições que permanecerem no mercado terão concorrentes mais agressivos, mais profissionalizados, disputando o mesmo aluno infiel e com pouca capacidade financeira. Este processo de consolidação, na forma como está posto, não vai durar uma eternidade, mas talvez seja um embrião de outros processos de mudanças futuras.

d) O crescimento por meio da inclusão das classes C e D e pelo financiamento estudantil. Não seria muito otimismo?

Muitos apostam no crescimento do setor educacional privado por meio de duas circunstâncias especiais, a inclusão de novos consumidores e o crescimento de mecanismos de financiamento estudantil. Desta forma, chega a ser irônica a atual fase do capitalismo brasileiro, que percebeu que somente a inclusão econômica da grande população torna possível o avanço do próprio sistema de consumo.

Por mais que o crescimento orgânico possa ser influenciado pela mudança de perfil da população, os dados até agora disponíveis não demonstram uma relação efetiva entre aumento de renda e acesso ao ensino superior privado. Se contar principalmente ou exclusivamente com isso, talvez o setor não alcance os resultados que pretende. Em relação ao financiamento estudantil, poucas são as IES que conseguem implantar um sistema eficiente, e as políticas públicas – que já se tornaram um importante referencial de crescimento do setor – parecem ter chegado ao limite.

Em vez de esperar pela adaptação da renda do público ao serviço oferecido, ou mesmo apostar em fórmulas de financiamento que até então se mostraram limitadas, será preciso adaptar preço e forma do produto às reais condições de quem deseja adquiri-lo. Fora as experiências de educação a distancia, poucas têm sido as

transformações inerentes ao produto que tem gerado real impacto no acesso das classes mais baixas ao ensino superior privado.

e) **A redução de custos. Até que ponto é possível?**

A redução de custos possibilitada pelo aumento da base de alunos em cada instituição é um dos pilares estratégicos das grandes empresas educacionais. Com mais alunos, os custos fixos seriam reduzidos, as operações seriam conjugadas e a redução de preços seria uma política natural na captação de novos alunos.

A análise é apenas parcialmente verdadeira. Os custos mais representativos de uma instituição de ensino são estrutura, material, pessoal técnico, pessoal docente e marketing. Ressalvados casos de elevada subutilização estrutural, em que a margem de elasticidade ainda é grande, e as possibilidades de redução de custos de material por meio da compra em maior volume, é muito difícil utilizar elementos de escala para elevação da rentabilidade do negócio. Diferentemente de outros produtos, cujo material direto de produção é muitas vezes pouco impactante no conjunto final de custos, o “produto educação” tem como base o trabalho docente, que é um dos itens mais elevados de custo de uma instituição superior.

Por isso, é possível supor que as transformações que os adquirentes podem fazer nas empresas consolidadas estarão muito mais concentradas em mecanismos de melhoria de gestão propriamente dita do que em ganhos de escala.

Isso não chega a ser um elemento contraditório às expectativas dos grandes grupos educacionais, mas talvez represente uma necessidade de adequação de planos. Salvo pela implantação de mecanismos de redução de custos em escala – como transição integral ou parcial de conteúdo presencial para conteúdo à distância -, dificilmente a rentabilidade será alcançada pelo tamanho em si das IES. Será, certamente, potencializada pela capacidade que as empresas grandes e profissionalizadas possuem de adequar eficiência gerencial com capacidade de investimentos para expansão, dois elementos que tornam possível o alcance de bons resultados empresariais.

- f) **O discurso e a prática. Há de fato uma grande profissionalização?** Uma outra conclusão possível concentra-se na falsa idéia de que as empresas educacionais têm passado por grandes processos de profissionalização. É certo que, quando comparadas com as instituições pequenas e familiares adquiridas nos últimos anos, as grandes empresas são exemplos de organizações empresariais. A referência, no entanto, não está nas faculdades adquiridas, e sim em outros setores do mercado.

O grau de amadurecimento das empresas educacionais ainda é profundamente simbólico quando comparado com o avanço registrado em outros setores econômicos. Até mesmo as empresas educacionais que já abriram capital na Bovespa registram elevada instabilidade nas relações internas e fragilidade estratégica.

- g) **Os investidores ficarão satisfeitos?** Essas mudanças futuras seriam originadas sobretudo de eventuais decepções dos atuais investidores com os resultados obtidos no setor. Grande parte das corporações educacionais tem colocado a abertura de capital como estratégia para crescimento. O que se vê, na prática, é que uma IES adquirida por um valor X, que represente por exemplo o volume de um faturamento anual, poderia ser avaliada em dez X no momento da abertura de capital.

Desta forma, a rentabilidade do negócio está muito mais concentrada na valorização das empresas no mercado aberto do que propriamente no resultado apresentado pela atividade empresarial em si. Por isso, é muito relevante identificar se as políticas de gestão atuais estão focadas em um curto tempo – suficiente para realização de lucro imediato em eventuais aberturas de capital – ou em perpetuação do negócio – esta, sim, uma estratégia que protege os investidores mais sérios.

As quatro primeiras experiências de empresas educacionais na Bolsa de Valores de São Paulo, no entanto, demonstraram que o valor esperado pelos investidores não está sendo aceito de forma plena pelo mercado, e mais ainda, há sérias dúvidas de quantas empresas educacionais teriam espaço no mercado aberto. Se a grande percepção de lucro dos investidores está na valorização pela abertura de capital, e não pelo negócio propriamente dito, e essa abertura é continuamente prorrogada ou mesmo abortada, a decepção certamente virá.

Esta projeção não exclui, no entanto, diversas experiências positivas de formação de grandes grupos educacionais. O que se contesta, no entanto, é a idéia de que todo mundo que quiser ser grande conseguirá tal feito, e que todo mundo que for grande será rentável.

- h) **O mercado soteropolitano. Muitas novidades pela frente?** Especificamente em relação ao mercado de Salvador, é possível estabelecer conclusões que em parte estão relacionadas ao contexto do mercado nacional e, em outros aspectos, distanciam-se desta realidade. É razoável sugerir, inicialmente, que o processo de consolidação do ensino superior na capital baiana já se encontra em uma curva descendente. Os anos de 2007 e 2008 concentraram grande parte das ocorrências consolidadoras, mas já em 2009 o ritmo foi reduzido a quase zero.

Em primeiro aspecto, o freio pode ser resultado da própria crise financeira internacional que, no último trimestre de 2008, interrompeu as aquisições. Passada a crise, no entanto, o mercado soteropolitano permaneceu estável, e a única aquisição registrada em 2009 foi a da Faculdade São Tomaz de Aquino por um grupo local, sem as características que marcaram os demais processos de aquisição.

Parece razoável supor, no entanto, que a crise financeira internacional foi o freio que o mercado precisava para abrir um pouco mais os olhos e qualificar o processo de consolidação. Em Salvador, pelo menos, pode-se notar que os próximos movimentos de consolidação devem surgir com mais cautela e análise por parte dos investidores. As IES maiores serão sempre priorizadas, por estarem em um ponto de maturação mais atraente para os grandes conglomerados. As faculdades pequenas e médias, no entanto, deverão passar por maior rigor na análise da transação que venha a ser efetivada. As dificuldades de integração de marca e operação, a estagnação da demanda e até mesmo a baixa contribuição daquela nova IES para o crescimento orgânico do grupo devem ser fatores relevantes nas novas negociações de empresas educacionais em Salvador.

Esta “retração” nada mais é do que a própria qualificação forçada do processo de compra e venda de IES. A crise financeira internacional foi o freio, mas não o

elemento mais importante. O que tem acontecido, de fato, é que as empresas educacionais com atuação em Salvador passaram a enfrentar dificuldades para operar da forma como previam.

E o problema de Salvador não é significativamente diferente das situações observadas em algumas outras capitais. Apesar da festejada ascensão das classes C e D, que atingiram um *status* teórico de potenciais consumidores dos “produtos” educacionais privados, na prática há dificuldade para incluir as classes mais baixas. Ressalvadas as experiências positivas nos cursos à distância, e as ocorrências limitadas de financiamento público das mensalidades, os jovens originários do ensino público continuam com imensa dificuldade de acesso ao ensino superior privado.

- i) As nuances do mercado. É possível enfrentar a “ditadura” dos grandes conglomerados educacionais?** Uma das grandes marcas da fase de consolidação do ensino superior privado é a segmentação das IES. E essa segmentação está claramente definida a partir do preço e conseqüentemente do público-alvo. Desta forma, o preponderante interesse dos grandes grupos educacionais por um ensino de massa e com preço reduzido pode, sim, viabilizar projetos “alternativos” de instituições que tenham foco diverso, como mostrou o caso da Faculdade Baiana de Direito em Salvador.

É justamente fazendo o que as grandes empresas educacionais não conseguem fazer que outras IES terão condições de participar ativamente desta nova configuração do ensino superior brasileiro. O perigo, no entanto, está na ausência de estratégia de enfrentamento. As IES pequenas e médias que insistirem em posicionar-se no mesmo núcleo das grandes corporações enfrentarão dificuldades cada vez maiores. Podem, alternativamente, utilizar-se de diferenciais próprios, como uma boa localização ou uma marca bem posicionada, mas deverão estar conscientes de que os desafios serão continuamente renovados.

Estas análises, no entanto, não podem surgir de forma excessivamente pretensiosas. A própria história recente do ensino superior privado – que saiu da estagnação de décadas, passou pela “fase de ouro”, entrou em crise e agora se reconfigura –

demonstra que tentativas muito absolutas de determinar o futuro são quase sempre contestáveis. Portanto, mais importante do que tentar prever os desafios que virão, é conceber de forma consistente a empresa educacional de hoje. Se não há organização, controle, metas, não haverá uma boa história para contar mais adiante. Se a IES não for capaz de se entender e saber o que quer, certamente será apenas mais uma a existir. E para uma instituição de ensino, a simples existência não basta.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Vanessa. Grupo americano Apollo faz oferta de R\$ 2,5 bilhões pela Unip. **Valor Econômico**, 19 de junho de 2008.

ALMEIDA, Edson Pinto de. O negócio da escola de marca. Suplemento “A pedagogia do mercado”. **Valor Econômico**, p.4, 11, 12 e 13 de julho de 2008.

ALMEIDA, Francisco. **Demanda por ensino superior brasileiro e ciclo de vida do produto: uma analogia pertinente**. 2006.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba, Unimep, 2003.

ANDER-EGG, Ezequiel. *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7. Ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH – Trabalho, flexibilidade e precarização**, n. 37, jul./dez. 2002.

ARAÚJO, Mônica Barreto. **O ensino superior privado em Salvador: oferta e demanda**. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado em Administração Estratégica. Salvador: Unifacs, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520: 2001. Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, jul. 2001.

_____. **NBR 6023: 2000. Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, ago. 2000.

_____. **NBR 6024. Numeração progressiva das seções de um documento**. Rio de Janeiro, 1989.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial, 1994.

BLAUG, Mark. **Introdução à economia da educação**. Porto Alegre: Globo, 1975.

_____. **Metodologia da economia ou como os economistas explicam**. São Paulo, Edusp.

BLECHER, Nelson. Grupo Laureate, que pertence a fundos americanos, já investiu R\$ 240 milhões em aquisições. **Época Negócios**, 04 de setembro de 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Universidade e multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

_____. **Universidade em mudança**. Salvador: Imprensa oficial da Bahia, 1971.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BONETI, Lindomar Wessler; GISI, Maria Lourdes. As desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior no Brasil. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e Gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Editora Unijui, 2007.

BORGES, Ângela; DRUCK, Graça. Terceirização: balanço de uma década. **Caderno CRH – Trabalho, flexibilidade e precarização**, n. 37, jul./dez. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *The problem with human capital theory: a marxist critique*. **American Economic Review**, New York, v. 65, n.2, p.74-82, 1975.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2. Ed. São Paulo: Universidade Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUENO, Sérgio. Ulbra tem dívida que pode chegar a R\$ 2,3 bi. **Valor Econômico**, B4, 31 de outubro, 1 e 2 de novembro de 2008.

BURGEOISE, BURGEONING. A special report on the new middle classes in emerging markets, **The Economist**, February 14, 2009.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e Gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Editora Unijui, 2007.

CAMAROTTO, Murillo. Em ebulição, Nordeste atrai concorrência. **Valor Econômico**, C12, 25 de novembro de 2009.

CAMPASSI, Roberta. Setor de educação não faz “lição de casa”, afirma KPMG. **Valor Econômico**, B6, 30 de outubro de 2008a.

_____. Estácio de Sá rechaça cobrança de R\$ 458,9 milhões da Receita. **Valor Econômico**, B1, 30 e 31 de janeiro de 2009.

_____; VALENTI, Graziella. Nova oferta da Anhanguera financiará expansão da rede. **Valor Econômico**, B2, 12 de março de 2008b.

_____. Grupo luni compra escolas em MT. **Valor Econômico**, 11 de março de 2008c.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: PEREIRA, Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

CASPER, Gerhard; ISER, Wolfgang. **Futuro da universidade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. A universidade em guerra (com ela mesma). **Revista Aprender Virtual**, n. 18, ano 04, maio-junho, 2004.

_____. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

_____. **Educação brasileira – consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

_____. **Investimento em educação no Brasil**: um estudo sócio-econômico de duas sociedades industriais. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Políticas governamentais para ensino superior, objetivos do PNE e o papel das IES privadas. In: **Anais do III Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro**. São Paulo: Semesp, 2001.

CESAR, Tiago. **Entrevista concedida a Guilherme Cortizo Bellintani**, em 12 de dezembro de 2009.

CM CONSULTORIA. **Censo Educacional 2006**. São Paulo: CM Consultoria, 2008.

COSTA, Edson Álvares da. Capitalizado, COC mantém plano de expansão. **Gazeta Mercantil**, C6, 19, 20 e 21 de dezembro de 2008.

CUNHA, Joana. Faculdade usa regra do MEC e ‘rouba’ turma de concorrente. **Folha de São Paulo**, C5, 7 de outubro de 2008.

CUNHA, Maria Couto. Novos parâmetros de análise da relação educação e preparação para o trabalho: desafios atuais para o sistema de ensino superior. **Caderno CRH – Educação e trabalho**, n. 34, Jan/jun. 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O futuro do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2001.

DIDIER JUNIOR, Fredie. **Entrevista concedida a Guilherme Cortizo Bellintani**, em 17 de dezembro de 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado.** Documento de trabalho 3/03. São Paulo: NUPES/USP, 2003.

FARIA, José Eduardo. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem: algumas notas sobre suas condições de efetividade. In: PIOVESAN, Flávia (coord.). **Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional.** São Paulo: Max Limonad, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSIN, Marília Costa (org.). **Universidade no Mercosul.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FELIX, Jorge. Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidade privadas. **Valor Econômico**, D10, 19, 20 e 21 de setembro de 2008.

FILGUEIRAS, Luiz A. M.; DRUCK, Graça; AMARAL, Manoela Falcão do. O conceito de informalidade: um exercício de aplicação empírica. **Caderno CRH – Dossiê: trabalho e novas sociabilidades.** N. 41, v. 17, mai./ago. 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ano letivo começa com crise em faculdades,** C1, 28 de janeiro de 2009.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Educação e trabalho: questões teóricas. In: KERNZER, Acácia; et al. **Educação e trabalho.** Salvador: Fator, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação e crise do trabalho.** São Paulo: Vozes, 1998.

FURTADO, Celso. A formação econômica do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. O mito do desenvolvimento econômico. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÓIS, Antônio. Grupos de educação lançam ações em Bolsa e crescem 67%. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, C1, 25 de agosto de 2008.

_____. Grande universidade cresce com promoções. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, C1, 28 de janeiro de 2008.

GRÁCIO, Sérgio. **Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais.** Lisboa: Educa, 1997.

HIRATA, Helena; PRÉTECEILLE, Edmond. Trabalho, exclusão e precarização socioeconômica: o debate das ciências sociais na França. **Caderno CRH – Trabalho, flexibilidade e precarização**, n. 37, jul./dez. 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOPER. **Análise setorial do ensino superior privado**. Curitiba: Hoper Educacional, 2005.

_____. **Análise setorial do ensino superior privado**. Foz do Iguaçu: Hoper Educacional, 2009.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), 2002**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 23 de março de 2006.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), 2006**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 13 de abril de 2008.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), 2008**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 15 de dezembro de 2009.

_____. **Relatório Mensal de Emprego, referente a abril 1996**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 13 de dezembro de 2006.

_____. **Site oficial**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 13 de dezembro de 2009.

IPEA. **Site oficial**. Disponível em www.ipea.gov.br. Acesso em 21 de novembro de 2008.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Atlas, 1992.

KOIKE, Beth. Grupo Luni planeja investir R\$ 58 milhões em sete aquisições. **Valor Econômico**, B4, 1 de dezembro de 2008.

KROTON. **Site oficial**. Disponível em www.kroton.com.br. Acesso em 28 de dezembro de 2009.

LEAL NETO, Fernando Caria. **Entrevista concedida a Guilherme Cortizo Bellintani**, em 18 de dezembro de 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo**. Disponível em www.uerj.br. Acesso em 23.10.2004.

LORDELLO, José Albertino C.; VERHINE, Robert E. O retorno do investimento em mestrado e doutorado para professores universitários: uma avaliação econômica da educação pós-graduada. In: **Estudos em avaliação educacional**, n. 24. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul/dez, 2001.

MAGALHÃES, Antonio M. **A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MANDL, Carolina. Cartesian Capital, dos EUA, compra fatia no grupo Mauricio de Nassau. **Valor Econômico**, B1, 8 de janeiro de 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARKERT, Werner. **Trabalho, qualificação e politecnia**. São Paulo: Papyrus, 2001.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MASCARENHAS, Ana Carolina. **Entrevista concedida a Guilherme Cortizo Bellintani**, em 15 de dezembro de 2009.

_____. **Site oficial**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 13 de dezembro de 2008.

_____. **Site oficial**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 15 jan. 2010.

_____. **Site oficial**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 22 de dezembro de 2009.

MENEZES FILHO, Naercio. A queda dos diferenciais de salário do ensino superior. **Valor Econômico**, A17, 3, 4 e 5 de outubro de 2008.

MEYER JR, Vitor. A escola como organização complexa. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e Gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Editora Unijui, 2007.

MIZNE, Oliver. A educação como negócio. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão educacional – uma nova visão**. São Paulo: Bookman, 2004.

MONTESQUIEU. Charles de Secondat, Baron de. **O Espírito das Leis**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MORAES, Reginaldo C. Reformas Neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro/2002. Campinas: CEDES, 2002.

NARDI, Sérgio. **A nova era do consumo de baixa renda**. Osasco: Novo Século, 2009.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia Ferreira da; ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **O empresariamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

NUNOMURA, Eduardo. Faculdades em crise burlam leis trabalhistas. **O Estado de S. Paulo**, A28, 26 de agosto de 2007.

O ESTADO DE S. PAULO. **Editorial**. A3, 29 de março de 2008.

_____. **Ensino superior dá sinais de saturação**, A30, 28 de novembro de 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Osmar. **Neoliberalismo, educação e emprego**. Juiz de Fora: Feme, 2000.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Alunos fracos, faculdades ruins. **O Estado de S. Paulo**, A14, 4 de junho de 2007.

PAUL, Jean-Jacques. **Algumas reflexões sobre as relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho no Brasil**. Documento de trabalho 8/89. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo: NUPES, 1989.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

PFEIFER, Ismael. Ensino em Alta. **Valor Econômico**, F1, 4, 5 e 6 de dezembro de 2009.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRAHALAD, C. K. **A riqueza na base da pirâmide: erradicando a pobreza com lucro**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PSACHAROPOULOS, George; PATRINOS, Harry. **Returns of investment in education: a further update**. World Bank Policy Research Working Paper 2881, 2002. Disponível em: www.worldbank.org/files. Acesso em 23 mar. 2004.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação superior, Direito e Estado**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: M.Books, 2004.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTANA, Eder Luis. Estudante vale até R\$ 5,5 mil em aquisição de faculdade. **A Tarde**, p.20, 24 de agosto de 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O público e o privado na história da educação brasileira**. In: LOMBARDI, José Claudinei. O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Jaques; SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior privado como setor econômico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**. N. 37, v. 10, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, outubro/dezembro 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: URANI, André; GIAMBIAGI, José Guilherme Reis (orgs). **Reformas no Brasil: balanço e agenda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SEB. **Site oficial**. Disponível em www.sebsa.com.br. Acesso em 25 de dezembro de 2009.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **A política neo-liberal do ensino superior**. Salvador, Jornal A Tarde, 19/03/2001.

SGUISSARDI, Waldemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, Waldemar (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. **Da Informalidade à Empregabilidade** (Reorganizando a Dominação no Mundo do Trabalho). Cadernos do CRH (UFBA), Salvador, v. 37, n. 37, p. 81-109, 2002.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; HIPOLITO, Oscar. Financiamento e expansão do ensino superior. **Folha de São Paulo**, A3, 9 de abril de 2009.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. 6. ED. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez; Puc-SP; Ação Educativa, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós - modernidade. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

THE WORD BANK. **Brazil – Municipal education – Resources, incentives and results**. Brazil Country Management Unit, Latin America and the Caribbean Region. Brasília, 2002.

TILAK, Jandhyala. **Ensino superior e desenvolvimento**. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 18 abr. 2003.

TORREAO, Luisa. Faixas C e D são maioria em faculdades particulares. **A Tarde**, A5, 13 de dezembro de 2009.

TROMBETTI, A. L.; STANCHI, A. **Laurea e lavoro**. Bologna: Il Mulino, 2006.

UNESCO. **Anuário Estatístico da UNESCO**. Brasília: UNESCO, 1999.

_____. **Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior**. Rio de Janeiro: Geramond, 1999.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VALOR. **Análise setorial – Ensino superior privado**. São Paulo: Valor Econômico, 2007.

VERHINE, Robert. Determinação dos custos em educação uma análise panorâmica do estado da arte. **Revista Educação**. Porto Alegre, PUC/RS, v. 21, n.35, p. 107-122, 1998.

_____. Educação e mercado de trabalho implicação teórica de dados baianos. **Revista da FAEEBA**, ano 4, n. 4, Salvador, UNEB, 1995.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos para uma nova educação**. Brasília: Unesco, 2000.

WESTIN, Ricardo. Faculdades dão 'supletivos' para calouros. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, C9, 24 de agosto de 2008.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Unesp, 1993.