

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel de Mendonça Rosa-Castro

UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS:
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Sorocaba/SP
2013

Raquel de Mendonça Rosa-Castro

UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS:
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Dias Sobrinho

Sorocaba/SP
2013

Raquel de Mendonça Rosa-Castro

UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS:
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de doutora no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
de Sorocaba.

Aprovado em: 12 / 06 / 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____
Pres: Prof. Dr. José Dias Sobrinho
Universidade de Sorocaba - Uniso

Ass.: _____
Exam: Prof. Dr. Fernando de Sá Del Fiol
Universidade de Sorocaba - Uniso

Ass.: _____
Exam: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Senger
Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP - Sorocaba

Ass.: _____
Exam: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Universidade de Sorocaba – Uniso

Ass.: _____
Exam: Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba – Uniso

Dedico;
Aos meus pais Samuel e Dirce
Ao meu esposo Emanuel

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelo sustento diário e por me permitir realizar com sabedoria este sonho.

A meu esposo Emanuel, pelo amor, pela paciência, pelo incentivo, por toda sua capacidade de compreensão, pois foi esta união que nos tornou cúmplices o suficiente para que esta etapa fosse singular em nossas vidas.

Aos meus pais queridos, Samuel e Dirce, pelo grande exemplo de vida e pela oportunidade de terem vivenciado este momento comigo.

Agradeço em especial àqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente, que acreditaram em mim mais do que ninguém, que oraram por mim constantemente e que seguramente são os que mais compartilham da minha alegria: minha amada família.

Ao Professor Dr. José Dias Sobrinho, pela confiança, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e pelos ensinamentos dispensados nesta orientação. O meu muito obrigado.

Aos docentes da Pós-Graduação, em especial, aos professores Dr. Pedro Goergen e ao Dr. Waldemar Marques, pelas valiosas sugestões e incentivo.

Aos professores Dr. Fernando de Sá Del Fiol e Dra. Maria Helena Senger, por participarem da banca examinadora e por suas contribuições.

Aos amigos docentes, pelas palavras de encorajamento e apoio durante esta caminhada.

À Universidade de Sorocaba – Uniso, por me permitir participar, efetivamente, do seu processo de construção educacional.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares...

É o tempo da travessia... e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

Estudos buscando aprofundar a compreensão sobre as Universidades Comunitárias podem contribuir de modo significativo com a melhora de qualidade de suas atividades acadêmicas e científicas, bem como com o processo de consolidação de uma identidade própria que as diferencia dos demais segmentos do subsistema de educação superior brasileiro. Uma revisão da literatura da área aponta que existem poucos estudos sobre as Universidades Comunitárias. Este trabalho busca compreender as características importantes desse setor que possam justificar sua existência e crescimento nos dias atuais, bem como contribuir para a consolidação de uma identidade própria que as auxilie no desempenho com qualidade da missão educacional a que se propõem. A fundamentação teórica baseou-se numa revisão da literatura sobre o ensino superior brasileiro, desde os seus primórdios. Para analisar as características das Universidades Comunitárias brasileiras, foi necessário buscar sua gênese, no início dos anos 1980, quando se desencadeou o movimento organizacional que se consolidou nos anos 1990 com a fundação da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC. Essas instituições, na ausência do poder público, foram criadas, em sua maioria, pela sociedade civil, com gestão democrática e participativa e a favor da inclusão social e do desenvolvimento regional. Além do ensino, produzem pesquisas e dedicam importante esforço para partilhar o conhecimento e as artes com as comunidades, por meio da extensão. A importância das Universidades Comunitárias se dá, destacadamente, pelo seu reconhecimento como uma nova categoria jurídica: um espaço configurado como “público não estatal” inserto entre os setores público e privado empresarial.

Palavras-chave: Universidades Comunitárias. Educação Superior. Setor privado. Natureza público não estatal.

ABSTRACT

Studies seeking an in-depth understanding of Community Universities can contribute significantly to the quality improvement of academic and scientific activities, as well as to the consolidation process of their own identity, differentiating them from other segments of Brazil's higher education subsystem. A review of literature in the area indicates that there are few studies about Community Universities. This paper tries to understand the important characteristics of this sector that could justify their current existence and growth, and to contribute towards the consolidation of their own identity that assists them in their performance in terms of the quality of the educational mission they propose to provide. The theoretical foundation was based on literature review on Brazil's higher education, since its beginning. In order to analyze the characteristics of Brazil's Community Universities, it was necessary to search for its origin in the beginning of the 1980s, when the movement that was consolidated in the 1990s with the foundation of the Brazilian Association of Community Universities – ABRUC was triggered. In the absence of public authority, these organizations were created, in their majority, by civil society, with democratic and participative management, constituting institutions in favor of social inclusion and regional development. Besides education, they produce research and dedicate important efforts towards sharing knowledge and arts with communities, through extension programs. The importance of Community Universities occurs, most especially, due to their recognition as a new legal category: a space configured as a “non-state public” entity inserted among public and private business sectors.

Key Words: Community Universities. Higher Education. Private Sector. Non-State Public Nature.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ACAFE	Associação Catarinense de Fundações Educacionais
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GT	Grupo de Trabalho
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índices Gerais de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUPES	Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas no ensino superior - expresso em milhões).....	50
Gráfico 2 - Participação de matrículas no ensino superior brasileiro, no setor público e no setor privado (expressa em milhões)	51
Gráfico 3 - Número de cursos oferecidos no país no ensino superior - segmento privado (1991-2009)	56
Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação em universidade no país	57
Gráfico 5 – Número de cursos oferecidos na região Sudeste, no ensino superior – segmento privado (1991-2009)	58
Gráfico 6 – Número de matrículas em cursos de graduação em universidades do Sudeste	58
Gráfico 7 - Número de cursos na região Sul, no ensino superior – segmento privado (1991-2009).....	59
Gráfico 8 – Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Sul	59
Gráfico 9 – Número de cursos oferecidos na região Centro-Oeste, no ensino superior – segmento privado (1991-2009)	60
Gráfico 10 – Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Centro-Oeste.....	60
Gráfico 11 – Número de cursos oferecidos na região Nordeste, no ensino superior – segmento privado (1991-2009)	61
Gráfico 12 - Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Nordeste – segmento privado (1991-2009).....	61
Gráfico 13 - Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Norte - segmento privado (1991-2009)	62
Gráfico 14 - Número de cursos oferecidos em percentual por região geográfica no ensino superior - segmento privado (1991-2009).....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estabelecimentos e matrículas de ensino superior privado (1933-1960)	35
Tabela 2 - Distribuição percentual do número de instituições de ensino superior, por categoria administrativa – Brasil 1991 – 2010.....	47
Tabela 3 - Crescimento do número de instituições, por natureza e caracterização administrativa, Brasil, 1980-96	52
Tabela 4 - Matrículas nos cursos de graduação presenciais (1999-2000)	54
Tabela 5 - Matrículas nos cursos de graduação presenciais – sexo feminino (1999-2009)	54
Tabela 6 - Matrículas nos cursos de graduação presenciais - sexo masculino (1999-2009)	54
Tabela 7 - Número de cursos em instituições particulares e comunitárias/confessionais, por região geográfica (1991-2009)	55
Tabela 8 – Número de ICES, por região, organização e unidade de federação - 2009	74
Tabela 9 – Classificação das ICES de acordo com seu porte e respectivas matrículas.....	75
Tabela 10 – IGC e número de matrículas das universidades comunitárias por região	76
Tabela 11 – Relação das universidades, suas categorias: comunitária/confessional e regimes jurídicos	79
Tabela 12 – Respostas ao questionário	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades públicas, sua localização geográfica, cursos e anos de criação.....	26
Quadro 2 - Estabelecimentos de ensino superior privado, localização geográfica, cursos e ano de criação	27
Quadro 3 - Deveres de Instituições Particulares perante o Estado	46
Quadro 4 - Universidades participantes do Encontro PCRS, 1988	66
Quadro 5 - Universidades comunitárias brasileiras, Mantenedoras, Início dos cursos e Data de reconhecimento da Universidade - 1998	69
Quadro 6 – Características entre iniciativas comunitárias e confessionais	86
Quadro 7 – Estudo comparativo de paradigmas de ensino: reprodução e produção do conhecimento	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	19
2.1	O Ensino Superior na Era Vargas.....	21
2.2	Nova República	25
2.3	Reforma de 68 – Mudanças no Ensino Superior	29
2.4	Expansão do setor privado	35
2.5	Constituição Federal de 88 e a Educação Superior	41
2.5.1	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL,1996).....	42
3	CARACTERIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS	49
3.1	Dimensões do subsistema comunitário	49
3.2	Natureza das Universidades Comunitárias	63
3.2.1	Categoria das Universidades.....	71
3.2.2	Quanto ao porte das Universidades	75
3.2.3	Marco Jurídico	77
4	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA – A DIMENSÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL	81
5	PAPÉIS DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA	94
5.1	Quanto à qualidade, pertinência e responsabilidade social: em questão a formação.....	96
5.2	Universidade Comunitária: qualidade e responsabilidade social	99
5.3	Quanto à gestão e reconhecimento da Universidade Comunitária: uma questão prática	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS.....	121
	ANEXO A - UNIVERSIDADES FILIADAS A ABRUC	130
	ANEXO B - UNIVERSIDADES NO BRASIL.....	131
	ANEXO C – PROJETO DE LEI 7639 DE 2010.....	140

1 INTRODUÇÃO

Esta tese foi construída com foco na temática que concerne a um segmento específico de ensino superior brasileiro: as Universidades Comunitárias. Para melhor enquadramento desse foco, será necessário tratar rapidamente de aspectos gerais e históricos que constituem o complexo e heterogêneo sistema de educação superior brasileiro. Porém, isso será feito apenas na medida em que ajude a compreender a natureza e os modos de desenvolvimento das Universidades Comunitárias.

O sistema de ensino superior brasileiro é constituído por instituições públicas (criadas e mantidas pelo poder público) e privadas (criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos) e tem se desenvolvido de forma rápida e crescente. Na organização e funcionamento do subsistema de educação superior brasileiro há um modelo inovador de universidade: a Universidade Comunitária. Esse modelo ganhou força na Reforma Universitária de 1968, que favoreceu a expansão do setor privado, e, em seguida, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Trata-se de um setor que atualmente é formado por quarenta e duas instituições universitárias. Desse total, onze são Universidades Comunitárias Confessionais e trinta e uma são caracterizadas como Comunitárias não Confessionais. Esta tese não discute as distinções que possivelmente existam entre elas.

Esse subsistema ocupa, portanto, um espaço bastante importante no sistema de educação superior brasileiro, o que já justifica a relevância de estudos que busquem compreender suas características especiais, seus principais objetivos e conquistas, bem como seus limites e dificuldades.

É a partir da década de oitenta que essas instituições aceleram seu desenvolvimento e buscam sua afirmação política e social. Esse marco temporal, década de oitenta, é tomado como ponto de partida devido ao agrupamento dos acontecimentos ocorridos no campo do ensino superior quando da elaboração da Constituição Brasileira (1988). Pode-se encontrar nela a explicação da origem histórica desse novo segmento da educação superior brasileira. Mas, antes de tratar da década de oitenta, é importante compreender algumas das condições precedentes que facilitaram o percurso das Universidades Comunitárias. Isso será tentado a seguir, nas rápidas pinceladas sobre os anos sessenta do século vinte.

O Século XX foi marcado por grandes mudanças no ensino superior brasileiro. No início dos anos sessenta ocorreram muitos movimentos visando à reforma do sistema universitário, atravessados de interesses contraditórios de docentes, pesquisadores e estudantes. Docentes e pesquisadores punham ênfase em uma universidade como espaço de produção de conhecimento científico, enquanto que os estudantes pleiteavam, sobretudo, mudanças sociais e, particularmente, a democratização do ensino superior (MARTINS, 2009).

Após anos de reflexões e discussões, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária disposta na Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, assinada pelo presidente do segundo governo militar brasileiro, Arthur da Costa e Silva.

Seu parágrafo segundo assim dispunha:

Art. 2. O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (Lei nº 5540 de 28/11/1968 / PL - Poder Legislativo Federal (BRASIL, 1968).

Essa Reforma foi apresentada como resposta às demandas de modernização e expansão da educação superior, que foram gradativamente assimilando as mudanças. Estavam criadas as condições favoráveis ao futuro desenvolvimento de um novo tipo de instituição universitária: a Universidade Comunitária.

Uma das questões mais controversas no processo de modernização da educação superior e que interfere de modo especial no desenvolvimento das instituições comunitárias diz respeito ao financiamento. Enquanto os defensores do ensino público entendem que o Estado deve financiar única e exclusivamente as instituições públicas, os defensores do ensino privado advogam o direito de também participarem da distribuição orçamentária do governo, sob a alegação de promover a pesquisa e de prestar serviços à comunidade.

Para melhor compreensão dessa realidade e maior clareza a respeito dos desdobramentos da Reforma nas décadas subsequentes, especialmente tendo em vista o desenvolvimento do segmento das instituições comunitárias, é necessário aprofundar um pouco mais a análise, levando em conta que não se pode ver as instituições de ensino superior públicas e privadas como dois blocos homogêneos, monolíticos e completamente diferenciados. Essa cautela é de suma importância para a presente tese.

No Brasil, no final da década de 70 e início de 80, houve grande expansão do setor privado da educação superior e, por parte dos governos estaduais e federal, ocorreu uma diminuição de recursos para o investimento na educação pública. Essa época é marcada por um Estado que condiciona o financiamento para as universidades à demonstração de seu desempenho acadêmico, institucional e produtivo.

Ocorre, então, um substancial crescimento no setor privado. Durham (1998) constata que o:

[...] setor privado, além de ter expandido, também se diversificou internamente nas décadas subsequentes à reforma. No período anterior era constituído majoritariamente por instituições não lucrativas, em geral confessionais ou criadas por iniciativa das comunidades locais. Parte desses estabelecimentos foi estadualizada ou federalizada. Mas, paralelamente, desenvolveram-se novas instituições comunitárias, mantidas pela Igreja ou por iniciativas laicas, envolvendo prefeituras e entidades representativas da sociedade civil que constituem, no conjunto, um subsistema que se poderia denominar público não estatal. A grande ampliação do setor privado, entretanto, se deu pela expansão de outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada e de cunho mais empresarial. Este setor responde do modo muito mais direto às pressões de mercado, as quais nem sempre se orientam no sentido da qualidade (DURHAM, 1998, p. 7).

Com respeito ao ensino superior privado, existe conformidade em separá-lo nas seguintes categorias: as instituições superiores do tipo comunitário (confessional e laica), e as chamadas instituições empresariais.

Em especial, a promulgação da Nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 veio fortalecer ainda mais o setor privado; destaca-se a esse respeito o artigo 209:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988)

Em resposta ao movimento organizacional dos representantes das instituições comunitárias, ocorreu o reconhecimento de suas reivindicações por meio da aprovação do artigo 213 da mesma Constituição (BRASIL, 1988):

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas¹, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

O dispositivo constitucional consagrou, desde então, a denominação “universidade comunitária” – em sua fase inicial de reflexões e marcada por luta já na primeira metade da década de 80. O segmento comunitário, com intuito de firmar sua identidade, move-se no sentido corporativo visando a distanciar-se das universidades empresariais e aproximar-se do setor público estatal – as universidades federais, estaduais e municipais.

Sob a denominação “Universidades Comunitárias” agrupam-se várias instituições, sendo algumas delas comunitárias confessionais e outras comunitárias não confessionais. Essa classificação deu-se em função da dinâmica e vocação das universidades. Um ponto a ser ressaltado no presente trabalho é que as universidades comunitárias diferem umas das outras quanto ao grupo central de gerenciamento.

As seguintes questões têm norteado o presente estudo, embora se deva reconhecer os limites das respostas que se possa dar neste momento:

- As Universidades Comunitárias no Brasil possuem uma identidade própria consolidada, que as diferencie dos demais setores no âmbito do ensino superior?
- Na Contemporaneidade, as universidades comunitárias no Brasil se justificam?

¹ Filantrópicas – instituições de educação ou de assistência social que prestam serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do estado, sem qualquer remuneração (INEP, 2009).

Tomando como base as características comuns proclamadas pelas universidades comunitárias como constituintes de sua identidade institucional é que se delinearam os objetivos desta tese em termos de contribuir com a área de estudos de educação superior e de analisar a concepção e a caracterização da “Universidade Comunitária”.

Este trabalho espera contribuir para caracterização das Universidades Comunitárias, bem como melhor definição desse setor da Educação Superior Brasileira, inserido no contexto das instituições privadas. Compreender bem a relação entre as universidades comunitárias e a comunidade à sua volta, no que diz respeito à qualidade e pertinência de serviços, bem como à responsabilidade social, que é imprescindível para que essas instituições, de forma integrada ou não, possam pensar seus caminhos.

Esta tese está desenvolvida em quatro partes principais, além da Introdução e Conclusão.

Na primeira parte, é apresentado um rápido histórico do ensino superior brasileiro com a caracterização das primeiras universidades de cunho público e privado. A partir dessa apresentação, segue-se o levantamento de indicadores referentes à Reforma Universitária de 1968, quando houve importantes mudanças no ensino superior favorecendo o desenvolvimento das instituições privadas. Mais adiante, a expansão das instituições do setor privado ganhou força e se acelerou, a partir de eventos marcantes como, no final da década de 80, a aprovação da Nova Constituição da República Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996.

Na segunda parte, são identificados os elementos que são necessários para a caracterização do segmento comunitário, desde sua criação, bem como sua localização. Dados da ABMES apresentam a proporção do ensino superior privado, nas categorias comunitárias e empresariais, em números de cursos, matrículas e suas regiões. Destacam-se com a maior concentração, as regiões Sul e Sudeste, quanto ao número de cursos e também das matrículas.

Outro ponto importante tratado é a natureza das universidades comunitárias, mostrando aspectos divergentes e convergentes entre o comunitário e o confessional na busca de uma identidade unificadora.

A terceira parte trata do tema bastante controverso: o fato de as instituições comunitárias se intitularem “públicas não estatais” e se colocarem como “modelo

alternativo” de ensino superior. Esse modelo de gestão das universidades comunitárias é sem dúvida definidor de sua identidade institucional.

Na quarta e última parte, anterior às conclusões, o objetivo principal é apresentar uma caracterização dos papéis da Universidade Comunitária, ressaltando-se a relação entre as instituições e a comunidade a sua volta, no que diz respeito à qualidade e pertinência de seus serviços, bem como à responsabilidade social.

Nesse contexto, realizou-se um levantamento junto aos gestores dessas universidades visando compreender tais relações sob a ótica dos seus dirigentes. Nesse capítulo destaca-se o papel dessas instituições em favor do conhecimento e do desenvolvimento das comunidades, pelo ensino, pesquisa e extensão; e apresenta-se o resultado do levantamento realizado, com o intuito de oferecer ainda mais subsídios para a caracterização da qualidade e pertinência dos serviços dessas instituições, demonstrando assim sua preocupação com o cumprimento de seu papel social.

Para uma compreensão mais abrangente desse fenômeno, cabe retomar a origem das experiências do comunitarismo na educação superior brasileira, uma vez que elas já traziam, como traço de nascença, a ambiguidade: por um lado não se enquadravam exclusivamente nas políticas oficiais de educação e, por outro, nem nas iniciativas particulares propriamente ditas.

2 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Sem a pretensão de aprofundar o tema, que não constitui objeto central desta tese, são lembrados a seguir alguns pontos marcantes do desenvolvimento do ensino superior brasileiro. O objetivo da exposição desses pontos é apenas de auxiliar na compreensão das dificuldades da consolidação de um sistema de educação superior público e mostrar como foram facilitados os caminhos do setor privado. Como se verá, trata-se de um sistema heterogêneo, que se expandiu cada vez mais amplamente ao longo dos tempos por via privada.

Os primeiros cursos superiores no Brasil datam do século XIX. Quando D. João VI chegou ao Brasil com a corte portuguesa, tinha o intuito de possibilitar uma estrutura mínima para o funcionamento administrativo e militar da Corte na Colônia. D. João VI centrou sua atuação na criação de cursos superiores como os de Medicina, Economia e Engenharia, e nos de finalidade técnica, como Cálculo Integral, Mecânica, Hidrodinâmica e Comércio. Seu governo foi responsável por patrocinar uma série de eventos artístico-culturais que marcaram época.

Algumas das primeiras “universidades” brasileiras, privadas, tiveram vida breve. Embora consideradas “universidades”, não cumpriam os critérios e requisitos atuais de universidade como hoje entendemos, ou seja, instituição complexa que desenvolve indissociadamente ensino, pesquisa e extensão.

As primeiras Universidades Brasileiras possuem diferenças históricas se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos. Elas são bem mais jovens do que as instituições de Ensino Superior de outros países da América Latina, e são fruto da sinalização para a necessidade de formação de profissionais qualificados em áreas como, engenharia, direito e medicina (SCHWARTZMAN, 1982). A Universidade surge no Brasil através da união de institutos isolados ou de faculdades já existentes

Somente em 1909, surge a primeira “universidade” brasileira, segundo critérios da época, intitulada “Escola Universitária Livre de Manaus”, que reuniu as três áreas do conhecimento por meio das faculdades de medicina, de engenharia, a militar, de direito e a faculdade de ciências e letras. Foi pioneira em compor todas essas faculdades sob uma única administração. Em 1911 recebeu a denominação de Universidade de Manaus, mas na década de 20, por falta de recursos, foi extinta parte da universidade, permanecendo o curso de direito. Em 1962 foi federalizada.

No ano de 1911, a Universidade de São Paulo foi fundada (não se trata da USP) e, no ano seguinte, por forças locais, no Estado do Paraná, funda-se a Universidade Federal do Paraná. A Lei Maximiliano exigia das instituições de ensino superior uma equiparação a estabelecimentos oficiais. Com isso, fechou-se em 1917 a Universidade de São Paulo, e a do Paraná em 1918. Esta última continuou a funcionar na forma de faculdades isoladas, ainda sob uma única direção, até sua reunificação no ano de 1946.

Apenas em 1920 surge a Universidade do Rio de Janeiro, embrião da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito - que surgira a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O decreto que oficializa a universidade é o de nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.

Em 1927 foi criada a Universidade de Minas Gerais (UMG). Esse processo muito antes já fazia parte do projeto político dos inconfidentes. Instituição privada e subsidiada pelo Estado permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada.

Ao longo dos anos, houve várias iniciativas de criação de instituições superiores, muitas delas, efêmeras, e com certo atraso em relação à América Espanhola. Mesmo podendo contar somente com menos de um século de funcionamento, a universidade no Brasil, a exemplo do que ocorre em toda a América Latina, tem oferecido contribuição ao desenvolvimento da sociedade, tanto no aspecto tecnológico quanto no científico, cultural, social e econômico.

Um destaque especial cabe à Universidade de São Paulo (USP), hoje considerada uma das mais importantes universidades do mundo. Foi criada, na década de trinta do século XX, pautada no modelo humboldtiano de indissociação entre ensino e pesquisa (SCHWARTZMAN, 1982).

A partir da década de vinte, deflagram-se importantes eventos na história do ensino superior brasileiro, com destaque à criação da Universidade do Rio de Janeiro, como vemos a seguir (SCHWARTZMAN, 1982; LAUS; MOROSINI, 2005).

O primeiro ponto salientado pelos autores se refere à prioridade dada ao ensino e não à investigação. As Instituições de Ensino Superior (IES) eram extremamente elitistas e focadas na formação profissional.

O segundo ponto a destacar é a criação de 22 universidades federais no Brasil, no período compreendido entre 1930 (revolução industrial) até a tomada do poder pelo governo militar (1964), quando se deu uma grande expansão do sistema público federal de ensino superior. No âmbito estadual, ainda na década de trinta, cabe salientar a criação da Universidade de São Paulo - USP (1934), que apresentava em seu corpo docente um grande número de professores europeus, especialmente franceses.

O terceiro ponto na educação superior brasileira vem com o movimento da Reforma Universitária em 1968. Na década de 70, foram criados os primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, além da possibilidade de capacitações no exterior.

O quarto ponto inicia-se a partir dos anos 90, que teve como fundamentação a Constituição de 1988 e a homologação de leis que regulamentam o ensino superior brasileiro.

2.1 O Ensino Superior na Era Vargas

Getúlio Vargas governou o País de 1930 a 1945. Durante o seu governo foi criado o Ministério de Educação e Saúde. No campo educacional, ocorreu uma disputa entre as elites intelectuais católicas e laicas. Segundo Durham e Sampaio (1995), a Reforma Francisco Campos (1931) definiu o sistema de organização e funcionamento das universidades federais, bem como a liberdade de criação de cursos superiores por parte da iniciativa privada, no caso, Igreja Católica, desde que autorizados pelo governo federal. Isto deixa clara a tentativa de aproximação entre Estado e Igreja desencadeada por Getúlio Vargas, cujo objetivo era obter apoio político ao seu governo.

No ano de 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até o ano de 1961. Nesse documento, a universidade poderia ser oficial, caracterizada como pública, federal, estadual ou municipal, ou do tipo livre, ou seja, particular. Nessas universidades deveriam estar incluídos, pelo menos, três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. A priori, essas instituições seriam ligadas por meio de uma reitoria, com vínculos administrativos, mas com autonomia jurídica. (OLIVEN, 2002)

Naquele momento se evidenciaram grupos defensores de projetos distintos para a Universidade brasileira. Em poucos anos foram criadas três universidades

que expressaram divisões ideológicas entre educadores, políticos e também líderes religiosos. Essas adversidades são destacadas através de dois aspectos: (1) o papel do Governo Federal como normatizador do ensino superior; (2) a atuação da Igreja Católica como formadora do caráter humanista da elite brasileira (OLIVEN, 2002).

Em 1935, Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou, através de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito Federal voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e da pesquisa.

Mesmo enfrentando escassez de recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de professores favoráveis à iniciativa. Essa foi uma vitória do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos. Em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal, Anísio não contou com apoios que dessem sustentabilidade a seu projeto universitário (OLIVEN, 2002).

O clima político autoritário instalado no país, fez com que a Universidade do Distrito Federal precisasse do apoio do Ministério da Educação. Por ingerência direta do governo federal, teve, então, uma breve existência, extinta em janeiro de 1939, por decreto presidencial. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome que foi dado à primeira universidade, a antiga Universidade do Rio de Janeiro (OLIVEN, 2002).

O Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, valeu-se do autoritarismo do Estado Novo para implantar o “projeto universitário”, de cujo plano diretor fazia parte a criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de ensino superior em todo o território nacional. Essa realização constitui-se no exemplo mais significativo da centralização autoritária do ensino superior brasileiro. (SCHWARTZMAN, 1982)

Segundo Oliven (2002, p. 29), a Universidade do Distrito Federal foi muito criticada pelos setores conservadores ligados à Igreja Católica, por temerem a influência negativa do liberalismo norte-americano, materialista, individualista e protestante, sobre os valores católicos, predominantemente humanistas e personalistas, considerados essenciais na cultura brasileira.

Um ponto importante para as lideranças religiosas era a tensão provocada pela ausência do caráter religioso no Estado, que teve início com a Proclamação da República, em 1889, em que a Igreja perde a influência que vinha exercendo nos

círculos do poder. No governo de Vargas (1930-45), houve interesse por parte do governo de aproximação entre Estado e Igreja, cujo objetivo era obter apoio político. Esse período, no campo educacional, foi marcado pela luta entre as elites intelectuais católicas e laicas (DURHAM; SAMPAIO, 1995).

A Reforma Francisco Campos, em 1931, definiu o sistema de organização e funcionamento das Universidades Federais e, de maneira bem incisiva, estabeleceu a liberdade de criação de cursos superiores, sob a autorização do governo federal, pela iniciativa privada (FÁVERO 2006).

Nesse contexto, as lideranças católicas passaram a desenvolver um intenso trabalho pedagógico visando à volta da recristianização das elites do país. Desde então, a Igreja manifesta seu interesse na criação de uma universidade subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado (DURHAM; SAMPAIO, 1995).

Surgem na década de 40 universidades de cunho confessional, num contexto histórico em que se destacavam as pioneiras Universidade de São Paulo (USP) e a Universidades do Brasil. Essas universidades, segundo Durham e Sampaio (1995, p. 13), foram

[...] gestadas pelos movimentos políticos dos anos 20 e criadas durante o governo de Getúlio Vargas na década de 30. Houve a pressão da Igreja Católica que buscava manter uma universidade sob seu controle ideológico, como resultado criou-se a Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1944.

Aproveitando essa fase propícia de desenvolvimento e abertura de espaços no ensino superior, surgiram muitas universidades que hoje integram o segmento das universidades comunitárias (especialmente as comunitárias confessionais), marcadas com início de funcionamento dos primeiros cursos no período de 30 a 45. Não eram “Pontifícias”. Posteriormente, algumas delas receberam essa denominação. Como exemplo, temos:

- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS (1931) - Título de Pontifícia em 1950;
- Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (1931);
- Universidade Católica de Salvador – UCSal (1932);

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (1938) - Título de Pontifícia em 1985;

- Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP (1941) - Título de Pontifícia em 1972;
- Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO (1944) – Título de Pontifícia em 1947;

No ano de 1946, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, surge a Universidade Católica do Brasil, conhecida como Universidade Católica de São Paulo – união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito. Resulta da pressão da Igreja Católica que buscava manter uma universidade sob seu controle ideológico, como já mencionado. No ano seguinte a Santa Sé lhe outorgou o título de Pontifícia. Apresentava similaridade com outras congêneres no mundo, compondo seus currículos, com o curso de cultura religiosa, tornando-se referência para a criação de outras universidades católicas no país (DURHAM; SAMPAIO, 1995).

Em paralelo à expansão das confessionais, o Estado de São Paulo foi pioneiro em propor um projeto político, no qual se inseria a criação de uma universidade de alto-padrão acadêmico-científico. O estado, considerado centro cafeeiro do Brasil, atravessava crise econômica do café, e perdia dessa maneira o poder político em nível nacional (AZEVEDO, 1958).

Durante a Revolução de 32, quando São Paulo iniciou uma revolta contra o governo de Getúlio Vargas, exigindo a promulgação de uma constituição, surge a ideia da criação de uma universidade estadual, como uma forma de fortalecer ainda mais o Estado de São Paulo.

Fernando de Azevedo, ao lado de Júlio de Mesquita Filho, Armando Sales, entre outros, incentivados pelo Jornal O Estado de São Paulo, e apoiados pelo governo estadual, com a prerrogativa de ser o estado mais rico do país, criou sua própria universidade pública estadual, com características próprias e livres do controle direto do governo federal (AZEVEDO, 1958).

A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar o plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes. Com isso, cursos como o de direito do Largo São Francisco, a Faculdade de Medicina e a escola Politécnica, bem como instituições como o Instituto Biológico e o Instituto Butantan passaram a integrar a nova “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”,

que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores (SCHWARTZMAN, 1982).

No depoimento de Fernando Novais, para a revista Estudos Avançados, foi decisiva a participação da chamada missão francesa no Brasil, que veio na época da fundação da USP:

A palavra missão, que era oficial, é muito significativa. A primeira missão francesa que chegou ao Brasil foi a artística, com Dom João VI. A segunda, na Primeira República, tinha como objetivo instruir os oficiais do Exército. A terceira foi a dos docentes que vieram auxiliar na estruturação da USP e da Faculdade de Filosofia. [...] os franceses foram muito importantes na renovação dos estudos de Ciências Sociais no Brasil. A missão foi composta de pessoas de alta qualidade: Roger Bastide, Paul Arbousse-Bastide, Braudel, Lévi-Strauss, Pierre Monbeig, [...] Assim, parece que o Brasil deu sorte para esses franceses. Braudel, que jamais voltou ao Brasil, escreveu em um de seus últimos trabalhos ter sido sua passagem pelo país uma das épocas mais felizes de sua vida. Alguns brasileiros citam exaustivamente uma outra afirmação feita por ele — a de que "se tornou inteligente no Brasil, em São Paulo especialmente (NOVAIS, 1994, p. 161).

2.2 Nova República

No período da Nova República (1946 – 1963), foram criadas 22 Universidades Públicas Federais, formando um complexo e sendo localizadas nas capitais estaduais e em algumas grandes e médias cidades. Foram criadas nesse mesmo período 9 universidades religiosas, sendo 8 católicas e 1 presbiteriana. (SAMPAIO, 2000).

Um fato importante nesta época foi a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira, marcada com a criação de novos empregos urbanos tanto no setor público como no privado, aumentando a demanda pelo ensino superior. Em contrapartida, as pressões internas do sistema educacional foram geradas através da expansão do ensino médio e da “Lei da Equivalência” de 1953, o qual equiparava os cursos médios técnicos aos conhecidos médios acadêmicos.

Com isso gerou-se nos ensinos médios a igualdade dos direitos de concorrência via vestibular para qualquer curso universitário. Só tinha acesso ao vestibular o portador de diploma dos cursos médios acadêmicos, como relata Guimarães:

[...] 1911, foi criada uma espécie de “Exame de Estado” com o objetivo de selecionar aqueles que desejassem ingressar no ensino superior; em 1915,

esse exame foi chamado de “Vestibular”. Durante a maior parte do século XX, o vestibular foi critério único de seleção e alocação dos estudantes, nos cursos superiores (GUIMARÃES, 1984 apud OLIVEN, 2002, p. 31).

Nas décadas seguintes, 50 e 60, houve uma expansão de universidades no setor público (Quadro1):

Quadro 1 - Universidades públicas, sua localização geográfica, cursos e anos de criação

Universidade Pública	Localização Geográfica	Cursos	Ano de criação
Universidade Federal do Ceará	Fortaleza/CE	Agronomia/Direito/Farmácia/Medicina/Odontologia	1954
Universidade Federal de Goiás*	Goiânia/Go	Direito/Engenharia/Farmácia/Medicina/Música/Odontologia	1960
Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis/SC	Direito/Engenharia/Farmácia/Medicina/Economia/Odontologia/Serviço Social/Filosofia	1960
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria/RS	Farmácia/Direito	1960
Universidade de Brasília	Brasília/DF	Arquitetura e Urbanismo	1962
Universidade Estadual de Campinas	Campinas/SP	Ciências Naturais/Tecnologia	1962

Fonte: INEP, 1998. Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 1997.

Nota: Dados trabalhados pela autora

A Universidade Estadual de Campinas/SP, apesar de criada em 1962, implantou-se oficialmente em 1966, após a publicação do Decreto nº 45.220, de 9 de setembro de 1965.

O Quadro 2 indica a expansão no setor privado, segundo Sampaio (2000):

Quadro 2 - Estabelecimentos de ensino superior privado, localização geográfica, cursos e ano de criação

Estabelecimento de Ensino Superior Privado	Localização Geográfica	Cursos	Ano de Criação
Faculdade de Ciências Médicas de MG	Belo Horizonte/MG	Medicina	1951
Faculdade de Direito de Curitiba	Curitiba/PR	Direito	1952
Escola Bahiana de Medicina	Salvador/BA	Medicina	1953
Escola Superior de Estatística da BA	Salvador/BA	Estatística	1953
*Universidade Católica de Pelotas (ano) UCPel	Pelotas	*	1953
*Universidade de Marília (1988)	Marília/SP	Ciências Economicas	1954
*Universidade de Sorocaba (1994)	Sorocaba/SP	Letras/Pedagogia	1954
*Universidade do Sagrado Coração (1986)	Bauru/SP	Geografia/História/Letras/Portugues e Pedagogia	1954
*Universidade do Vale do Paraíba (1992)	São José dos Campos/SP	Direito	1954
*Universidade Veiga de Almeida (1992)	Rio de Janeiro/RJ	Serviço Social	1955
*Universidade da Região da Campanha (1989)	Bajé/RS	Ciências Economicas	1955
*Universidade Reg. do Noroeste do Estado do RS (1985)	Ijuí/RS	Ciências/Filosofia/Letras e Pedagogia	1957
**Universidade Católica de Goiás (2009) UCG	Goiânia/Go	Filosofia/Ciências e Letras	1958
Faculdade de Odontologia de Caruaru	Caruaru/PE	Odontologia	1959
Faculdade Filosofia, Ciências e Letras	Itu/SP	Letras/Pedagogia	1959
Faculdades Integradas São Camilo	São Paulo/SP	Enfermagem	*
*Universidade de Cruz Alta (1988)	Cruz Alta/RS	Ciências Economicas	*
Faculdade de Direito do Sul de Minas	Pouso Alegre/MG	Direito	1960
Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	Salvador/BA	Ciências Economicas	1961
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santa Marcelina	Muriá/MG	Letras e Pedagogia	1961
Faculdade de Filosofia de Campo Grande	Campo Grande/RJ	Ciências Sociais/História/Geografia/Letras e Pedagogia	1961
Faculdade da Associação Educacional Evangélica	Anápolis/GO	Geografia/História/Letras e Pedagogia	1961
*Universidade de Ribeirão Preto (1985)	Ribeirão Preto/SP	Direito	1961

*Nome atual. Data entre parênteses caracteriza a data em que essa instituição foi reconhecida como Universidade.

Fonte: SAMPAIO, H. Ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 50. 2000, p. 50).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Com relação à expansão desse setor, observa-se a desconcentração regional dos estabelecimentos privados entre os estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná e Goiás. Outra característica é a interiorização dos estabelecimentos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. No estado de São Paulo, esse processo alcança sete cidades de médio porte.

Nos cursos observam-se duas tendências. Na década de 50 os cursos são voltados para a formação de profissionais liberais, como exemplo: Medicina, Direito, Odontologia e Ciências Econômicas. Já na segunda metade da década de 50, os cursos são voltados para a formação de professores, em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SAMPAIO, 2000, p. 49-51).

Nesse cenário observamos uma consolidação diversificada das instituições do ensino superior, de acordo com Durham e Sampaio (1995):

[...] um sistema dual, no qual coexistem instituições públicas e privadas, laicas e confessionais. Esse sistema é, desde sua origem, bastante heterogêneo, pois implica também a coexistência de universidades e instituições isoladas. Além disso, o setor público compreende instituições federais e estaduais (DURHAM; SAMPAIO, 1995, p. 3).

Em 1961, pós anos de tramitação no Congresso Nacional, foi finalmente promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024). Lei que possibilita certa flexibilidade na sua implementação, reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Alguns itens relevantes em termos organizacionais que esta lei resguardou são:

- A cátedra vitalícia;
- A manutenção das faculdades isoladas;
- A universidade composta por justaposição de escolas profissionais;
- A preocupação maior com o ensino e menor com o desenvolvimento da pesquisa.

Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior.

Nesse mesmo ano, com a transferência da capital, do Rio de Janeiro para Brasília, observou-se um movimento de modernização do ensino superior, que chega ao seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB):

Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como foram a USP e a UDF nos anos 30 (FÁVERO, 2006, p. 29).

A UnB apresentava estrutura integrada, flexível e moderna, o que a contrapunha a universidades segmentadas em cursos profissionalizantes. Essa universidade organizou-se na forma de fundação e as cátedras foram substituídas pelos atuais departamentos, sob inspiração do modelo norte-americano.

Nesse contexto, segundo Fávero (2006), é de forma muito expressiva que se dá a participação do movimento estudantil. Não se pode analisar a história e o desenrolar da Reforma Universitária no Brasil, sem levar em conta a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) – criada no ano de 1937, dentro do I Congresso Nacional dos Estudantes (FÁVERO, 1995).

Na década de 50, a disputa pelo poder era grande, devido a episódios políticos significativos no país, como a crise política do governo Vargas, que levaria

ao suicídio desse presidente em 1954. Após o governo de Juscelino Kubitschek, foram eleitos Jânio Quadros e João Goulart. Ressalta-se que, nesse momento, a UNE defendia mudanças sociais profundas, dentre elas, a Reforma Universitária no contexto das reformas de base propostas pelo governo (FÁVERO, 1995).

2.3 Reforma de 68 – Mudanças no Ensino Superior

A década de 60 vem marcada por grandes mudanças no ensino superior. Os primeiros anos desse período foram assinalados por muitos movimentos visando à reforma do sistema universitário. Observam-se interesses contraditórios de docentes, pesquisadores e estudantes: dos docentes e pesquisadores que pretendiam uma universidade como espaço de produção de conhecimento científico e dos estudantes que pleiteavam mudanças em vários pontos sempre voltadas para sua visão social a respeito do ensino superior (MARTINS, 2009, p.15-35).

Segundo Fávero, o movimento estudantil traz à tona a discussão de questões relevantes como:

[...] a) autonomia universitária; b) participação do corpo docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO 1994, p. 150-151, apud FÁVERO, 2006, p.29).

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. Com isso foram afastados muitos professores, principalmente na Universidade de Brasília.

Com o intuito de coibir as atitudes e atividades de caráter tidas como subversivas, tanto de professores quanto de alunos, foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior.

No início dos anos 60, segundo Fávero (2006), os seminários da UNE sobre a Reforma Universitária continuaram a acontecer e as discussões ficaram em torno de dois pontos: “a) revogação dos Acordos MEC/USAID, b) revogação da Lei Suplicy (Lei nº 4.464, de 9.11.1964), pela qual a UNE foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes” (p.30).

Paralelamente às reivindicações da UNE, algumas universidades, principalmente a Universidade do Brasil (UB), elaboram planos onde a estrutura

universitária será reformulada. Desse trabalho resulta um importante documento intitulado “Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil”. Em 1963, é aprovado pelo Conselho Universitário, mas infelizmente não pode ser implantado devido ao golpe militar de 1964.

Outros eventos importantes ocorridos nesse período que antecedeu a reforma de 68:

- Excedentes – constante foco de tensão social. “[...] 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969” (MARTINS, 2009, p. 19);
- Conselho Federal de Educação (CFE) – criado pela Lei nº 4.024/1961;
- Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – regulamenta o modelo tradicional de Instituições de Ensino Superior através da Lei nº 4.024/1961, homologada em 1962;
- Decreto-Lei 53/1966 – reformulação e controle das Universidades Federais, o qual já caracterizava alguns traços estruturais para a Lei Universitária de 1968 (TRINDADE, 2004);
- O Plano de assistência técnica estrangeira, concretizado pelos acordos do MEC/USAID (FÁVERO, 2006, p. 30);
- O Plano Atcon (1966) – “preconiza a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios deveriam ser o rendimento e a eficácia” (ATCON, 1966, apud FÁVERO, 2006, p. 31);
- Decreto-Lei 252/1967 – implantação dos departamentos. Esse Decreto veio esclarecer a ênfase dada à cátedra, segundo a Lei nº 4.881-A/65 (ARAGÃO, 1968, p.10);
- Relatório Meira Matos 1968.

O Relatório Meira Matos teve como escopo a criação de uma Comissão Especial com poderes para:

[...] emitir pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis, assim como quanto à proposição de medidas

capazes de possibilitar a melhor aplicação das diretrizes governamentais no âmbito das entidades de ensino, visando o seu efeito sobre o corpo discente (RELATÓRIO MEIRA MATOS, 1969, p. 199-200).

Inclui-se aí a necessidade de ser revista a legislação educacional (ROTHEN, 2008, p. 462). Esse Relatório descreve que a Reforma Universitária estava sendo lenta e desordenada, pois havia,

[...] a necessidade de atender uma demanda cada vez maior, correspondente aos ritmos de crescimento populacional; o imperativo de adaptar os cursos e currículos às imposições de desenvolvimento nacional, ajustados às características que singularizam o nosso país (RELATÓRIO MEIRA MATOS, 1969, p. 224).

A reflexão em torno da reforma universitária ficou longe dos debates públicos e limitados exclusivamente aos gabinetes fechados da burocracia estatal. As discussões se intensificaram em 1968, quando então o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). De acordo com Saviani (1988 apud ROTHEN, 2008, p. 470),

[...] o projeto de lei foi enviado ao Congresso Nacional em 7 de outubro de 1968, integrando um pacote de sete mensagens para serem discutidas e votadas em regime de urgência, portanto, pelo prazo de 40 dias, findo o qual seriam aprovados por decurso de prazo.

A Reforma Universitária propõe medidas, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade. Destacam-se: o sistema departamental, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, dentre outras inovações. A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando as respectivas chefias a ter caráter rotativo (MARTINS, 1989).

De acordo com Oliven (2002), ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além do regime de tempo integral com dedicação exclusiva dos professores, valorização de sua titulação e produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país.

A Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária dirigia-se às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema

público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações.

Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Segundo Martins (2009),

Os diagnósticos e as recomendações veiculados por esses documentos apresentam um alto grau de convergência. A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio da expansão com contenção, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro (p. 20).

A reformulação do ensino superior “[...] deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas” (p. 20).

O setor público foi objeto de investimentos e também foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa, o que desencadeou a modernização de um segmento importante do sistema universitário brasileiro.

Uma questão importante é o acesso a essas universidades. Mesmo com o investimento, não houve ampliação de vagas ou aumento da demanda de alunos almejando uma vaga nas universidades.

Portanto, tem-se, de um lado, segundo Martins (2009), instituições públicas como centros de referência em pesquisa, mesmo com o argumento de escassez de recurso, mas com grande eficiência no sistema de fomento para a política de desenvolvimento científico e tecnológico.

Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. A motivação subjacente a esse modelo era preservar as universidades federais de um eventual processo de massificação (CUNHA, 2004; FERRARI, 2001; BARROS, 1998, apud MARTINS, 2009, p. 21).

Por outro lado, tem-se a demanda pelo ensino superior, que não consegue ser atendida pelo poder público.

No início de 1968, intensos debates dentro das universidades, com muitas manifestações públicas, fazem com que o Governo tome medidas no sentido de buscar soluções para os problemas educacionais.

Segundo Fávero (2006), o desfecho da Reforma Universitária ocorreu em pleno Governo Militar, que designou um Grupo de Trabalho (GT), através do Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, que teve pouco tempo para elaborar medidas que resolvessem a “Crise Universitária”.

O Relatório Final desse grupo tem um discurso consoante com as situações da época, e sua redação não contou com nenhuma discussão com a comunidade acadêmica, mas aparece registrado que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, que

[...] exige do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária convertida numa das exigências nacionais. E acrescenta: [...] o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 17).

Florestan Fernandes observa que o relatório do GT:

[...] contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que elas exigem. Se a questão fosse de avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas. Entretanto o avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ esgota-se [...] como se fosse uma verbalização de circuito fechado (FERNANDES, 1974, p. 4 e 5).

O marco inicial que estabelece medidas para a reestruturação das universidades brasileiras encontra-se nos Decretos-leis nºs 53/66 e 252/67. É a partir de 68, como resultado dos trabalhos do GT e somados a outros atos, que se começa a falar em uma legislação básica da Reforma Universitária, e com isto surgem algumas medidas propostas pela Reforma, como:

- Sistema departamental
- Matrículas por disciplina

- Ciclo básico
- Sistema de créditos
- Vestibular unificado²
- Carreira docente.
- Programa de pós-graduação.

Contudo, o viés autoritário se mostra pertinente principalmente, com relação aos dois últimos itens (carreira docente e pós-graduação), que modernizaram parte do sistema de ensino superior, de maneira especial, determinadas universidades públicas, com tendência a concentrar as atividades de pesquisa realizada no país. Sendo assim, houve avanço na profissionalização da carreira acadêmica e na institucionalização da pós-graduação, considerada como a melhor da América Latina (FÁVERO, 2006).

A questão ainda se arrasta, após a Reforma de 68 em que se pensava que as universidades públicas seriam atendidas em todos os seus aspectos, mas infelizmente deu-se um efeito contrário (TRINDADE, 2004).

Aumentam a partir desse momento a abertura e instalação de instituições privadas.

De acordo com Martins (2009):

Parte-se do pressuposto de que a Reforma de 1968 visou fundamentalmente à modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais. O surgimento do “novo” ensino superior privado constitui um desdobramento da Reforma de 1968, uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso (p.16).

A expansão do sistema privado ocorreu com a aquiescência do governo. No ano de 1970, mais da metade dos alunos de terceiro grau estavam matriculados em estabelecimentos isolados e pequenos de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas.

² Complementando as medidas apresentadas pela Reforma Universitária, a abordagem do exame vestibular unificado deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória (MARTINS, 1989).

2.4 Expansão do setor privado

A origem dos primeiros cursos superiores no Brasil data do século XIX e é consolidada no século XX, quando a universidade brasileira passa a assumir as feições de uma instituição que tenta aliar ensino e pesquisa.

O ensino superior brasileiro, logo após o seu surgimento, já deixava implícitas as marcas da sua diversificação, que ganhou impulso com a Reforma Universitária de 1968, ocorrida em pleno regime militar, e se acentuou nas últimas décadas.

Dois períodos importantes marcam os estabelecimentos de ensino superior privados no país: o primeiro (1933 a 1965) é caracterizado pela consolidação e estabilidade no crescimento; o segundo (1965 a 1980) corresponde à mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, o que produz a predominância desse setor no sistema de ensino superior (SAMPAIO, 2000).

As primeiras estatísticas educacionais no país são datadas de 1933, quando “o setor privado já respondia por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas de ensino superior. Este último percentual manteve-se estável até 1960” (SAMPAIO, 2000, p. 45) (Tabela 1)

Tabela 1 – Estabelecimentos e matrículas de ensino superior privado (1933-1960)

Ano	Estabelecimento de ensino superior		Matrículas	
	Número	% sobre o total de estabelecimentos	Número	% sobre o total de matrículas
1933	265	64,4	14.737	43,7
1935	259	61,7	16.590	48,5
1940	293	62,5	12.485	45,1
1945	391	63,1	19.668	48
1950	*		*	*
1955	*		72.652	42,3
1960	*		93.202	41,2

* Dados inexistentes

Fonte: NUPES/USP apud SAMPAIO, H. Ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 46.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Segundo Saviani (1988):

A Reforma Universitária constituiu-se, entre outros aspectos, na lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, assinada pelo presidente do segundo governo militar brasileiro, Arthur da Costa e Silva. Em seu parágrafo segundo, assim

dispunha: “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (SAVIANI, 1988, p. 99).

A reforma de 68, de acordo com Trindade (2004),

[...] teve um efeito perverso: provocou uma crescente privatização da educação superior. Hoje, o sistema de educação superior está fragmentado, banalizou-se o conceito de universidade e houve um crescimento descontrolado das instituições privadas. Esse contexto perverso de alta privatização sem planejamento e um sistema público com universidades de pequeno porte em termos latino-americanos é uma das questões centrais que deverá enfrentar a nova reforma universitária. [...] neste sentido, a velha bandeira da reforma universitária da democratização pela ampliação do acesso ao ensino superior precisa continuar viva, expandindo o sistema de todas as formas sob o impulso e a supervisão do poder público (p.833-35).

No Brasil, no final da década de 70 e início de 80, houve grande expansão do setor privado da educação superior e, por parte dos governos estaduais e federal, ocorreu uma diminuição de recursos para o investimento na educação pública. Essa época é marcada por um Estado que condiciona o financiamento para as universidades à demonstração de seu desempenho acadêmico, institucional e produtivo.

Ocorre, então, um substancial crescimento no setor privado. Durham (1998) constata que o:

[...] setor privado, além de ter expandido, também se diversificou internamente nas décadas subsequentes à reforma. No período anterior era constituído majoritariamente por instituições não lucrativas, em geral confessionais ou criadas por iniciativa das comunidades locais. Parte desses estabelecimentos foi estadualizada ou federalizada. Mas, paralelamente, desenvolveram-se novas instituições comunitárias, mantidas pela Igreja ou por iniciativas laicas, envolvendo prefeituras e entidades representativas da sociedade civil que constituem, no conjunto, um subsistema que se poderia denominar público não estatal. A grande ampliação do setor privado, entretanto, se deu pela expansão de outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada e de cunho mais empresarial. Este setor responde do modo muito mais direto às pressões de mercado, as quais nem sempre se orientam no sentido da qualidade (p. 8).

Segundo Martins (2009, p.20), em meados dos anos 70 houve um processo gradual de organização institucional do setor privado, quando alguns estabelecimentos isolados se transformaram em federações de escolas. Já nas décadas de 80 e 90, “[...] o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de

universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos”.

Um fato a ser mencionado é a percepção dos proprietários dessas instituições, de que estabelecimentos maiores e oferta de cursos mais diversificados teriam vantagens mais competitivas no âmbito do mercado do ensino superior.

Portanto, nesse momento, acentuou-se a heterogeneidade. Surge então o ensino privado empresarial, sem uma concepção educacional própria, distinto, portanto, do católico. Universidades que ilustram perfeitamente este tipo de ensino são: (1) Universidade Gama Filho – UGF (1972); (2) Universidade de Mogi das Cruzes – UMC (1973).

E na década de 80, temos: (1) Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP (1985); (2) Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (1987); (3) Universidade de Marília – UNIMAR (1988).

No ano de 1981, o Brasil contava com 64 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de instituições isoladas de ensino superior excedia a 800, ressaltando que 250 IES apresentavam menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram *locus* de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino (MARTINS, 2009, p. 23).

A convivência entre as instituições públicas e privadas, no quesito recursos financeiros destinados às universidades, gera muita polêmica. Pesquisadores identificam dois lados: os defensores do ensino público entendem que o Estado deve financiar única e exclusivamente; do outro lado o segmento do ensino privado advoga o direito de também participar da distribuição orçamentária do governo, sob a alegação de desenvolver serviços destinados ao público e à sociedade, caracterizando dessa maneira a extensão.

Tanto o setor público como o privado apresentam aspectos bem peculiares, dissociados, portanto, da homogeneidade que os mantinham.

O Ministério de Educação do Brasil define, para efeito de registros estatísticos, que as instituições de Ensino Superior estão classificadas como: Públicas (federais, estaduais e municipais) e Privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).

Tal definição está seguramente relacionada com as formas de financiamento com que cada um dos modelos procura sobreviver no cenário da educação superior.

Os anos 80, época em que o país sofre com a crise econômica, expressada por quadro inflacionário e aumento da taxa de desemprego, as universidades públicas passam por dificuldades principalmente em questões de financiamentos, e os estabelecimentos particulares são questionados em relação aos seus padrões de qualidade (MARTINS, 2009).

As instituições privadas sofrem com redução do seu número de matrículas, como destacam Souza (2006) e Sobral (2001):

[...] entre 1980 e 1985, ocorreu uma pequena diminuição das matrículas do setor privado, de 885 mil para 811 no total. Inversamente, no mesmo período, as matrículas do ensino público cresceram de 492 mil a 556 mil estudantes (apud MARTINS, 2009, p.24).

Sampaio (1998) descreve a heterogeneidade desse setor, com reconhecimento da existência do segmento comunitário. Ficam caracterizadas de maneira bem clara as transformações que esse setor apresenta. Nos termos da autora:

[...] o ensino superior privado no Brasil, nos últimos anos, está passando por transformações que se orientam no sentido de uma maior diferenciação entre os estabelecimentos que o compõem e de uma organização mais segmentada de seus interesses (p. 2).

Na década de 90, o ensino privado correspondia a 62% do total das matrículas. Em 1995, observou-se uma queda e o setor passou a absorver 60% dos alunos de graduação. Esse período foi marcado por alguns eventos que conferiram ao MEC maior autonomia na condução dos processos de desenvolvimento do ensino superior: a extinção do CFE (final do governo de Itamar Franco) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (SAMPAIO, 2000; MARTINS, 2009).

Na década de 90, pôde-se observar o aumento da heterogeneidade e diversificação do ensino superior no Brasil, quando ocorreram momentos de oscilações tanto nas instituições públicas como nas privadas.

Para entendermos um pouco esse conturbado momento de expansão do setor privado, vejamos o exemplo a seguir. O Exame Vestibular

[...] da Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST de 1999 contou com aproximadamente 135.000 candidatos para 8.600 vagas oferecidas pela USP, UFSCar, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e Fundação Getúlio Vargas-FGV. Presume-se, portanto, que grande parte dos

não aprovados é obrigada a encaminhar-se para o setor privado e, na sua maioria, para o setor empresarial (BITTAR, 1999, p. 47).

Sampaio (1998) apresenta o perfil socioeconômico dos alunos dos setores público e privado com as seguintes palavras:

[...] a maioria dos alunos das instituições privadas (57,8%) bem como a maior parte dos estudantes das instituições públicas (55,1%) concentra-se nas duas faixas intermediárias de renda (de 6 a 10 salários mínimos e mais de 10 a 20 salários mínimos). Também na faixa de renda mais alta – acima de 20 salários mínimos – os estudantes dos setores privado e público apresentam índices bem próximos, respectivamente 33,9% e 32,7% (p. 264).

Sguissardi (2003) indica uma distinção importante entre dois modelos universitários que se intensificaram nas últimas décadas. Segundo ele, o ensino superior brasileiro apresenta uma dualidade ou sobreposição de modelos. De acordo com o autor, seria tanto neonapoleônica, modelo compatível com o das escolas profissionais, como neo-humboldtiana, com estrutura de pesquisa e de pós-graduação. Isso está caracterizado dessa maneira porque a legislação brasileira liberou as instituições da obediência ao princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, assim como da obrigação das entidades mantenedoras de publicar demonstrativos financeiros certificados por auditores independentes. Isso fez com que crescesse o modelo neoprofissional.

A grande questão que tem centralidade nas discussões atuais consiste na necessidade de democratizar o acesso à universidade, sendo ela pública ou privada, e em um ensino básico de qualidade. Vários autores são aqui chamados para ampliar a questão que tem a ver com a qualidade, a democratização e as antinomias entre público e privado.

Ronca (1995) afirma que é desastroso o argumento de que as universidades estatais atendem à clientela rica e as universidades privadas à camada com dificuldades financeiras. Para o autor é “absolutamente indispensável que o ensino superior tenha condições efetivas de gratuidade”, ao mesmo tempo deve-se garantir que as universidades estejam “a serviço do público, a serviço da comunidade” (p. 51-2).

Para Martins (1991), houve um “surto expansionista” no ensino superior, liderado pelas “empresas educacionais” que encontraram espaço para sua

ampliação tendo em vista a dificuldade estatal em expandir a rede pública, o mesmo ocorrendo com o setor confessional.

Um dos impactos do aparecimento desse novo parceiro no campo das instituições de ensino de terceiro grau foi o de exercer um efeito complicador na própria estruturação desse campo, que, até então, era estruturado fundamentalmente pela participação de estabelecimentos universitários públicos e confessionais, criados num momento anterior ao surto expansionista (p. 63-64).

Segundo Durham (1993), a política governamental para o setor privado

[...] deve partir do reconhecimento de sua heterogeneidade, que é muito maior do que a existente no setor público. Ele inclui tanto instituições idôneas e competentes, como meras empresas de ensino, sem compromisso mais sério com a educação. Há que se incentivar as primeiras em detrimento das últimas e, particularmente, avaliar as potencialidades das instituições comunitárias, muitas das quais oferecem ensino de boa qualidade a um custo acessível ao nível da renda da população (p. 48).

A grande concentração de estudantes do setor privado encontra-se no segmento empresarial. Nesse tipo de instituição educacional desenvolve-se basicamente a função ensino e, muitas vezes, de forma bastante precária; as outras duas funções da universidade, a pesquisa e a extensão, são deixadas para segundo ou terceiro plano, comprometendo principalmente a pós-graduação e a produção científica (BITTAR, 1999).

Reforçando essa análise, o Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 1990) sustenta que o ensino de massa está vinculado predominantemente às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas empresariais que oferecem “[...] cursos de estrutura mais simples, menos exigentes no acesso e nas avaliações internas, e relativamente baratos, oferecidos principalmente em período noturno, [...] convenientes às expectativas educacionais desses grupos” (p. 4).

Portanto, a consolidação da diversificação do ensino superior brasileiro caracteriza-se, de um lado, pelo setor estatal, responsável pelo ensino público e gratuito nas três esferas de governo: federal, estadual e municipal – tendo cada qual suas especificidades, inclusive no que diz respeito à política de pesquisa e pós-graduação, assim como a política salarial de docentes e funcionários e as verbas orçamentárias. De outro lado, o setor privado, compreendendo o segmento das universidades comunitárias e o segmento empresarial, ambos comportando em seu

interior diferentes tipos de instituições e, conseqüentemente, diferentes práticas e políticas universitárias, internamente e também no embate com o Estado, com o intuito de se diferenciarem dos setores da sociedade e o que buscam atingir (BITTAR, 1999).

2.5 Constituição Federal de 88 e a Educação Superior

Como marco político no ano de 1985, temos a primeira eleição, ainda indireta, para presidente depois do regime militar. Isto marcou a abertura do processo democrático e também a elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988. Não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que, após esse processo, a questão da Universidade toma rumos diferentes.

Segundo Chauí (2003), a universidade gestada nos anos 80 produziu dois movimentos importantes, e é conhecida como universidade de resultados:

Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo lugar, a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Este segundo aspecto foi decisivo, na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como, ainda, financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses (p.71).

Para Oliven (2002), a redemocratização política, como sendo uma nova dinâmica no sistema de educação superior, é marcada por debates indicativos de interesses divergentes em relação à educação superior.

De um lado, estavam aqueles que se identificavam com os interesses da educação pública, que se opunham aos grupos privatistas. Sua luta procurava assegurar verbas públicas, exclusivamente, para as instituições governamentais. Esse grupo posicionava-se a favor do ensino público laico e gratuito em todos os níveis. De outro lado, os grupos ligados ao setor privado, interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais (p. 36).

Os artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988³ são direcionados para educação (BRASIL, 1988):

³ Constituição Federativa do Brasil de 1988.

- A educação, direito de todos 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 (p.85, art. 205).
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (p.85, art. 206, inciso IV).
- Autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, que obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p.85, art. 207).
- Recursos públicos podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação, bem como assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (p.86, art. 213, incisos I e II). O parágrafo 2º desse artigo estabelece que as atividades de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Publico (nota da autora).

Os artigos citados, 206, 207 e 213, caracterizam três princípios que funcionam como tripé que estrutura a política do estabelecimento, com o objetivo de congrega as ideias dos diferentes representantes do sistema de educação, em especial, os dirigentes do setor privado no processo de formação de suas políticas (SAMPAIO, 2000, p. 126).

Para Oliven, (2002, p. 36), “A Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de imposto da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino [...]”.

Os artigos 207 e 213, em seus termos, são princípios auto-aplicados, portanto independem de lei de regulamentação posterior. Em razão disso, o setor privado de ensino superior absorveu de imediato essas diretrizes.

2.5.1 Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL,1996)

O processo de transformação do ensino superior, na república populista, desenvolveu-se independentemente de projetos gerais, de diretrizes e bases que vieram a ser objeto de intensos conflitos sociais [...]. Às forças

sociais, políticas e econômicas que determinaram a expansão, a integração e até mesmo a modernização do ensino superior se opuseram às forças defensoras da situação reinante, em particular, do ensino elitista e arcaico (CUNHA, L. A., 2007, p. 93, grifos nossos).

Esse processo teve início na década de 60, e modificações foram acontecendo, devido ao desenvolvimento educacional, político e econômico.

Segundo Deise Conselho e Pedro Bessa (2006), instalou-se uma pressão social para

[...] o aumento das vagas na rede pública. No entanto, o governo, não podendo atender a essa solicitação, decidiu motivar o desenvolvimento das IES particulares, apoio este manifestado principalmente pela Lei de Diretrizes de 1961 e reforma universitária em 1968. A LDB de 1961 determinou que o ensino superior seria ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (p. 16).

Anos depois da promulgação da Constituição Federal, desencadeiam-se debates acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Após muita discussão, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Assinou com o presidente o ministro da Educação Paulo Renato Souza⁴ e foi publicada 1996 no Diário Oficial da União.

A Educação superior é tratada no Capítulo II, do Artigo 43 ao Artigo 57 (BRASIL, 1996). A aprovação dessa Lei favoreceu a privatização, como mostram os seguintes itens:

- Artigo 44, marcado pela introdução dos cursos sequenciais, caracterizado como um novo tipo de curso, que recebe atenção em 2007, com uma regulamentação mais eficiente. As IES privadas aproveitam esse artigo e criam muitos cursos desse tipo.
- A LDB deixa em aberto a questão do vestibular e a forma de seleção de candidatos, levando assim as IES a optarem por diferentes tipos de avaliação, muitas vezes provas simplificadas sem grandes dificuldades para admissão.

⁴ De acordo, com o art. 87 da Constituição Federal, os ministros referendam atos presidenciais no âmbito de sua área.

- A organização acadêmica abre possibilidades de novos estabelecimentos e cursos serem abertos.

Cunha (2004) destaca que, além das universidades e faculdades,

[...] os centros universitários recebem o privilégio da *autonomia para criar, organizar e extinguir*, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições definidas em seu credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação (p. 807, grifos nossos).

Com o passar dos anos, houve a aprovação de muitos decretos e leis complementando a LDB/96, com o intuito de esclarecer, modificar ou acrescentar diretrizes relevantes e substanciais para os dias atuais:

- Artigo 44 – a Lei 11.331/25.07.2006 – incluiu o parágrafo único ao artigo, com menção do procedimento das IES em relação aos processos seletivos de acesso à graduação no Ensino Superior. A Lei 11.632/27.12.2007 – redação modificada ao inciso “I do caput”, relacionado aos cursos sequenciais.
- Artigos 45 e 46 foram regulamentados pelo Decreto nº 2.207/15.04.1997, sendo revogado pelo Decreto nº 3.860/09.07.2001 e depois pelo Decreto nº 5.773/09.05.2006. Mudanças importantes foram feitas a fim de definir os tipos de instituições e principalmente os procedimentos quanto à autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos.

Dez anos depois da aprovação da LDB, em 2006, o Decreto nº 5.773, se coloca na tentativa de ser um ponto de equilíbrio na busca de conter o excesso de instituições de baixa qualidade.

Algumas alterações na LDB ocorreram através do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Nesse momento, chama-se a atenção para o processo de expansão do Setor particular que foi facilitado (SAMPAIO, 2011).

No sentido de regulamentar a Educação Superior, o Decreto nº 5.773/09.05.2006 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais.

Oliven (2002) ressalta que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis nas universidades e, na nova LDBN, foi estabelecido, para que uma instituição pudesse

[...] ser considerada universidade e, portanto, gozar de autonomia para abrir ou fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades [ela deveriam] ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço, contratado em tempo integral. Assim, a melhoria da qualificação do corpo docente e de suas condições de trabalho, aliada a avaliações periódicas e ao credenciamento condicional das instituições, por tempo determinado, foram fatores que levaram à institucionalização da pesquisa (p. 37, grifos nossos).

O artigo 24 da LDBN,

[...] dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro. [...] a lei ainda proíbe que as entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, comunitárias, confessionais e filantrópicas ou ainda constituídas como fundações tenham finalidade lucrativa. [...] (art.14 do Direito Tributário Nacional) – isenção fiscal – e, no caso das confessionais, comunitárias e filantrópicas terem acesso a recursos do Estado (art. 213 da Constituição Federal e no art. 533, inciso X da LDB/96).

Os principais deveres das instituições particulares, sem e com fins lucrativos, são discriminados no Quadro 3 a seguir. Segundo Sampaio (2000), apesar de todas as exigências de caráter burocrático, as instituições sem fins lucrativos, distinguem-se das demais devido a duas disposições legais de caráter substantivo: 1) destino do seu patrimônio; 2) comprovação do destino da receita das instituições, o que intervém diretamente no modelo organizacional e funcional das instituições.

As instituições particulares sem fins lucrativos, no caso de encerramento de suas atividades, devem destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público. Ainda, sempre que solicitadas, essas instituições devem comprovar:

- A aplicação de seus excedentes financeiros;
- A não remuneração, ou concessão de benefícios por qualquer forma ou título, a seus dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes;
- Cerca de 60% da receita das mensalidades dos alunos é destinado para as despesas com docentes e técnico-administrativo, incluindo encargos e benefícios sociais – dedução na receita, os descontos, as bolsas de estudo, os gastos com pessoal e encargos e benefícios dos

Hospitais Universitários (art. 2º do Decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997).

Esse decreto atrela as comprovações citadas, indispensáveis para credenciamento e recredenciamento das instituições.

Quadro 3 - Deveres de Instituições Particulares perante o Estado

<i>Instituições sem fins lucrativos</i> <i>Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas</i>	<i>Instituições com fins lucrativos</i> <i>Empresariais</i>
Elaborar e publicar, em cada exercício social, as demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, sempre com o parecer do conselho fiscal ou outro órgão similar.	
Submeter-se, a qualquer tempo, à auditoria do Poder Público.	
Conservar, durante prazo estipulado, documentação que comprove a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial.	Não se aplica
Manter livros fiscais, na forma da legislação pertinente, bem como de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial, em livros revestidos de formalidade que assegurem a respectiva exatidão.	Não se aplica

Fonte: SAMPAIO, H. Ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 145.

Segundo Martins (1982), devido a todas essas normas a que as instituições sem fins lucrativos se submetem, elas estão mais sujeitas ao controle do Estado do que as instituições privadas com fins lucrativos.

Diferentemente das instituições privadas católicas, os proprietários ou os representantes do novo ensino privado insistiam em manter um caráter e uma identidade marcadamente privada. Segundo a lógica adotada por eles, tais instituições deveriam nada pedir ao Estado, pois, caso eles assumissem uma atitude de reivindicação de verbas públicas, acabariam, segundo eles, se transformando em escolas oficiais. Desta forma, segundo tal visão, o

financiamento das atividades acadêmicas deveria apoiar-se tão somente na cobrança das anuidades escolares, sem sofrer, no entanto, qualquer intervenção de controle de preços por parte do governo. Com tal argumento, bastante difundido entre os empresários do ensino na década de 70, procurava-se proclamar a legitimidade da busca do lucro na atividade escolar (p.40, grifos nossos).

Existe uma grande tendência de mudança da natureza institucional dos estabelecimentos privados de ensino superior. As últimas décadas apresentam crescimento absoluto e relativo do número de estabelecimentos privados, intercalados por redução no número de estabelecimentos do ensino superior (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição percentual do número de instituições de ensino superior, por categoria administrativa – Brasil 1991 – 2010

Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2010					
Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	893	222	24,9%	671	75,1%
1992	893	227	25,4%	666	74,6%
1993	873	221	25,3%	652	74,7%
1994	851	218	25,6%	633	74,4%
1995	894	210	23,5%	684	76,5%
1996	922	211	22,9%	711	77,1%
1997	900	211	23,4%	689	76,6%
1998	973	209	21,5%	764	78,5%
1999	1.097	192	17,5%	905	82,5%
2000	1.180	176	14,9%	1.004	85,1%
2001	1.391	183	13,2%	1.208	86,8%
2002	1.637	195	11,9%	1.442	88,1%
2003	1.859	207	11,1%	1.652	88,9%
2004	2.013	224	11,1%	1.789	88,9%
2005	2.314	236	10,2%	2.078	89,8%
2006	2.270	248	10,9%	2.022	89,1%
2007	2.281	249	10,9%	2.032	89,1%
2008	2.252	236	10,5%	2.016	89,5%
2009	2.314	245	10,6%	2.069	89,4%
2010	2.378	278	11,7%	2.100	88,3%

Fonte: INEP, 1998. Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 1997.

Note: Dados trabalhados pela autora.

Essa tabela é relevante por apresentar um panorama da distribuição no Brasil de instituições do ensino superior, demonstrando que a maior parcela é no setor privado. Entre 1991 e 2010, observa-se aumento significativo dessas instituições, que saltaram de 671 para 2.100 unidades em 19 anos, alcançando um percentual de 88,3% do total de instituições no país (2.378 instituições). Tudo leva a crer que a

expansão das instituições privadas foi orientada pela percepção de seus dirigentes em relação à grande quantidade no mercado de alunos interessados em cursar o ensino superior.

Para Martins (2009), a partir de 1995, coincidindo com dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, intensificou-se a presença de instituições particulares no interior do ensino superior.

A extinção do CFE, no final do governo Itamar Franco, e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) conferiram ao MEC uma maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino superior. O CNE adotou uma política de flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares (MARTINS, 2009, p. 24-25).

Os decréscimos no número de estabelecimentos indicados na Tabela 2 não caracterizam necessariamente o fechamento daquelas instituições. Mas a redução pode ser um viés do processo de fusão, que envolve dois ou mais estabelecimentos isolados, ou, ainda, a incorporação (compra) de um ou vários estabelecimentos por uma terceira instituição (OLIVEIRA, 2009).

Importante esclarecer que esse movimento observado com relação às instituições pode marcar a história da união de instituições particulares ou públicas, com o objetivo de se transformarem em universidade.

3 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

O Brasil é hoje a sexta maior economia do mundo, possuindo dimensões de proporções continentais. Sua extensão territorial equivale a 9,3 milhões de quilômetros quadrados e sua população ultrapassa o número de 192 milhões de habitantes, apresentando um crescimento vegetativo anual de 12,68%. O Governo federal confirmou que o crescimento econômico brasileiro foi de 2,7% em 2011, ultrapassando o PIB britânico (EXAME, 2012).

Neste contexto, estão inseridas as Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES), que constituem um sistema complexo, heterogêneo, diversificado e em constantes modificações e expansões.

3.1 Dimensões do subsistema comunitário

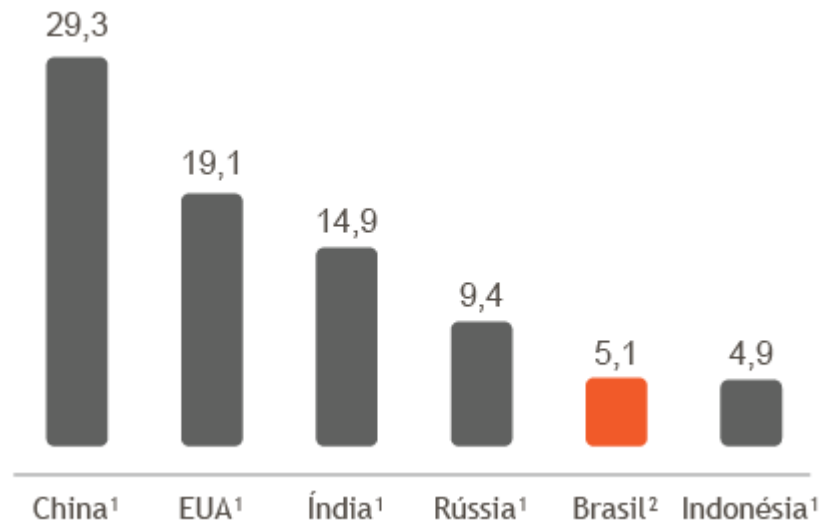
Segundo Steiner (2006), para uma melhor compreensão do Ensino Superior brasileiro, é necessário entender as divisões e classificações que lhes são atribuídas. Importante salientar que podem ocorrer grandes confusões na nomenclatura das Instituições de Ensino Superior; muitas vezes a denominação do o enquadramento legal não caracteriza a missão e a natureza das instituições, e não podemos deixar de salientar que nem todas as instituições de ensino superior são universidades.

Os debates a respeito desse tema, muitas vezes, reduzem-se a mera distinção entre “públicas” e “privadas”, colocando todas as instituições como iguais em sua natureza institucional e missão. Esse discurso ignora a diversificação, a riqueza e a segmentação desse sistema educacional.

Apesar da expansão numérica no ensino brasileiro, o acesso ao ensino superior continua apresentando dificuldades, pois o Brasil permanece como um dos países de menor taxa de escolarização superior entre os países da América Latina (PINTO, 2009).

Esse setor tem muito a crescer, visto que apresenta um baixo índice quando comparado a outros países, sendo em sua maioria atendido por instituições privadas. O Brasil representa o quinto maior mercado de ensino superior do mundo, medido pelo número de matrículas, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de matrículas no ensino superior - expresso em milhões



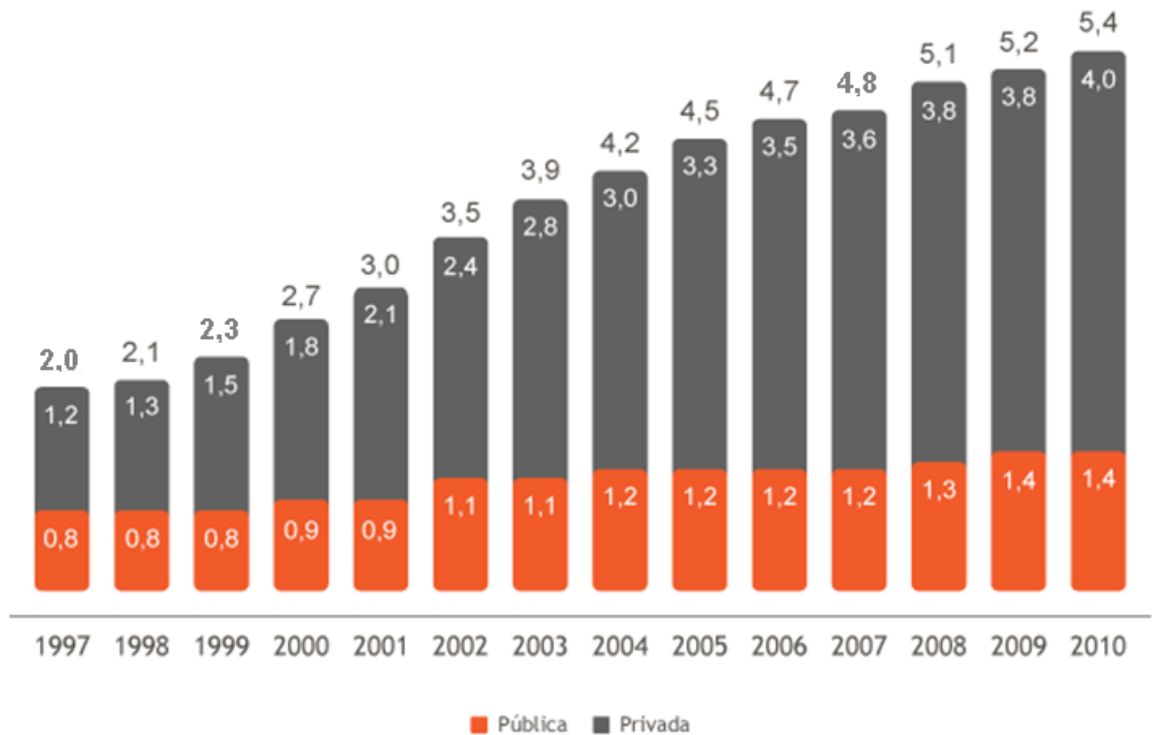
Fonte: INEP, 2012. Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2011.

Nota: Dados trabalhados pela autora

De acordo com os dados do INEP/MEC, nos cursos de graduação no ensino superior, registrou-se, de 1997 a 2010, cerca de 3,5 milhões de matrículas, o que representa uma taxa de crescimento anual médio de aproximadamente 8,2%.

Em grande parte, esse crescimento se deu no setor privado (Esquema 2), que apresentou, no mesmo período, um aumento de aproximadamente 14% de matrículas registradas pelo INEP/MEC, sendo que sua participação em matrículas foi de 60%, em 1997, de 75%, em 2010. No período de 1997 a 2010, o crescimento no segmento privado foi equivalente a 233%.

Gráfico 2 - Participação de matrículas no ensino superior brasileiro, no setor público e no setor privado (expressa em milhões)



Fonte: INEP, 2011. Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2010.

Como demonstram os dados, o papel de principal provedor de vagas para o ensino superior no Brasil fica a cargo do setor privado.

O ensino superior brasileiro se mostra bastante heterogêneo e com diversificação peculiar, tanto ao setor público, quanto ao privado. Os dois segmentos são compostos por Universidades, Centros Universitários e Faculdades, sendo que esses setores possuem características bastante distintas entre si. O segmento privado pode ser dividido em duas categorias específicas e de maior interesse para este trabalho: as Universidades Comunitárias e as Instituições Privadas (Empresariais).

Neste período, é de grande importância lembrar que o movimento de organização das Universidades Comunitárias ocorreu quando a sociedade brasileira articulava-se, através de suas representações, junto ao Congresso Nacional, em torno da elaboração da nova Constituição para o país.

O período citado corresponde ao início da década de 1980 até meados dos anos 90 e representa significância para o setor privado do ensino superior que

alcançará uma grande expansão, almejando garantir o direito ao acesso às verbas governamentais.

A Tabela 3 apresenta a taxa de expansão, até o final do século XX, caracterizando a categoria administrativa das Universidades.

Tabela 3 - Crescimento do número de instituições, por natureza e caracterização administrativa, Brasil, 1980-96

Distribuição do Número de Instituições de Educação Superior, por Natureza e Categoria Administrativa - Brasil 1980-1996					
Universidades					
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	65	34	9	2	20
1981	65	34	9	2	20
1982	67	35	10	2	20
1983	67	35	10	2	20
1984	67	35	10	2	20
1985	68	35	11	2	20
1986	76	35	11	3	27
1987	82	35	14	4	29
1988	83	35	15	2	31
1989	93	35	16	3	39
1990	95	36	16	3	40
1991	99	37	19	3	40
1992	106	37	19	4	46
1993	114	37	20	4	53
1994	127	39	25	4	59
1995	136	39	27	6	64
1996	136	39	27	6	64

Fonte: DURHAM, E. R. Uma política para o ensino superior. São Paulo: NUPES-USP, 1998, p. 10.

Os dados apontam um acréscimo significativo das Universidades estaduais e particulares naquele período.

Para Durham (1998)

[...] pulverizado de início, em estabelecimentos muito pequenos, com instalações improvisadas, o setor passou por processo de consolidação, expansão e aglutinação, compreendendo estabelecimentos cada vez maiores e criando uma forma institucional paralela à das universidades (DURHAM, 1998, p. 9).

Os dados apresentados na tabela demonstram, ainda, que até 1985 a maioria das universidades estava concentrada no setor público (70,6%); de 1985 a 1996 as

universidades privadas triplicaram seu número aumentando de 20 para 64, passando então a representar uma fatia de 47%.

Segundo Durham e Sampaio (1995), “o movimento para criação de universidades privadas em substituição às escolas e à federação de escolas é bem mais recente e se acelerou enormemente a partir de 1988, data da nova Constituição” (p.8).

De acordo com as autoras, a transformação em Universidades caracterizava-se por não estar mais sob o controle do CFE (órgão responsável pela aprovação prévia de novos cursos, bem como da expansão de matrículas). Dessa forma, com o *status* de universidade, conquistava-se a liberdade almejada pelos dirigentes, pois contavam com a autonomia didática, administrativa e financeira, garantida na Constituição.

Constata-se nesse período um grande crescimento quantitativo em muitos casos, sem a preocupação com a qualidade, pois a maior preocupação do setor privado é atender a demanda por ensino. Entretanto, as autoras Durham e Sampaio (1995) salientam a presença de algumas universidades católicas que se propõem a oferecer um ensino de qualidade, além de serem uma alternativa confessional.

Martins (1991) se refere a esse momento como sendo um movimento claramente empresarial. Essa afirmação baseia-se no fato de que na década de 1960 o ensino superior brasileiro era basicamente constituído por instituições públicas e por confessionais. O autor chama a atenção para o fato de que as instituições confessionais se mostram preocupadas em demonstrar suas visões de mundo e reproduzir seus esquemas de pensamento, sendo elas contrárias a fazer da educação um empreendimento lucrativo.

Ressalta-se que o segmento privado confessional não pode ser confundido com o novo ensino privado, que se caracteriza por apresentar caráter mercadológico empresarial, enquanto o confessional não visa acúmulo de capital (MARTINS, 1987, p.55).

Esses relatos vêm reforçando que há uma predominância quantitativa do ensino privado empresarial em relação às instituições comunitárias confessionais, referente ao número de matrículas na última década, conforme se vê na Tabela 4. Entre 1999 e 2009, enquanto o acréscimo das matrículas do setor particular atinge 258%, as Comunitárias Confessionais apresentam um decréscimo de 10%.

Tabela 4 - Matrículas nos cursos de graduação presenciais (1999-2000)

Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais											
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Particular	267.267	332.623	360.129	394.323	400.791	407.303	413.044	437.165	693.313	735.041	958.000
Comun.Confes	627.285	694.200	779.500	840.434	890.025	939.491	1.013.918	1.019.968	868.190	839.642	567.124

Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Segundo o Relatório da ABMES (2010), o número de matrículas vinha sendo crescente nos dois setores. Na transição do ano de 2006 para 2007 houve uma inversão da procura e efetivação de matrículas. As instituições particulares tiveram um acréscimo de aproximadamente 256 mil matrículas (58,6%) enquanto as Universidades Comunitárias/Confessionais registraram uma redução próxima de 152 mil matrículas (aproximadamente 15%), e mantiveram a tendência de diminuição nos dois anos seguintes.

As Tabelas 5 e 6 revelam que o alunado possui uma diferença com relação ao sexo, sendo a predominância de mulheres no ensino superior de 10%, no ingresso dos alunos.

Tabela 5 - Matrículas nos cursos de graduação presenciais – sexo feminino (1999-2009)

Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais - SEXO FEMININO											
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Particular	149.149	187.614	202.310	222.119	231.183	239.106	235.597	248.160	374.876	395.761	531.249
Comun.Confes	358.004	400.378	448.871	485.570	509.646	536.540	581.681	582.270	495.059	472.281	310.653
Particular	56%	56%	56%	56%	56%	58%	59%	57%	57%	54%	54%
Comun.Confes	57%	58%	58%	58%	57%	57%	57%	57%	57%	57%	55%

Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Tabela 6 - Matrículas nos cursos de graduação presenciais - sexo masculino (1999-2009)

Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais - SEXO MASCULINO											
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Particular	118.118	145.009	157.819	172.204	169.608	168.197	177.447	189.005	318.437	339.280	426.751
Comun.Confes	269.281	293.822	330.629	354.864	380.379	402.951	432.237	437.698	373.131	367.361	256.471
Particular	44%	44%	44%	44%	42%	41%	43%	43%	43%	46%	45%
Comun.Confes	43%	42%	42%	42%	43%	43%	43%	43%	43%	44%	45%

Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Isso pode adquirir maior significado quando são considerados os jovens trabalhadores, que geralmente são penalizados pela desigualdade socioeconômica, e, de certa maneira, contribuem para o crescimento e desenvolvimento do segmento privado, refletindo uma política governamental focada para o setor privado, que, conforme Durham (1993),

[...] deve partir do reconhecimento de sua heterogeneidade, que é muito maior do que a existente no setor público. Ele inclui tanto instituições idôneas e competentes, como meras empresas de ensino, sem compromisso mais sério com a educação. Há que se incentivar as primeiras em detrimento das últimas e, particularmente, avaliar as potencialidades das instituições comunitárias, muitas das quais oferecem ensino de boa qualidade a um custo acessível ao nível da renda da população (p.48).

A Tabela 7 mostra o número de cursos oferecidos por instituições nos dois setores de Universidade, a saber, Particular e Comunitária/Confessional, nos últimos 19 anos. Estes dados são apresentados por região no Brasil.

Tabela 7 - Número de cursos em instituições particulares e comunitárias/confessionais, por região geográfica (1991-2009)

	Brasil		Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul	
	Particular	C.C.	Particular	C.C.	Particular	C.C.	Particular	C.C.	Particular	C.C.	Particular	C.C.
1991	946	0	19	0	67	0	5	0	544	0	311	0
1992	1.063	0	19	0	66	0	9	0	617	0	352	0
1993	1.227	0	34	0	67	0	27	0	677	0	422	0
1994	1.400	0	53	0	78	0	27	0	770	0	472	0
1995	1.583	0	65	0	91	0	27	0	889	0	511	0
1996	1.670	0	78	0	100	0	15	0	945	0	532	0
1997	1.738	0	95	0	111	0	16	0	981	0	535	0
1998	2.018	0	107	0	113	0	17	0	1.142	0	639	0
1999	863	1.873	44	88	76	70	19	0	404	959	320	756
2000	990	2.273	68	95	75	81	44	0	584	1.045	219	1.052
2001	1.088	2.503	75	104	77	85	51	0	648	1.176	237	1.138
2002	1.325	2.562	93	106	81	95	69	0	847	1.227	235	1.134
2003	1.615	2.861	100	129	107	104	81	0	1.110	1.453	217	1.175
2004	1.865	3.150	109	159	120	106	77	0	1.325	1.651	234	1.234
2005	1.685	3.795	72	232	118	107	78	0	1.182	2.166	235	1.290
2006	1.805	4.030	81	254	86	153	68	0	1.323	2.302	247	1.321
2007	2.545	3.670	84	229	138	110	60	0	1.978	1.958	285	1.373
2008	2.830	3.685	191	168	134	117	64	0	2.165	2.046	276	1.354
2009	4.078	2.626	165	138	216	61	67	0	3.342	971	288	1.456

Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: (0) De 1991 a 1998 os dados das Comunitárias/Confessionais foram informados junto com as Instituições Particulares.

No Brasil, o número de cursos oferecidos é maior nas regiões Sudeste e Sul, onde a presença das Comunitárias/Confessionais é forte.

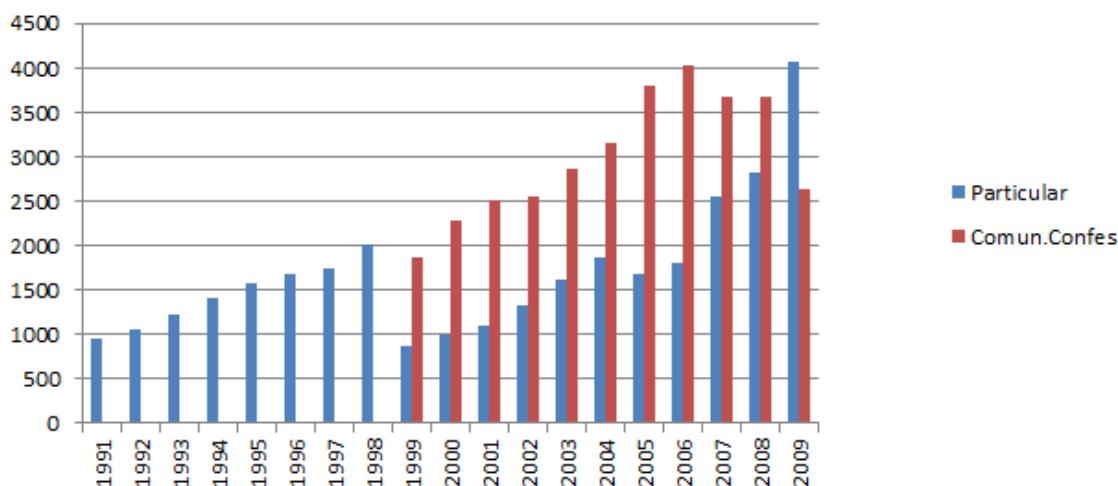
No ano de 1999 ocorreu grande redução do oferecimento de cursos no ensino superior nas particulares empresariais, mas elas conseguem, nos anos seguintes,

manter um crescimento homogêneo. De fato, o número de cursos nesse setor cresce com regularidade (exceto em 2005), praticamente dobrando o número de cursos ofertados no percurso de uma década: de 990 cursos em 2000, para 4.072 em 2009.

Ao contrário, o número de cursos oferecidos pelas comunitárias/confessionais é bastante inferior ao das particulares em 2009, pouco mais da metade destas. Se levarmos em conta que no início da década a quantidade de cursos oferecidos pelas particulares empresariais era mais que o dobro que o das comunitárias, conclui-se que o crescimento daquelas quanto à oferta de cursos foi pouco significativa. Na verdade, perdeu espaço para as particulares empresariais.

Os dados abaixo são apresentados em forma de gráfico para melhor visualização, o que colabora para elencarmos alguns itens importantes para a caracterização das Universidades Comunitárias. Ressalta-se que a ABMES inicia o registro de dados das comunitárias/confessionais somente no ano de 1999.

Gráfico 3 - Número de cursos oferecidos no país no ensino superior - segmento privado (1991-2009)



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

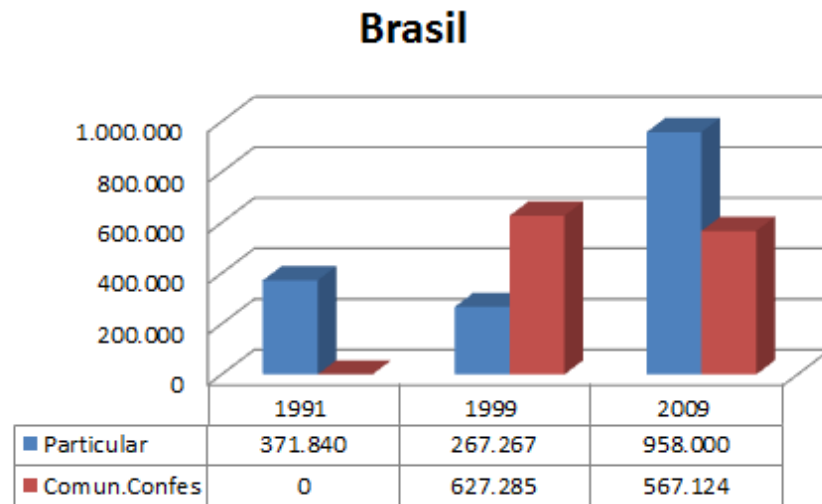
Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os dados agrupam as instituições em duas categorias dentro do segmento privado: as particulares e as comunitárias/confessionais. O crescimento linear da quantidade de cursos oferecidos é significativo a partir de 1999, com a evolução da quantidade de instituições comunitárias confessionais, de acordo com o Gráfico 3. O

surgimento não aconteceu nessa época, mas os dados começaram a ser divulgados devido ao significativo número de instituições e cursos oferecidos, equiparado, em quantidade de cursos, às particulares empresariais, ano de 1998, apresentando queda no ano seguinte.

Fato relevante é que as regiões salientadas, Sudeste e Sul, apresentam uma concentração de renda significativa, frente ao restante do país; ao mesmo tempo, concentram maior número de cursos oferecidos pelas particulares. Destaque especial cabe a região sul no que se refere às comunitárias, que concentram mais da metade dos cursos oferecidos.

Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação em universidade no país



Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora

Os gráficos 5 e 6 representam a região Sudeste, com significativa e crescente oferta de cursos nas instituições comunitárias/confessionais, de 1999 até 2006.

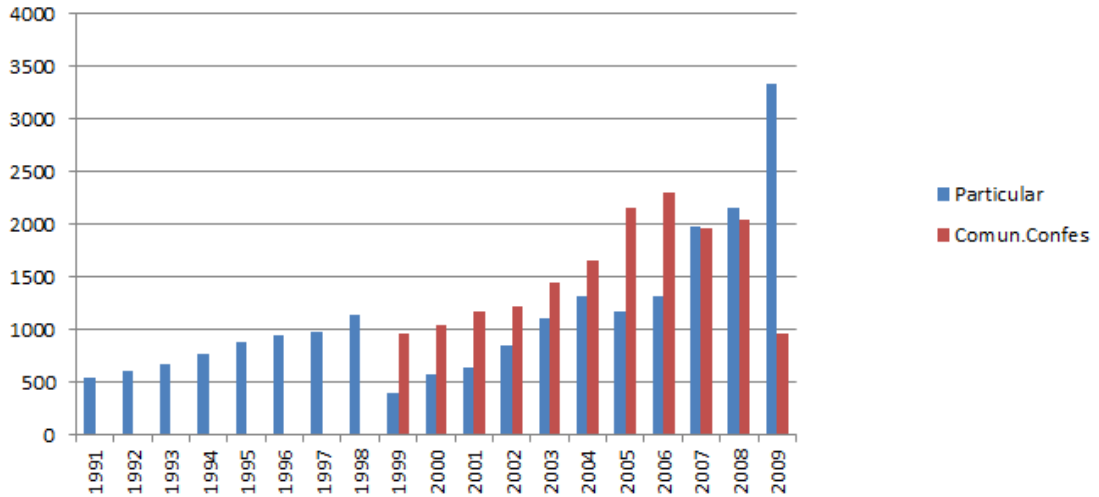
As particulares apresentaram crescimento maior em dez anos de acordo com o gráfico 4, período em que o número de matrículas corresponde aproximadamente a 4,5 vezes mais que em 2009.

No que diz respeito à educação superior em números de instituições, cursos e matrículas na Região Sudeste, é bastante significativo o que foi denominado por Ristoff de “Sudestificação”:

O desequilíbrio regional caracteriza-se principalmente pela Sudestificação da educação superior. Os quatro Estados da Região Sudeste representam cerca da metade das instituições, cursos e matrículas do Brasil. O

predomínio da Região Sudeste, embora venha diminuindo desde 1996, ainda continua sendo um fenômeno expressivo (RISTOFF, 2008, p. 43).

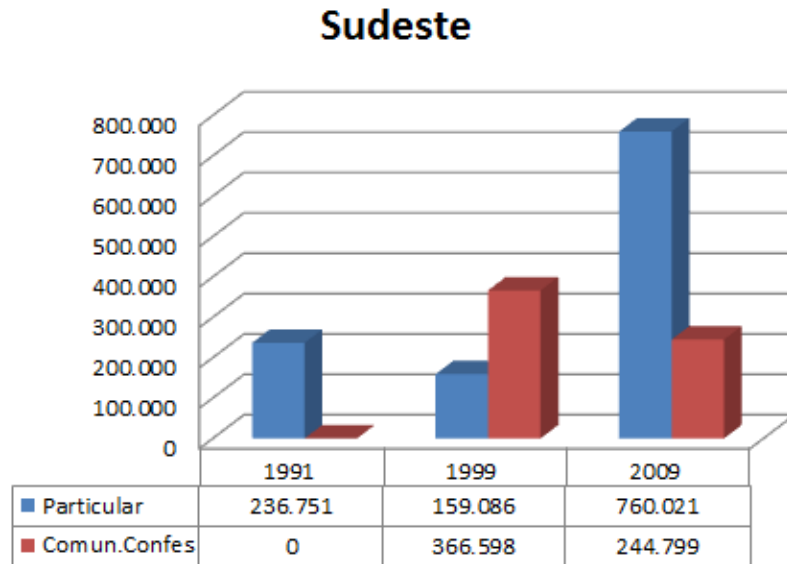
Gráfico 5 – Número de cursos oferecidos na região Sudeste, no ensino superior – segmento privado (1991-2009)



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Gráfico 6 – Número de matrículas em cursos de graduação em universidades do Sudeste

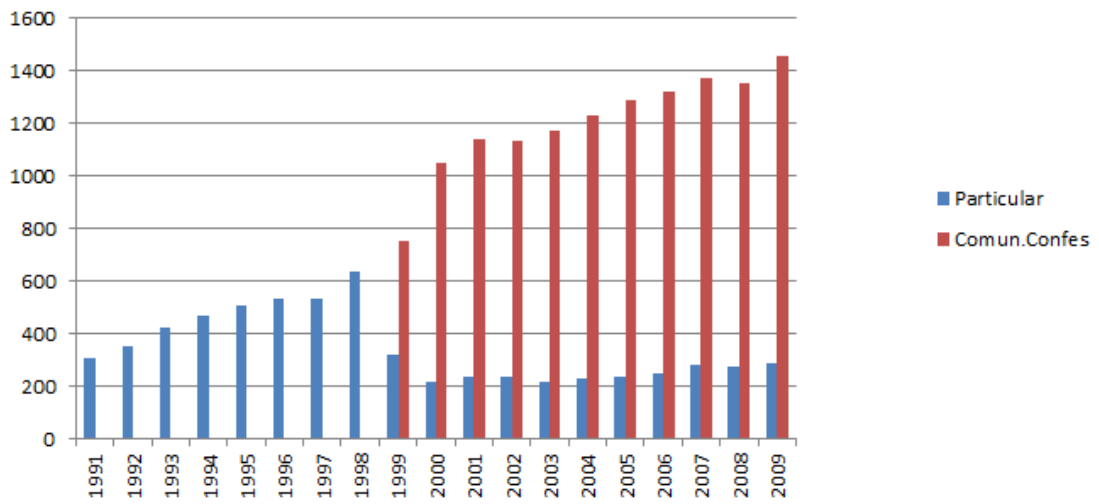


Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Na região Sul (Gráficos 7 e 8), os dados da categoria Comunitárias Confessionais apresentam crescimento uniforme nos quesitos oferecimento de cursos e matrículas efetuadas na graduação.

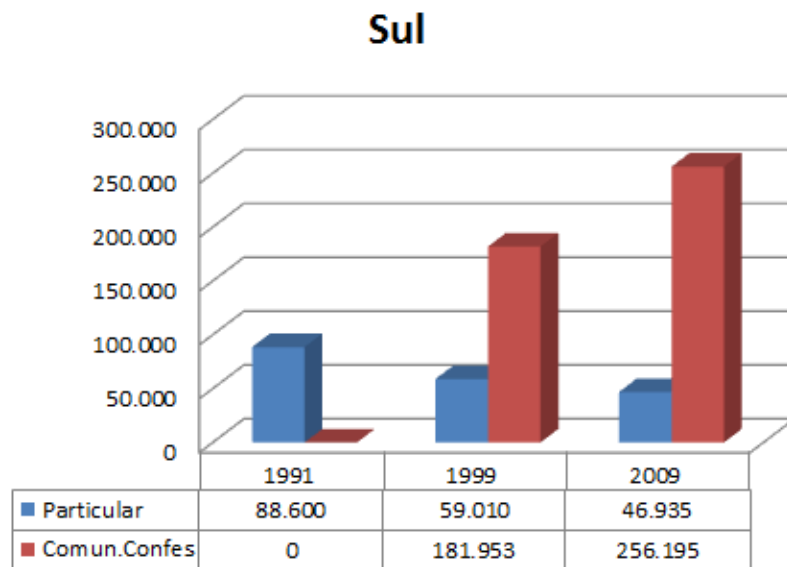
Gráfico 7 - Número de cursos na região Sul, no ensino superior – segmento privado (1991-2009)



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Gráfico 8 – Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Sul



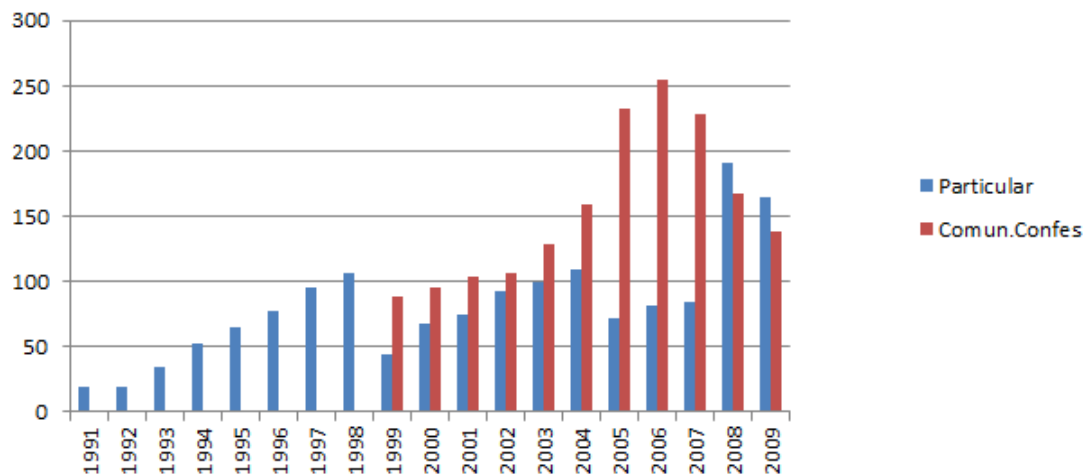
Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Apesar do número de matrículas e de cursos oferecidos ser menor que na região Sudeste, o Sul mostra-se mais bem estruturado e homogêneo quando tratamos da categoria universidade comunitária.

As universidades comunitárias da região Centro-Oeste apresentam número de matrículas constante nos últimos dez anos e um crescimento considerável de oferecimento de cursos entre os anos de 2005 e 2007.

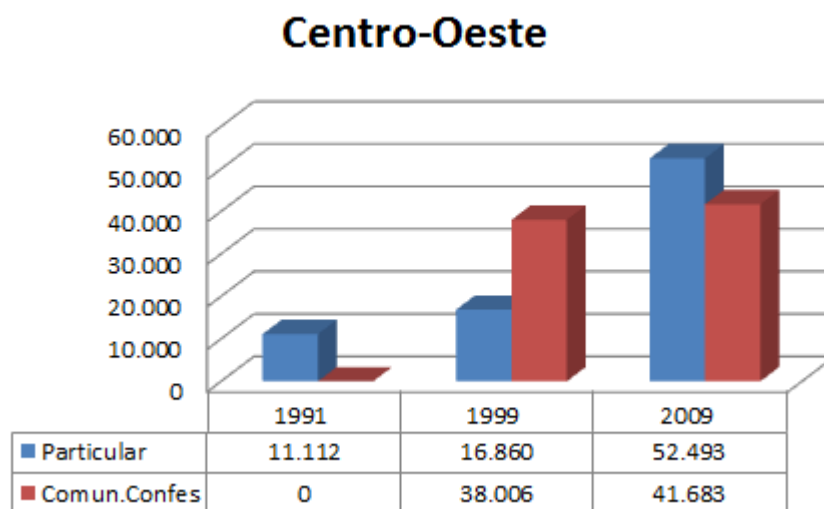
Gráfico 9 – Número de cursos oferecidos na região Centro-Oeste, no ensino superior – segmento privado (1991-2009)



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

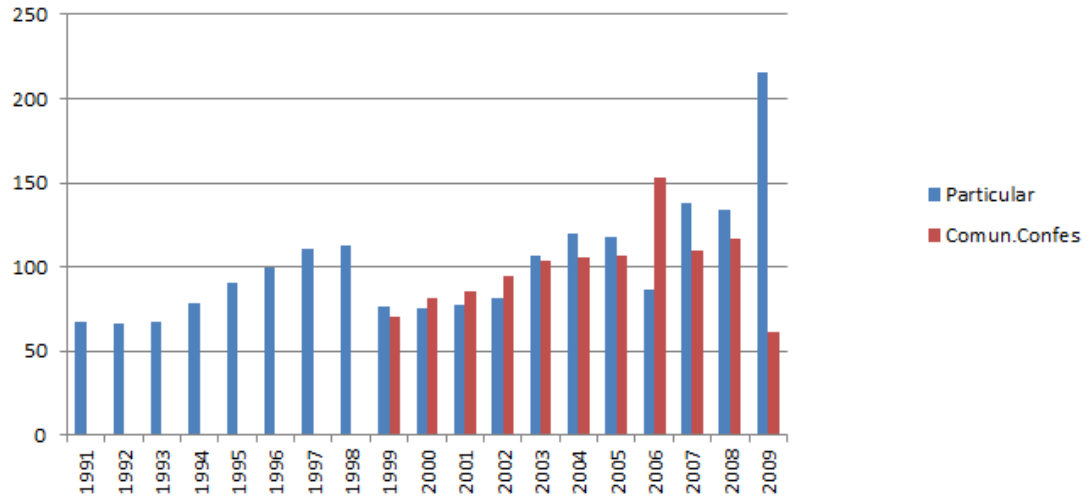
Gráfico 10 – Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Centro-Oeste



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

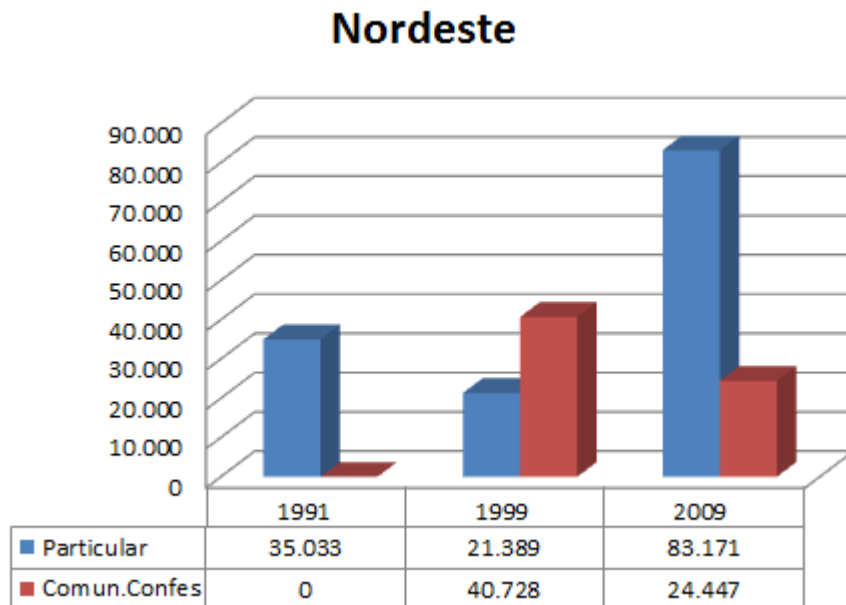
Gráfico 11 – Número de cursos oferecidos na região Nordeste, no ensino superior – segmento privado (1991-2009)



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Gráfico 12 - Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Nordeste – segmento privado (1991-2009)



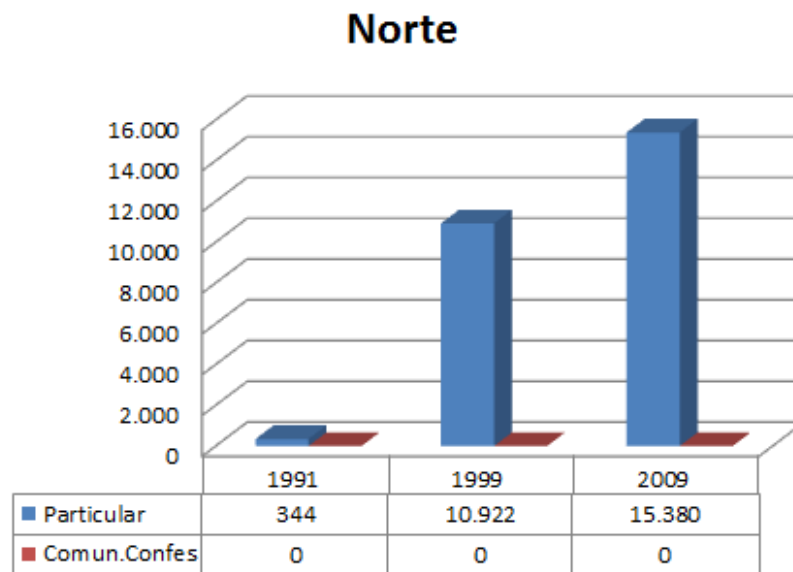
Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A prevalência das universidades particulares bem como o alto índice de matrículas caracterizam o papel e necessidade apresentada pela região.

A região Norte não apresenta universidades comunitárias/confessionais, somente universidades públicas e particulares propriamente ditas.

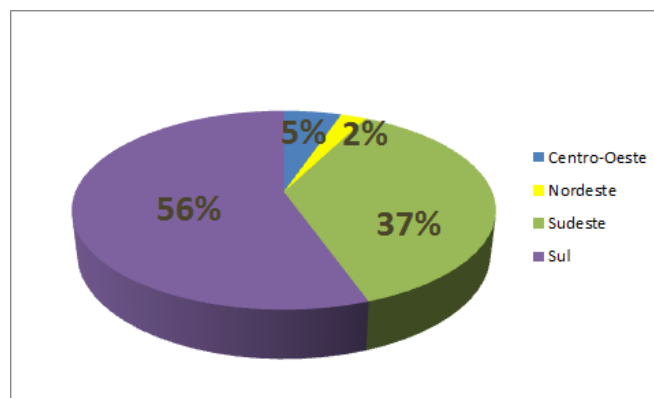
Gráfico 13 - Número de matrículas em cursos de graduação em universidades no Norte - segmento privado (1991-2009)



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Gráfico 14 - Número de cursos oferecidos em percentual por região geográfica no ensino superior - segmento privado (1991-2009)



Fonte: Fonte: ABMES. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES. Brasília 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Acredita-se que haja um domínio territorial no desenvolvimento da educação superior, nem sempre essa ideia é utilizada nas tarefas de planejamento educacional. Esse domínio permite pensar que há uma relação entre a educação e o território. Dessa maneira, a educação superior apresenta um papel fundamental na caracterização do espaço nacional. Esse espaço, por sua vez, em função das suas características regionais e locais, influi sobre a natureza da atividade educacional.

Portanto, merece uma reflexão a imposição do mercado, pois, enquanto o setor público pode instalar-se e esperar pela demanda, o setor privado, qualquer que seja sua natureza, tende a instalar-se nas regiões onde a demanda já exista ou onde haja uma perspectiva de desenvolvimento.

3.2 Natureza das Universidades Comunitárias

Esse segmento é representado pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, desde 1994. Essa entidade procura divulgar por meio de eventos, como congressos e seminários, além do informativo – Jornal das Universidades Comunitárias – as suas principais metas e idealizações pautadas no legado deixado pela Constituição, assim expressas por alguns representantes:

Comunitárias são universidades prestadoras de serviços públicos, de interesse coletivo, sem fins lucrativos. Esse caráter inaugura um novo modelo de universidade, distante das instituições estritamente particulares (CRAVEIRO apud BITTAR, 1999, p.59).

As Universidades Comunitárias filantrópicas são parceiras do governo na importante tarefa da educação, da saúde e do bem-estar social (RAUCH apud BITTAR, 1999, p.59).

As Comunitárias estão construindo um modelo alternativo de universidade que pretende ser um exemplo para nosso país (RONCA apud BITTAR, 1999, p.59).

Segundo Selber (1995), esse conjunto de conceitos

[...] representou a síntese de um processo iniciado no final da década de 80 onde se pretendia uma caracterização conceitual para um conjunto de Universidades Privadas do Brasil que demonstravam possuir inúmeros pontos de atuação comuns, especialmente aqueles voltados à sociedade, dentro de uma perspectiva pública, embora não sendo estatal.

Foi dessa maneira que o primeiro presidente da ABRUC caracterizou a categoria de Universidades Comunitárias como “pública não estatal”, dando mostras de um modelo alternativo de ensino superior.

Segundo Frantz (2002), na história da universidade brasileira, dois grandes grupos se destacam: a iniciativa do poder público-estatal e as diferentes iniciativas confessionais. Aliado a eles, nas últimas décadas, diferentes iniciativas surgiram apoiadas no marco jurídico constitucional e legal, sempre com o intuito de promover a educação universitária. Dentre essas iniciativas nasceu e se estruturou uma organização, contendo novas forças e novos significados sociais, que a diferencia das demais universidades, autodenominada universidade comunitária, experiência fundante de uma natureza pública não estatal.

Esse novo modelo de universidade é baseado na prática organizacional e funcional do ensino superior. Trata-se de uma iniciativa da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem sua existência e atuação apoiada na comunidade.

Sob a denominação “Universidades Comunitárias”, agrupam-se várias instituições: as conhecidas como comunitárias confessionais e as comunitárias não confessionais. Essa união deu-se em função de fatores intrínsecos à própria dinâmica e vocação das universidades, bem como por fatores extrínsecos, como por exemplo, a política governamental para o ensino superior brasileiro.

Através do levantamento bibliográfico sobre o ensino superior brasileiro, neste momento tem-se o objetivo de compor a formação e desenvolvimento desse segmento, desvendando os aspectos que levaram à denominação “comunitário”.

O período entre a década de 1980 e 1990 foi particularmente importante para o setor privado de ensino superior, que apresentou crescimento extraordinário e almejava garantir acesso às verbas governamentais. De acordo com Bittar (1999), no início da década de 70 somente as universidades confessionais dentre as privadas é que recebiam verbas governamentais.

Surge em meados dos anos 80 a denominação de Universidade Comunitária, que passou a ser divulgada de maneira mais efetiva pelos seus representantes. Nesse momento, a Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP reunia todas as instituições não pertencentes ao setor público. Começam então a aparecer descontentamentos motivados por questão educacional e, dessa maneira, o segmento comunitário se sentiu desamparado pela ANUP (BITTAR, 2001).

Parece claro que a comissão designada para elaborar nova proposta para a Educação Superior, incorporou, pelo menos no discurso, a diferenciação que o movimento das comunitárias já vinha preconizando. A base dessa análise pode ser

reforçada quando o Relatório assumiu claramente a existência da segmentação no interior do setor privado:

Algumas universidades privadas, entre as quais o subconjunto das universidades particulares confessionais, tendo em conta seu porte e as atividades que desenvolvem nas áreas de pesquisa, ensino e pós-graduação e serviços na área social, procuram definir-se como 'comunitárias' e reivindicar para si um tratamento especial por parte do governo. Estas universidades enfrentam uma situação sem saída enquanto permanecerem as atuais condições de conflito entre, por um lado, as reivindicações de professores e funcionários por melhores salários e condições de trabalho e, por outro, demandas dos alunos por menores custos ou congelamento de taxas e mensalidades. Para contornar essa situação, universidades católicas propuseram a criação de um sistema especial que lhes permitisse receber verbas orçamentárias federais, evitando assim a imprevisibilidade gerada pelas oscilações e atrasos nos poucos subsídios que lhes são propiciados (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1985, p. 44).

É necessário destacar que o Relatório final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, foi elaborado com a participação de representantes de vários segmentos da educação brasileira. Entre eles, destaca-se Luiz Eduardo Wanderley, na época reitor da PUC de São Paulo, portanto, representante do segmento comunitário.

A organização do movimento das comunitárias influenciou a Comissão, que deixou explícito o seu reconhecimento quanto à existência desse segmento, das dificuldades que enfrentava ante as "reivindicações de professores e funcionários por melhores salários" e as "demandas dos alunos" no que se referia à questão das mensalidades.

Cabe mencionar o apoio que essas universidades receberam da Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas (ABESC), em 1985, quando, numa reunião do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a ABESC corroborou com o "Manifesto das Universidades Comunitárias", e nessa mesma ocasião convidou três universidades não associadas a comporem o movimento, a saber: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidade de Passo fundo (UPF).

Sobre esse movimento das Universidades, realçando as distinções na ANUP, cabe citar:

[...] entendia-se que havia uma necessidade de discutir questões de relevância, sem que ficasse nesta linha do privado comercial. [...] um certo divisionismo no sentido de que [...] nós somos diferenciados, nós temos

pesquisa, nós temos carreira docente, [...] que são assuntos que interessam a um grupo de universidades (SELBER, 1997 apud SAMPAIO, 1998, p. 203).

Na tentativa de mostrar o processo organizacional das universidades comunitárias e também a reflexão da identidade institucional, reitores de vinte universidades brasileiras (Quadro 4) reuniram-se em março de 1988, na PUC do Rio Grande do Sul, com o intuito de definir estratégias de ação para a sensibilização da Comissão, que participava da elaboração da nova Constituição da República.

Quadro 4 - Universidades participantes do Encontro PCRS, 1988

	Confessionais		Não Confessionais
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	UCS	Universidade de Caxias do Sul
PUCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	UPF	Universidade de Passo Fundo
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul		
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gérias		
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná		
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco		
UCG	Universidade Católica de Goiás		
UCSal	Universidade Católica de Salvador		
USU	Universidade Santa Úrsula		
USF	Universidade São Francisco		
UCPel	Universidade Católica de Pelotas		
UCP	Universidade Católica de Petrópolis		
USC	Universidade Sagrado Coração		
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos		
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos		
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba		
	TOTAL		20

Fonte: TRAMONTIN; BRAGA (1988) apud BITTAR, M. Universidade comunitária: uma identidade em construção. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal de São Carlos, 1999.

Dentro do grupo das universidades confessionais, apenas a UNIMEP é confessional metodista, as demais são católicas; essas eram influenciadas

diretamente pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que apoiava o movimento, principalmente porque não convinha associar a imagem das universidades católicas com a já citada categoria do “privado comercial”, “[...] o caráter confessional e católico da quase totalidade das universidades comunitárias funcionava como uma espécie de credencial para a imagem da integridade moral do grupo” (SAMPAIO, 1998, p. 205).

Destaca-se a participação das três não confessionais, que foram convidadas a compor o quadro pelo CRUB. Essas universidades tiveram origem na iniciativa dos imigrantes que se estabeleceram no Rio Grande do Sul, caracterizam-se por serem instituições cujo nascimento traz a marca religiosa e apresentam uma gestão diferenciada das demais comunitárias confessionais. (FRANTZ; SILVA, 2002)

Os esforços culminavam em pontos que marcam o perfil e a identidade das universidades comunitárias, sempre com o objetivo de aperfeiçoar e consolidar esse modelo. Naquela circunstância, torna-se

[...] importante clarificar a identidade destas universidades, historicamente compromissadas com a qualidade do serviço que prestam e o meio social, oferecendo elementos para um amplo debate que possa conduzir ao reconhecimento do relevante papel que é exercido pelas mesmas, em meio à multiplicidade das formas jurídicas de organização dos modelos do atual sistema universitário e da pluralidade do pensamento nacional (TRAMONTIN; BRAGA, 1988, p. 9-10).

Portanto, essas universidades exerceram certa pressão, o que resultou na aprovação do Artigo 213 da Carta Constitucional de 1988, que prevê a destinação de verbas públicas para universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conforme já visto.

Com a inserção formal e institucionalizada no texto da Constituição Federal de 88, as universidades comunitárias realizaram o Fórum dos Reitores das Universidades Comunitárias do Brasil, em agosto de 1991, com a presença de vinte e dois reitores. Em janeiro de 1995, foi criada a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), em Brasília.

Tal acontecimento representou a síntese de um processo iniciado no final da década de 80 onde se pretendia uma caracterização conceitual para um conjunto de Universidades Privadas do Brasil que demonstravam possuir inúmeros pontos de atuação comuns, especialmente aqueles voltados à sociedade, dentro de uma perspectiva pública, embora não sendo estatal (SELBER, 1997 apud BITTAR, 1999, p. 74-75).

O caráter de universidade “pública não estatal” foi apontado pelo primeiro presidente da ABRUC, Gilberto Selber, então reitor da PUC – Campinas, como sendo uma das principais características, o que se tornou uma espécie de *slogan*, assumido também por outros reitores:

[...] advogamos uma forma alternativa de viver: escola não estatal, mas pública pelo serviço que presta; escolas particulares se quiserem, mas sem privatizar interesses que serão os da comunidade onde ela se insere, procurando somar as forças da sociedade para o bem maior da educação, daí escola comunitária (MARTINS apud SAMPAIO, 1998, p. 206).

Com o crescimento e desenvolvimento das atividades, a ABRUC percebeu a necessidade de promover o 1º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias, que aconteceu em 1995, com o intuito de “[...] avançar no processo de construção da Identidade Coletiva das Universidades Comunitárias Brasileiras” (SELBER, 1995, p.7).

É relevante a preocupação dessas universidades, naquela época, segundo Bittar (1999), pois esse grupo de Instituições de Ensino Superior demonstra urgência em ser respeitado pela sociedade e principalmente ser reconhecido pelos serviços educacionais por elas prestados. Por ocasião do 2º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias, realizado no ano seguinte, 1996, Selber manifesta de maneira incisiva

O comprometimento de nossas instituições com a excelência acadêmica, com a inserção em nossas problemáticas regionais – sobretudo das que afetam as populações carentes e despriorizadas em nossa sociedade -, a perseguição dos ideais de cidadania, de solidariedade e de democracia em nossas práticas, revelam que o sistema das Universidades Comunitárias no Brasil deve ser, e será cada vez mais, conhecido e respeitado em todas as esferas da vida acadêmica e científica, da vida pública e da sociedade em geral (SELBER, 1996, p.3).

Quadro 5 - Universidades comunitárias brasileiras, Mantenedoras, Início dos cursos e Data de reconhecimento da Universidade - 1998

Sigla	Denominação	Sede	Entidade Mantenedora	Início dos Cursos	Reconhecimento como Universidade
MACKENZIE	Universidades Comunitárias Confessionais	São Paulo / SP	Instituo Presbiteriano Mackenzie	1875	1952
UNICAP		Recife / PE	Centro Educ. Tec. E Cultural	1931	1948
PUCRS		Porto Alegre / RS	União Sul Bras. de Educação e ensino	1931	1948
UCSal		Salvador / BA	Assoc. Universidade e Cultura da Bahia	1932	1961
PUCPR		Curitiba / PR	Sociedade paranaense de Cultura	1938	1960
USU		Rio de Janeiro / RJ	Assoc. Universidade Santa Úrsula	1938	1975
PUCRJ		Rio de Janeiro / RJ	Soc. Civil Faculdades Católicas	1940	1946
PUCAMP		Campinas / SP	Soc. Campineira de Educ. e Instrução	1941	1955
PUCSP		São Paulo / SP	Fundação São Paulo	1946	1946
UNICRUZ		Universidade Comunitária	Cruz Alta / RS	Fundação Universidade de Cruz Alta	1947
PUCMG	Universidade Comunitária Confessionais	Belo Horizonte / MG	Soc. Mineira de Cultura	1948	1958
UCG		Goiânia / GO	Soc. Goiana de Cultura	1949	1959
UNISANTOS		Santos / SP	Soc. Visconde de São Leopoldo	1951	1986
UCPel		Pelotas / RS	Soc. Pelotense de Assistência e Cultura	1953	1960
UCP		Petrópolis / RJ	Mitra Diocesana	1953	1961
USC		Bauru / SP	Inst. das Apost. do Sagrado Cor. de Jesus	1953	1986
UNISINOS		São Leopoldo / RS	Soc. Antônio Vieira	1954	1968
UNISO		Sorocaba / SP	Fundação Dom Aguirre	1954	1994
UNIVAP	Universidade Comunitária	São José dos Campos / SP	Fundação Valeparaibana de Ensino	1954	1992
UPF		Passo Fundo / RS	Fundação Universidade de Passo Fundo	1956	1986
UNIJUÍ		Ijuí / RS	Fund. Integr. Des. Educ. Nord. Est	1957	1985
UCDB	Universidade Comunitária Confessional	Campo Grande / MS	Missão Salesiana de Mato Grosso	1961	1993
UNISC	Universidade Comunitária	Santa Cruz do Sul / RS	Soc. Pró Ensino de Sta. Cruz do Sul	1964	1993
UNIMEP	Universidade Comunitária Confessional	Piracicaba / SP	Inst. Educacional Piracicabano	1964	1975
UCS	Universidades Comunitárias	Caxias do Sul / RS	Fundação Universidade de Caxias do Sul	1967	1967
URCAMP		Bagé / RS	Fundação Atila Taborda	1969	1989
URI		Erechim / RS	Fundação Regional Integrada	1969	1992
UMESP	Universidades Comunitárias Confessionais	São Bernardo do Campo / SP	Instituto Metodista de Ensino Superior	1971	1997
UNIPE		João Pessoa / PB	Institutos Paraibanos de Educação	1971	1997
IMB		Rio de Janeiro / RJ	Associação da Igreja Metodista	1971	
UCB		Brasília / DF	União Brasileira de Educ. e Cultura	1974	1995
USF		Bragança Paulista / SP	Casa N. S. da Paz - Assoc. Social Franciscana	1976	1985

Fonte: MORAIS, 1989; ABMES, 1997; ABRUC. Jornal das Universidades Comunitárias. Brasília, ano 1, n. 1-4, 1997-98; ano 2, n. 5-6, 1998. (Ex. pertencentes ao acervo interno, da Instituição).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

No ano em que foi promulgada a Constituição de 88, as Universidades Comunitárias associadas à ABRUC eram vinte e, em 1998, subiram para trinta e duas, como demonstra o Quadro 5.

Para as Instituições de ensino se filiarem à ABRUC, foram estabelecidos critérios, descritos no artigo 7º do Estatuto da Associação, especialmente no que diz respeito a suas mantenedoras. Elas deveriam:

- I - estar legitimamente constituída no país, sob a forma de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil;
- II - pertencer o seu patrimônio a uma comunidade, sem dependência do poder público, de famílias, empresas ou outros grupos com interesses econômicos;
- III - aplicar integralmente no território nacional suas rendas, recursos de qualquer espécie e eventual resultado operacional, na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos institucionais;
- IV - não distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto;
- V - não privilegiar seus integrantes, associados, membros, participantes, instituidores ou filiados, na prestação de seus serviços;
- VI - ter como instância máxima uma Assembleia ou Conselho com a participação de representantes da comunidade na qual está inserida;
- VII - ter o controle da administração da gestão financeira de todos os seus recursos através de organismos com participação da comunidade à qual está vinculada e, no caso das fundações, também através do Ministério Público;
- VIII - não remunerar seus dirigentes, integrantes, membros, participantes, instituidores ou filiados, com salários, vantagens, dividendos, bonificações ou parcelas de seu patrimônio, quando no desempenho de suas funções estatutárias, nada impedindo, entretanto, que eles recebam por seu trabalho, no exercício de funções docentes ou administrativas, nas instituições mantidas;
- IX - destinar, em caso de dissolução ou extinção da entidade, o patrimônio remanescente a uma entidade pública com finalidades similares;
- X - ser reconhecida como entidade de Utilidade Pública Federal, Estadual ou Municipal;
- XI - manter sempre presente seu objetivo social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades;
- XII - zelar para que o seu patrimônio e suas atividades estejam vinculadas diretamente aos seus objetivos e funções (VANNUCCHI, 2011, p. 103-105)

Uma das preocupações da ABRUC era em relação ao patrimônio das mantenedoras, conforme indica a cláusula II: “pertencer o seu patrimônio a uma comunidade, sem dependência do poder público, de famílias, empresas ou outros grupos com interesses econômicos”, evidenciando a diferença entre universidades comunitárias e as particulares (empresariais).

Outro ponto importante está relacionado com a transparência das verbas das mantenedoras, utilização e/ou destino, segundo cláusula VII: “[...] controle da administração da gestão financeira de todos os seus recursos”.

3.2.1 Categoria das Universidades

As instituições que compõem a denominação comunitária e estão filiadas à ABRUC (Anexo A) apresentam entre si aspectos diferenciados e que merecem nossa reflexão, o que ressaltará os traços unificadores do segmento, esclarecendo possíveis questionamentos.

Para Frantz e Silva (2002), a caracterização do termo comunitário esbarra nas dificuldades que advêm da imprecisão conceitual:

[...] o termo comunitário, de sentido e emprego multidimensional, um tanto amplo e evasivo, contendo dificuldades de delimitação do seu significado e da sua abrangência, quando levado para dentro das organizações no campo da educação, defronta-se com uma história específica, marcada por olhares e leituras, posições, necessidades, valores e interesses divergentes, permitindo usos diversos (p. 19).

Com as dificuldades em esclarecer o real sentido, Longhi (1998, p. 133) deixa claro que “[...] a excessiva abrangência do conceito vem permitindo que as mais variadas iniciativas educacionais da sociedade, não diretamente geridas e mantidas pelo Estado, possam ser consideradas comunitárias”.

Dessa maneira, segundo Bruno Pucci, “[...] o significado do comunitário, deve ser compreendido sob o prisma da ambiguidade – uma categoria fundamental para se analisar as tensões existentes na realidade e também nos conceitos” (1999, p. 1).

Devido às dificuldades para caracterizar o comunitário, as Instituições de Ensino Superior Comunitárias vêm sendo estudadas sob dois ângulos: caracterizar a diferenciação em face dos demais segmentos e o seu caráter alternativo.⁵

Árdua tarefa com relação ao caráter alternativo, que tem como objetivo conferir os traços que diferenciam as comunitárias daquelas particulares de orientação comercial, em contrapartida também entendê-las na perspectiva de instituições públicas não estatais.⁶

⁵ Cf.: LONGHI, 1998; FRANTZ; SILVA, 2002; NEVES, 2003; MOROSINI; FRANCO, 2004; BITTAR, 2006.

⁶ Cf.: TRAMONTIN; BRAGA, 1988; FRANTZ; SILVA, 2002; FRANCO; LONGHI, 2008.

O termo “comunitário” é usado indistintamente nas referências às iniciativas confessionais e às laicas (não confessionais), como se observa no Artigo 20 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que define as instituições de direito privado em quatro categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

Frantz e Silva (2002) tece o seguinte comentário sobre a classificação em comunitárias e confessionais,

[...] parece o legislador querer indicar para a existência de dois tipos diferentes de organizações. Estariam, assim, reservados os termos aos usos distintivos e específicos da caracterização dos tipos e das naturezas das organizações. O confessional, por si só, não contém a caracterização do conceito de comunitário. Não nasce comunitária. Neste caso a natureza comunitária precisa ser construída, predominantemente, pela prestação de serviços e pela implementação de sua finalidade não lucrativa (p. 27).

A questão da participação de representantes da comunidade nas entidades mantenedoras, tanto das comunitárias como das confessionais, disposta nos incisos II e III, é uma exigência legal, redundante quando se trata das comunitárias.

Na tentativa de construir um conceito para universidades comunitárias, propriamente ditas, que surgiram de iniciativas essencialmente comunitárias, Solange Maria Longhi descreve que são definidas:

[...] como não-confessionais, não-empresariais, sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza. Sob o ponto de vista patrimonial, as universidades comunitárias não pertencem a um dono ou grupo privado, mas a fundações ou associações comunitárias (designadas de mantenedoras), cuja totalidade dos bens tem, conforme o explicitado em seus estatutos, destinação pública, revertendo, em caso de dissolução, para o controle do Estado. Os dirigentes dessas mantenedoras não recebem remuneração no exercício de sua função. A forma de gestão caracteriza-se pela eleição de seus dirigentes, com participação de toda comunidade acadêmica. Em seus conselhos superiores participam representantes da comunidade externa, inclusive do poder público municipal e, em algumas

delas, do poder público estadual. Seus balanços, de domínio público, após análise e aprovação interna, são submetidos a auditores independentes, a um conselho fiscal e à aprovação do Ministério Público (Longhi, 2003, p. 341).

Corroborando com essas definições, tem-se visto um grande esforço de pesquisadores, como o de Paviani e Pozenato (1980); Both e Frantz (1985); Paviani (1985; 1995), Tramontin e Braga (1988); Piran (1997); Longhi (1998) e Neves (2003), para explicar o conceito de comunitário, que já era empregado antes da promulgação da Constituição Brasileira, e agora em especial, voltado para uma movimentação articulada das práticas institucionais diante do momento atual brasileiro.

Um fato relevante é descrito por Franco e Longhi (2008), é que até 2002 as estatísticas oficiais do MEC/Inep apresentavam os dados do setor privado de uma maneira geral, sem distinguir as com finalidades lucrativas daquelas sem finalidades lucrativas. Em 2004 é distinguida, no âmbito do Censo, a categoria de comunitárias, sendo ali incluídas todas as instituições confessionais e as filantrópicas.

Com isso, essa ambiguidade classificatória, que de certa maneira foi endossada pelas esferas oficiais, fragilizou as instituições associadas à ABRUC.

Em 2006 a ABRUC contava com 51 instituições associadas, sendo: 14 Centros Universitários (6 confessionais e 8 não confessionais) e 37 Universidades (20 confessionais e 17 não confessionais).

Quanto à localização naquele período, sua maioria concentra-se na Região Sudeste com 25 unidades (sendo 11 confessionais), Região Sul com 20; Regiões Nordeste e Centro-Oeste, com 3 cada.

Com o desenvolvimento e a formação de novas instituições, em 2008 o número chega a 437 Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) associadas à ABRUC.

O Censo da Educação Superior de 2009 registra uma variação negativa, apresentando 290 ICES⁷, distribuídas nas diversas regiões do Brasil. De acordo com o INEP/MEC, as demais 147 instituições optaram por assumir a condição de instituições com fins lucrativos, passando a compor o segmento das particulares.

⁷ Na relação das ICES constante na base de dados do Censo da Educação Superior de 2009 constata-se a ausência de diversas instituições comunitárias catarinenses que integram a ACAFE: FURB (10.633 estudantes), UNESC (9.459 estudantes), UNIFEBE (2.005 estudantes), UNIPLAC (3.710 estudantes) e UNOESC (16.361 estudantes), totalizando 42.168 estudantes (dados fornecidos pela ACAFE).

As regiões serão demonstradas na Tabela 8 registram o número de ICES, de acordo com INEP/MEC 2009, apontando que metade delas (50,34%) estão localizadas na Região Sudeste, seguidas da Região Sul com 75 unidades (25,86%), Região Nordeste com 31 (10,68%), Região Centro-Oeste com 7,24% e a Região Norte com 5,86%.

Tabela 8 – Número de ICES, por região, organização e unidade de federação - 2009

Região / UF	Total	Comunitária Regional	Comunitária Confessional	Capital	Interior
Sudeste	146	78	68	37	109
Minas Gerais	63	43	20	10	53
São Paulo	54	24	30	14	40
Rio de Janeiro	21	9	12	10	11
Espírito Santo	8	2	6	3	5
Sul	75	45	30	18	57
Rio Grande do Sul	35	23	12	6	29
Santa Catarina	20	17	3	2	18
Paraná	20	5	15	10	10
Nordeste	31	4	27	14	17
Bahia	10	1	9	4	6
Pernambuco	9	2	7	6	3
Ceará	6	0	6	2	4
Maranhão	3	0	3	1	2
Alagoas	1	0	1	0	1
Paraíba	1	1	0	1	0
Rio Grande do Norte	1	0	1	0	1
Centro-Oeste	21	11	10	11	10
Distrito Federal	6	2	4	6	0
Goiás	5	1	4	3	2
Mato Grosso do Sul	5	4	1	1	4
Mato Grosso	5	4	1	1	4
Norte	17	4	13	12	5
Amazonas	4	1	3	4	0
Tocantins	4	2	2	2	2
Pará	3	0	3	1	2
Rondônia	3	0	3	2	1
Acre	2	1	1	2	0
Roraima	1	0	1	1	0
TOTAL	290	142	148	92	198

Fonte: THOMÉ, V.; LOURENÇO, M. F.; SCHMIDT, J. P.; ROHR, C. As instituições comunitárias de educação superior: síntese de informações com base no censo da educação superior 2009. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00002160.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

De acordo com o censo, a categoria foi dividida em confessionais, 148 instituições, e comunitárias, 142 instituições, as quais foram denominadas nesse documento de “regionais”⁸ (BRASIL, 2010).

3.2.2 Quanto ao porte das Universidades

A classificação das ICES quanto à sua organização será feita em três níveis: universidades, centros universitários e faculdades.

Os dados da Tabela 9 indicam 61,03% das instituições como sendo de pequeno porte, 30,69% de médio porte e somente 8,28% de grande porte.

Tabela 9 – Classificação das ICES de acordo com seu porte e respectivas matrículas

Porte	Nº IES	Percentual	Nº Matrículas	Percentual
Pequeno porte até 1.000 matrículas	177	61,03%	58.242	6,73%
Médio porte 1.001 até 10.000 matrículas	89	30,69%	338.977	39,18%
Grande porte mais de 10.000 matrículas	24	8,28%	467.746	54,07%
Total	290	100	864.965	100%

Fonte: THOMÉ, V.; LOURENÇO, M. F.; SCHMIDT, J. P.; ROHR, C. As instituições comunitárias de educação superior: síntese de informações com base no censo da educação superior 2009. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00002160.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Segundo Thomé *et al.* (2009), os dados relativos demonstram que a proporção de matrículas é inversa ao número das instituições de cada segmento. As ICES de grande porte, que são inferiores em número de estabelecimentos, registram em seus dados 54,07% dos estudantes, enquanto as de médio porte ficam com um percentual de 39,18% e a de pequeno porte, superior em número, retém apenas 6,73% das matrículas.

Na classificação das instituições, as Universidades comunitárias representam 14,48%, das 290 instituições, num total de 42 unidades e registra o maior número de matrículas, com 65,57% do total.

A Tabela 10 apresenta o número de matrículas em Universidades nas diversas regiões brasileiras com os respectivos Índices Gerais de Cursos (IGC) – conceitos dados pelo MEC na avaliação anual do ensino superior.

⁸ A ABRUC solicitou ao INEP/MEC a revisão da qualificação comunitária/confessional atribuída às instituições em função de evidência de diversos registros equivocados (BRASIL, 2010, ABRUC).

Tabela 10 – IGC e número de matrículas das universidades comunitárias por região

Região/UF	Universidades	IGC				
		1	2	3	4	5
Sul	256.195		1	11	4	
Rio Grande do Sul	168.067					
Santa Catarina	62.592					
Paraná	25.536					
Sudeste	244.799		1	17	2	
Espírito Santo	0					
Minas Gerais	79.165					
Rio de Janeiro	34.593					
São Paulo	131.041					
Nordeste	24.447		2			
Alogos	0					
Bahia	14.080					
Ceará	0					
Maranhão	0					
Paraíba	0					
Pernambuco	10.367					
Rio Grande do Norte	0					
Centro Oeste	41.683			3		
Distrito Federal	14.132					
Goiás	20.005					
Mato Grosso do Sul	7.546					
Mato Grosso	0					
Norte	0					
Acre	0					
Amazonas	0					
Pará	0					
Rondônia	0					
Roraima	0					
Tocantins	0					
Total	567.124					

Fonte: THOMÉ, V.; LOURENÇO, M. F.; SCHMIDT, J. P.; ROHR, C. As instituições comunitárias de educação superior: síntese de informações com base no censo da educação superior 2009. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00002160.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

As Universidades Comunitárias, segundo o Índice Geral de Cursos (IGC) de acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, registra a maior parte dos conceitos entre 3 e 4. Como vemos na tabela 10 (acima), quatro Universidades

receberam, no exercício de 2009, o conceito 2; trinta e uma instituições apresentam conceito 3 e seis receberam conceito 4.

A concentração de conceitos elevados ou baixos em regiões não caracteriza informações relevantes, pois a distribuição dos conceitos é relativamente proporcional ao número de ICES por região.

3.2.3 Marco Jurídico

A universidade comunitária apresenta experiência relativamente nova, embora o texto constitucional, em seu artigo 213, faça referência à iniciativa comunitária, e trate das exigências para a liberação de recursos públicos a diferentes tipos de instituições, de personalidade jurídica e naturezas distintas. O texto legal pode servir de referência para a caracterização desse novo modelo (Ver pág. 17).

Segundo Frantz e Silva (2002), o modo como o texto da lei trata o assunto, permite a identificação de tipos distintos de escolas – “comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Certamente, podem-se fazer novos arranjos pela soma ou disposição dos termos: comunitárias confessionais, confessionais comunitárias e comunitárias filantrópicas, entre outros, sempre respeitando as diferenças. Desta maneira o arranjo dos termos sugere conceitos e não simples jogo de palavras. Assim uma universidade confessional pode ser comunitária ou filantrópica, uma filantrópica pode ser comunitária ou confessional.

Para os autores, os termos comunitário e confessional indicam a origem e a expressão da atuação, da sua organização e também do funcionamento da universidade. Portanto, uma universidade confessional pode ser filantrópica ou comunitária, embora o termo confessional não implique, por si mesmo, em filantropia ou destinação pública de seu patrimônio (FRANTZ; SILVA, 2002).

Ressalta-se um aspecto importante no processo de construção da universidade comunitária, de natureza pública *não estatal*⁹, de acordo com características específicas que lhe possam dar identidade própria e destinação patrimonial. De acordo com a lei, ela deve ser de propriedade pública, embora, não necessariamente, estatal, com objetivo de manter a destinação pública dos recursos

⁹ Ver Capítulo 3 deste.

alocados para a educação, evitando-se, de todas as formas, que dinheiro público seja transformado em patrimônio de propriedade privada (FRANTZ; SILVA, 2002).

O marco jurídico da sociedade brasileira reconhece e define diferentes níveis e categorias de instituições de ensino superior: universidades estatais e universidades privadas, sendo essas particulares, em sentido estrito, confessionais, comunitárias e filantrópicas, conforme os Artigos 19 e 20 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Portanto, a noção do privado, aqui, não coincide, necessariamente, com a propriedade privada. Em dimensão mais ampla, contrapõe-se à natureza jurídica estatal.

Os registros do INEP/MEC 2009 (BRASIL, 2010), com relação às Universidades Comunitárias e Confessionais apresentam a seguinte qualificação:

- Sem Fins Lucrativos: Associação de Utilidade Pública
- Sem Fins Lucrativos: Fundação

A Tabela 11 apresenta a relação de todas as Universidades, com sua categoria Comunitária/Confessional e regime jurídico, de acordo com dados relativos do Censo de Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2010).

Tabela 11 – Relação das universidades, suas categorias: comunitária/confessional e regimes jurídicos

Nome da Universidade	Categoria	Regime Jurídico
SUL		
Rio Grande do Sul (11)		
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade Católica de Pelotas	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade da Região da Campanha	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade de Caxias do Sul	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade de Cruz Alta	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade de Passo Fundo	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade de Santa Cruz do Sul	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade Luterana do Brasil	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Univ. Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Santa Catarina (5)		
Univ. Comunitária Regional de Chapecó	Comunitária	Pessoa Jurídica de Direito Público Municipal
Univ. da Região de Joinville	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade do Contestado	Comunitária	Pessoa Jurídica de Direito Público Municipal
Univ. do Sul de Santa Catarina	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade do Vale do Itajaí	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Paraná (1)		
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Comunitária	Sem fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
SUDESTE		
Minas Gerais (5)		
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade de Itaúna	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade FUMEC	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade Vale do Rio Doce	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade Vale do Rio Verde	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Rio de Janeiro (4)		
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade Candido Mendes	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Univ. Católica de Petrópolis	Confessional	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade Santa Ursula	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
São Paulo (11)		
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Confessional	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade Católica de Santos	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade de Ribeirão Preto	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade de Sorocaba	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade do Sagrado Coração	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade do Vale do Paraíba	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Univ. Metodista de Piracicaba	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Fundação
Universidade Metodista de São Paulo	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Universidade São Francisco	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
NORDESTE		
Bahia (1)		
Universidade Católica de Salvador	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Pernambuco (1)		
Universidade Católica de Pernambuco	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
CENTRO OESTE		
Distrito Federal (1)		
Universidade Católica de Brasília	Confessional	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Goiás (1)		
Universidade Católica de Goiás	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública
Mata Grosso do Sul (1)		
Universidade Católica Dom Bosco	Comunitária	Sem Fins Lucrativos Associação de Utilidade Pública

Fonte: THOMÉ, V.; LOURENÇO, M. F.; SCHMIDT, J. P.; ROHR, C. As instituições comunitárias de educação superior: síntese de informações com base no censo da educação superior 2009. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00002160.pdf>>. Acesso em: 13/2/2013.
Nota: Dados trabalhados pela autora.

Nas Universidades de direito privado, laicas, fundacionais ou associativas, geralmente o termo é usado para expressar a organização da própria sociedade civil, muitas vezes no âmbito regional, com o objetivo de implementar um projeto comum de Educação Superior caracterizado como Universidade Comunitária.

4 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA – A DIMENSÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL

A história das Universidades Comunitárias vem sendo construída como segmento diferenciado e, ao mesmo tempo, inovador, sempre com o intuito de tornar-se conhecida como um modelo alternativo de Educação Superior. Isso caracteriza, segundo seus representantes, a diferença entre as comunitárias, as instituições “particulares empresariais” e as instituições “estritamente públicas”.

Em meados da década de 1980, estava, “nascendo um modelo novo de universidade no Brasil que ocupa o espaço existente hoje entre as universidades ‘estatais’ e as universidades ‘empresariais’” (GADOTTI, 1997, p.94).

Para Gadotti, as Universidades Comunitárias são aquelas que estão,

[...] sob a responsabilidade de uma associação ou fundação sem fins lucrativos, confessionais ou não, dentro do pluralismo democrático, reconhecidas como idôneas para a prestação de serviços educacionais de interesse público, e que aplicam seus recursos e resultados financeiros nas suas finalidades universitárias, buscando realizar, assim, efetivamente, sua função social (p. 94).

Entre o Público e o Privado – transformações conceituais

Como já mencionamos anteriormente, as universidades brasileiras se diferenciam como universidades estatais, universidades comunitárias e universidades empresariais. As estatais reúnem as federais, estaduais e municipais, enquanto as comunitárias estão constituídas pelas confessionais ou não confessionais sem fins lucrativos, e as empresarias formam o grupo das iniciativas privadas com fins lucrativos e comerciais (FOLLMANN, 2009).

Lúcia Maria de França Rocha (2001) se baseia em texto de Jamil Cury, na tentativa de explicar o termo público: “uma escola se define como pública pela amplitude do bem social que produz”. Dessa maneira, pode haver escolas privadas de caráter público, desenvolvendo atividades semelhantes e primando pelo ensino de qualidade (p. 262).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) abrange, de um lado, as instituições privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas e, do outro, as instituições privadas de caráter empresarial e lucrativo. Durante o governo do Presidente Collor de Mello, elas haviam sido colocadas na mesma categoria, como instituições de ensino superior privadas, fossem comunitárias, confessionais ou filantrópicas, fossem puramente empresariais com fins lucrativos.

O setor das Universidades Comunitárias tem demonstrado empenho no que diz respeito ao padrão de ensino, extensão e, principalmente, pesquisa, o que o aproxima das universidades públicas (estatais) e a diferencia das particulares, devido ao modelo educacional adotado.

Segundo Bittar (1999), algumas características presentes nas Universidades Comunitárias, apresentam um caráter público:

- elas possibilitam o acesso a qualquer pessoa da sociedade que tem o direito de participar de suas atividades;
- elas prestam um serviço público, mantêm programas de ação social, e são reconhecidas pelo Ministério;
- o atendimento que elas fazem é público, e caracteriza-se pela agilidade e rapidez às demandas da sociedade;
- o que interessa para elas é o bem comum, é o público, portanto, elas não estão voltadas para interesses corporativos de professores e funcionários como estão algumas das universidades estatais;
- procuram diminuir os custos e mantêm controle rigoroso sobre os gastos e receitas (p.146).

A condição para o “acesso” em todos os tipos de universidade (comunitárias, estatais e empresariais) é a seleção por via do vestibular.

Pelo fato de a escola básica pública estar desassistida, as famílias de classe média e alta tendem a matricular seus filhos em escolas particulares do ensino fundamental, que em geral apresentam melhores níveis de qualidade e oferecem mais garantia de ingresso nas universidades estatais.

Geralmente essas instituições públicas são almeçadas pelos alunos como primeira opção, pois o ensino é gratuito, de qualidade, com foco na pesquisa, e propiciam boas oportunidades profissionais para os egressos. Mas grande parte dos alunos que almeja a educação superior não têm alternativas. Focados no sonho de cursar a graduação, muitos deles terão de ingressar no ensino privado.

É oportuno destacar que a Universidade Comunitária, como já foi mencionado, se propõem a realizar ensino, pesquisa e extensão com boa qualidade. Entre as universidades públicas e as particulares empresariais, dois modelos que são extremos, as universidades comunitárias se colocam como um modelo de educação superior alternativo.

Apesar de estar no *ranking* das privadas, segundo Eunice Duhram (2000), no aspecto “ensino e pesquisa”, a universidade comunitária procura seguir, de acordo com suas possibilidades, o mesmo caminho das públicas estatais, que concentram sem dúvida o maior número de pós-graduação e de produção científica no Brasil.

A reflexão sobre um modelo alternativo reside no fato de as universidades comunitárias oferecerem um “ensino de qualidade”, vários cursos atendendo a necessidade da região onde se localiza a instituição, programas de pós-graduação formam pesquisadores e contribuem com o desenvolvimento da pesquisa, a comunidade se beneficia com os serviços e treinamentos realizados em programas de extensão. Esses aspectos são importantes e destacam as comunitárias entre as demais, especialmente no que se refere à questão da responsabilidade social.

Assim, é necessário que no interior do próprio segmento comunitário sejam desencadeadas discussões e mais reflexão no sentido de aprofundar uma proposta filosófica própria.

Para Durham e Sampaio, a

[...] ideologia que cerca as instituições comunitárias é a de que correspondem a uma alternativa não estatal ao ensino público, oferecendo um ensino de melhor qualidade e a custo menor ao das demais instituições do setor privado. De fato, alguns estabelecimentos comunitários correspondem a essa definição e uma minoria compete, em termos de qualidade, com as universidades públicas (1995, p.10).

As autoras reforçam o fato de que as comunitárias, embora não tenham finalidade lucrativa, cobram as mensalidades, para investimento na instituição e na qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

E enfatizam, ainda, que, em termos de qualidade do ensino ofertado, “uma minoria” dessas IES estaria num patamar compatível ao das universidades públicas.

A questão do público não estatal, sendo o princípio que deveria estar contido nas propostas educacionais das instituições comunitárias, seria o elemento definidor de uma “alternativa”, de uma “opção” de Educação Superior, impulsionando o candidato à escolha. A questão é defendida por Luiz Antônio Cunha, que se diz

[...] partidário da escola particular ideológica, aquela que apresenta algo diferente da escola pública, para quem a procura justamente por essa diferença e não porque é mais tolerante nos critérios de admissão ou porque a escola pública está ruim demais. Para que a escola superior particular ideológica exista, é preciso, antes de mais nada, defender a escola pública. Se houver ensino público de boa qualidade para todos que o procuram, a escola particular somente sobreviverá se oferecer algo diferente (CUNHA, 1981, p. 25).

Para o autor, as universidades confessionais funcionam como “escolas supletivas às universidades públicas”. Destaca alguns cursos da PUC do Rio de

Janeiro, dos quais a qualidade pode ser considerada superior à de instituições estatais. Caracteriza a experiência da PUC de São Paulo, na qual se encontram atividades específicas que não são desenvolvidas pelas universidades públicas.

O autor se refere ao trabalho:

[...] de promoção popular na periferia da área metropolitana de São Paulo que promete ser o gérmen de um novo padrão de inserção social da universidade brasileira: a colocação dos recursos humanos e intelectuais de professores e estudantes a serviço efetivo das classes populares e não apenas da tradição do interesse dessas classes nos interesses imediatos das categorias discentes e docentes (p.24).

Desse modo, a experiência da PUC – São Paulo, bem como de algumas universidades comunitárias, marca padrões diferenciados de inserção social.

As experiências de educação comunitária vieram de iniciativas da sociedade e de movimentos sociais. Para Longhi,

[...] tais iniciativas denotam um nível de envolvimento e de reivindicação de grupos populares com certa organização, mas, especialmente, revelam o caráter excludente das escolas existentes e a omissão do Estado em termos de uma política educacional digna, caracterizada por sua ausência no atendimento às necessidades dessa população (LONGHI, 1998, p. 134).

Como já anteriormente mencionado, o segmento das Universidades Comunitárias ganhou maior reconhecimento a partir da década de 1980, no contexto dos debates sobre a educação, ressaltando o momento da elaboração da Nova Constituição, e também nas discussões a respeito da Nova LDBN.

Para alguns autores, essas discussões não alcançaram os resultados esperados, principalmente em função do sentido social de toda a problemática. A discussão ficou em torno das posições chamadas “privatistas” e “publicistas” pelas diferenças existentes na compreensão e posicionamento a respeito da função do Estado no espaço da educação, e também como se dá o funcionamento da universidade (CUNHA, 1988; WANDERLEY, 1996; FRANTZ; SILVA, 2002).

Neves (1995) destaca as primeiras Universidades Comunitárias:

Os autores principais neste movimento foram a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade de Passo Fundo e a Universidade de Caxias do Sul. A noção de comunitárias deveria servir como defesa dessas instituições no debate em torno da distinção entre o público e privado diante da tendência de se reservarem as receitas públicas exclusivamente para as universidades públicas (NEVES, 1995, p.16).

As Universidades Comunitárias apresentam necessidade de uma posição política e a conseqüente necessidade de identidade própria, que permitam sua diferenciação entre outras iniciativas de organização do Educação Superior. Devem deixar explícita a vontade de expressar as diferenças, e de afirmar-se para marcar e estreitar as relações políticas e cooperativas com o Estado e com a sociedade (FRANTZ; SILVA, 2002).

As iniciativas confessionais de longa tradição na área da Educação Superior apresentam características comuns com as de iniciativas comunitárias laicas. São colocadas por vários autores no mesmo segmento denominado de comunitárias.

Segundo Frantz e Silva, as universidades comunitárias laicas têm diferenças, que devem ser levadas em consideração, pois “[...] são fundantes de uma natureza pública não estatal específica e distintiva. Elas não nascem do espaço privado com função pública delegada, mas nascem no espaço da ausência do poder público” (p. 69).

Portanto, essas organizações, confessionais ou não, apresentam uma “especial dimensão pública”, porém não de base jurídica, mas sociológica, em razão das características levantadas por Tramontin e Braga (1988):

- a instituição mantenedora não está subordinada a nenhum interesse empresarial de pessoas físicas ou grupos, mas unicamente um objeto social;
- seus bens não são propriedades de ninguém em particular, não são transmitidos por herança e têm uma profunda vinculação ou com a região ou com um amplo contingente da população;
- a evidência de que a instituição não tem dono aparece, entre outras, na rotatividade dos cargos de direção da universidade;
- o controle e a participação no poder estão com amplos segmentos da sociedade civil, através de suas organizações mais representativas (TRAMONTIN e BRAGA, 1988, p. 18).

Essas organizações fundacionais são definidas por Paviani (1985, p. 2) como “[...] um modelo novo, uma opção intermediária entre a universidade oficial e a particular, resultado dos esforços conjuntos do poder público e privado”.

No setor comunitário as especificidades de gestão, a manutenção de propriedade, o controle e a participação em órgãos de decisão caracterizam indicativos importantes que apontam diferenças para a construção da dimensão pública diferenciada das iniciativas da sociedade civil, de natureza confessional ou laica, mesmo com suas semelhanças.

João Luiz de Moraes no livro “O Perfil das Universidades Comunitárias”, estabelece um traço comum, “na prestação de serviços de utilidade pública, expresso no uso e destinação dos recursos e no caráter de seus serviços que são prestados com exclusão de uma finalidade lucrativa” (1989, p.15-16).

O Quadro 6 apresenta semelhanças e diferenças entre os dois modelos, previstos no estatuto legal brasileiro, tratando-se do sistema de educação.

Quadro 6 – Características entre iniciativas comunitárias e confessionais

COMUNITÁRIA	CONFSSIONAL
O patrimônio é de uma comunidade, sem depender de famílias, empresas ou outros grupos com interesse econômicos	O patrimônio pertence a um grupo confessional, constituído sob a forma de sociedade civil
A organização não tem finalidade lucrativa	Suas atividades não têm fins lucrativos
Aplica os eventuais excedentes financeiros na entidade	Os excedentes financeiros são aplicados nos objetivos educacionais da entidade
É constituída sob a forma de fundação de direito privado ou, ainda, de associação ou de sociedade civil	
Não privilegia seus integrantes, associados ou filiados, em relação à coletividade na prestação de seus serviços	
Administrativamente, em última instância, é subordinada a um Conselho de representantes da comunidade à qual está ligada; em alguns casos, também ao Poder Público (federal, estadual ou municipal)	A administração do estabelecimento é subordinada, em última instância, à mantenedora;
O controle da administração e da gestão financeira de todos os seus recursos é feito com a participação da comunidade à qual está ligada, e, no caso das fundações, pelo Ministério Público	O controle da gestão e das finanças é feito no âmbito da mantenedora e, em última instância, pela organização confessional
O patrimônio, em caso de cessarem as atividades, é destinado a outra instituição congênere	A destinação do patrimônio, em caso de cessação das atividades, é deliberada pela autoridade confessional, ressalvada a aplicação em atividades de interesse social

Fonte: MORAIS, J. L. de (Org.). Perfil das universidades comunitárias. São Paulo: Loyola, 1989.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

De acordo com as exigências legais padronizadas, caracterizando o enquadramento como instituições sem fins lucrativos, o que causa dificuldades na percepção das diferenças.

O termo Comunitário é derivado de “comunidade”. Embora seja seu uso consagrado na opinião pública brasileira, e integre os marcos jurídicos legais da Constituição de 88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definem e dispõem sobre o ensino superior brasileiro, ele ainda provoca no ambiente acadêmico discussões e debates a respeito da utilização de modo diferenciado, dependendo do segmento.

Segundo Frantz e Silva (2002), o termo não consegue ter uso restrito e fechado que permita a definição de um conceito de interpretação única. Apontam os autores que ele é empregado, na prática, tanto pelo grupo das universidades confessionais quanto pelas oriundas da organização de comunidades regionais, como iniciativas da sociedade civil, sem sequer ter vinculação com instituições religiosas ou com grupos privados.

Assim, sem perder o objetivo de promover a educação, o termo “comunitárias”, caracteriza iniciativas diferentes, embora sempre com convergência nas necessidades, nos valores, nas motivações sociais, nos interesses ou nas práticas.

Frantz e Silva (2002, p. 71-72) levantam essas diferenças com base jurídica no esclarecimento da dimensão pública específica e distinta, no aspecto organizacional, sem representação de juízo de valor:

- conceito de comunidade na qual nasce a mantenedora;
- controle e propriedade do patrimônio;
- organização da gestão;
- controle da administração;
- escolha dos dirigentes;
- participação de setores representativos da sociedade civil nas instâncias administrativas da mantenedora e dos conselhos das universidades.

As diferenças expostas têm sentido de hipóteses e buscam justificar o uso do termo “Comunitário”, permitindo uma distinção entre as organizações de natureza confessional e comunitária.

As universidades comunitárias laicas estão presentes no contexto histórico brasileiro, participando dos debates a respeito da construção dos espaços formais da educação, e muitas vezes não são percebidas corretamente. Por serem de natureza comunitária e estarem localizadas em espaços geográficos onde encontramos comunidades historicamente formadas, surgiu o termo “regional”, incorporado por algumas instituições aos seus nomes.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1994), mesmo tendo a marca da regionalidade, fazem parte do segmento das comunitárias, expressando diferenças nas concepções, interesses e ideologias.

Com isso, as universidades comunitárias são arroladas na construção e ampliação dos espaços da esfera pública, gerando constantes discussões sobre os deveres e direitos da educação (FRANTZ; SILVA, 2002).

Como o termo agrupa iniciativas distintas, a busca é reunir sob o mesmo conceito, apesar das diferentes experiências de ensino superior, iniciativas confessionais ou laicas, de natureza jurídica funcional e associativa. O que acontece na prática é a tentativa de construção de uma iniciativa pública não estatal.

Com pontos de vistas divergentes, Cunha (1988) foca sua crítica na defesa da destinação das verbas públicas, a partir do conflito entre as universidades estatais e confessionais. No mesmo ano, Wanderley (p. 369) defende o uso do termo, e também a “transformação de umas poucas instituições de ensino particulares em instituições públicas não estatais”.

Nossa reflexão está na noção do público não estatal, que vem de longa data. Fazendo referência à história da educação no Brasil Colonial, com foco sobre a disputa entre o Estado e a Companhia de Jesus, Cunha (1980) registra:

[...] o Estado dizia que os colégios eram públicos porque sua atividade era subsidiada pelo Estado. Não podiam, portanto impedir a admissão de candidatos de qualquer categoria social. A Companhia, por seu lado, dizia que a subvenção do Estado era destinada à conversão dos indígenas, e seus colégios (principalmente os cursos de humanidades e os superiores) eram atividades adicionais, particulares. E sendo particulares, podiam escolher seus destinatários como lhes aproovessem (CUNHA, 1980, p. 32).

As questões pautadas na educação com relação à noção de público estão vinculadas à ideia da manutenção, ou seja, do financiamento da universidade e da origem dos seus recursos.

Segundo Durham e Sampaio, a observação é “que as instituições católicas se estabeleceram antes como um setor semipúblico do que estritamente privado, tendo dependido, em maior ou menor grau, de financiamento estatal” (1995, p. 111).

Para Wanderley (1988), a noção de público se deve a aspectos políticos e critérios qualitativos, como:

- A democratização do acesso;

- A competência adquirida na produção e difusão do conhecimento;
- A democratização das relações de poder na instituição;
- O controle dos recursos;
- A natureza da instituição.

Desde meados de 1980, no Brasil vem se debatendo sobre a questão do público não estatal, que pode ser abordado por dois ângulos. De um lado, a perspectiva da democracia participativa, e, do outro, o desenvolvimento do conceito de esfera pública.

Segundo Schmitd e Campis (2009), as reflexões geraram crise de legitimidade da democracia representativa, que são expressas na descrença dos cidadãos nas instituições e nos agentes políticos.

Na década de 1990, as reformas de cunho neoliberal no país foram promovidas de maneira abrangente, vinculadas à abordagem do público não estatal, no que se refere à produção de bens e serviços públicos. Isso significou um elemento importante para a diminuição da presença e tamanho do Estado.

No contexto do movimento adotado naqueles anos, o então ministro Bresser-Pereira, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, explica:

É público o espaço que é de todos. É estatal uma forma específica de espaço ou de propriedade pública: aquela que faz parte do Estado. É privada a propriedade que se volta para o lucro ou para o consumo dos indivíduos ou dos grupos. Uma fundação, embora regida pelo Direito Civil e não pelo Direito Administrativo, é uma instituição pública, na medida em que está voltada para o interesse geral. Em princípio todas as organizações sem fins lucrativos são ou devem ser organizações públicas não estatais. Poderíamos dizer que, afinal, continuamos apenas com as duas formas clássicas de propriedade: a pública e a privada, mas com duas importantes ressalvas: primeiro a propriedade pública se subdivide em estatal e não estatal, ao invés de se confundir com a estatal; e segundo, as instituições de Direito Privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado, não são privadas, mas sim públicas não estatais (PEREIRA, 1997, p. 26).

A concepção de “público não estatal” foi muito disseminada na década de 90, o que proporcionou uma das principais medidas das reformas educacionais, nas quais se vê a transferência de atividades realizadas pelo Estado ao setor privado. Como se trata de um serviço para grandes contingentes populacionais, convencionou-se chamar de “público”, já que é executado pelo setor privado

supostamente sem fins lucrativos (confessional, filantrópico ou comunitário), daí “público não estatal” (PEREIRA, 1997).

Segundo Bresser-Pereira, em sociedades complexas e pluralistas, além dos entes estatais, o público inclui várias organizações e instituições que prestam serviços de interesse coletivo.

Levando em consideração o conceito e os quesitos legais, algumas proposições sugerem o entendimento das instituições comunitárias como públicas não estatais. De acordo com Schmidt (2010, p.34), são instituições

- criadas e mantidas pela sociedade civil organizada;
- orientadas ao interesse coletivo, não pela lógica do mercado;
- autônomas em relação ao Estado;
- que assumem a identidade pública não estatal;
- adequadas aos princípios da administração pública.

No caso das instituições comunitárias de educação superior brasileiras, embora mantenham relação permanente com entes públicos e muitas abriguem representantes governamentais em suas instâncias deliberativas, preservam sua autonomia no plano decisório e financeiro. O que as torna não estatais.

Longhi (1998) disserta sobre as iniciativas comunitárias em prol da educação, no estado do Rio Grande do Sul “É a construção do conceito a partir da prática que nasce da ausência ou omissão do Estado, em determinado tempo e espaço, no campo da educação brasileira” (p. 164).

E considera, ainda, uma modulação simplista do conceito de público somente o que é do Estado:

[...] o resgate histórico-conceitual da evolução das formas de organização social, o comunitário é anterior ao público. O público, entendido como o que se organiza na defesa de interesses comuns, identifica-se como categoria diferente da esfera do privado, mesmo na sociedade burguesa, e é esse público que faz emergir a sociedade moderna e o Estado na concepção moderna. Assim, a categoria pública é anterior a esse Estado, sendo um elemento importante a ser destacado ao que vem antes; porém o substrato define sua identidade. Numa perspectiva dialética, o velho contém o novo, [...] o estatal é uma das formas do público se transformar (p. 166).

A esfera pública, para Schmidt e Campis (2009), é entendida como uma instância mediadora entre a sociedade civil e as instituições políticas, ou seja, um

espaço para a reflexão e debate de questões que afetam os cidadãos, permitindo tornarem-se públicas.

Para os autores, é de grande importância a participação dos cidadãos, de maneiras variadas, nos assuntos públicos. Citam como exemplos: câmaras setoriais, conselhos de políticas públicas, orçamentos participativos, que complementam os mecanismos de democracia representativa e semidireta previstos na Constituição de 88, como projetos de lei de iniciativa popular, participação em eleições, plebiscitos, entre outros.

Dessa forma, a iniciativa de organização comunitária pode, segundo Frantz e Silva (2002), ser interpretada como uma ampliação da esfera pública, de maneira a entender como sendo uma socialização política.

Com a organização comunitária, segundo Frantz (2002),

Nasce a noção de sociedade e Estado cooperativo, permitindo que se estabeleçam, assim, novos vínculos, novas relações, novas responsabilidades e compromissos, nova cultura política. Na expressão habermasiana¹, sob esse sentido, passaríamos, assim do agir estratégico, onde as relações seriam de dominação, para o agir comunicativo, de relações democráticas, de natureza cooperativa (p. 84).

Portanto, fica claro o desafio para encontrar as bases, sejam elas de natureza jurídica ou não, de um denominador comum que permita distinguir e identificar, ao mesmo tempo, a organização e o funcionamento do modelo novo de universidade.

A classificação de uma universidade como sendo comunitária deve ser pautada em vários quesitos, não apenas pela prestação de serviços à comunidade, mesmo que sejam gratuitos.

Segundo Sucupira (1991), a universidade

[...] tem que dar contas à sua comunidade dos recursos que lhe são dados para que ela possa exercer as suas tarefas. Por outro lado, a universidade não tem apenas objetivos, ela tem um sentido que emana da própria natureza intelectual e espiritual do homem. [...] é preciso que a universidade não permaneça somente atrelada aos reclamos da comunidade, por que ela tem que atender valores do saber, do espírito que transcendem os momentos históricos de uma comunidade (p. 36)

Para Frantz e Silva (2002), essa prestação de serviço está mais atrelada à isenção do recolhimento da quota previdenciária ou do certificado de filantropia. Portanto, a prestação de serviço, a filantropia e a isenção dos impostos são de grande importância para as Universidades comunitárias, confessionais ou não.

Hoje, na prática, todos os quesitos são realizados por essa categoria de instituições.

De acordo com Pasche (1999), a questão implica em dizer que:

[...] a sociedade participa de certas atribuições exercidas pelo Estado e as implementa diretamente, através de seus organismos próprios, não governamentais, isto é, a sociedade civil toma para si o desenvolvimento de metas coletivas e públicas, tanto para suprir-lhe carência como para aperfeiçoar-lhe a atuação (p. 55-56).

A construção dessa categoria, como espaços públicos não estatais, deve se dar na perspectiva da afirmação da liberdade, da autonomia, da cooperação e do desenvolvimento.

Construir uma universidade não é fazer lugares de privilégios, a serviço das pequenas causas individuais, por mais justas que pareçam ser, é concretizar lugares e funções nos espaços da sociedade, pelo conhecimento e pelas ciências, a serviço do bem comum (FRANTZ; SILVA, 2002).

A Universidade Comunitária, em sua construção, que é fundamentalmente de natureza pública não estatal, deve construir-se, em si mesma, num processo pedagógico de aprendizagem e de conhecimento, de qualificação de fatores condicionantes do desenvolvimento da comunidade em que está inserida, sendo um processo de democratização das relações e oportunidades sociais.

Nas universidades comunitárias em sentido estrito é que mais claramente se expressam as características do público não estatal. Segundo a síntese feita por Frantz e Silva (2002), suas marcas distintivas são as seguintes:

- 1) Sua criação foi impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil e, em alguns casos, de órgãos públicos, a quem pertence o patrimônio (mantenedora);
- 2) Não têm fins lucrativos, sendo os resultados econômicos reinvestidos na própria universidade;
- 3) Têm profunda inserção na comunidade regional, interagindo com os seus diversos segmentos;
- 4) Os órgãos deliberativos superiores são integrados por representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos administrativos) e da comunidade regional;

- 5) Os dirigentes (Reitoria) são professores da universidade, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional;
- 6) A forma jurídica da mantenedora é a de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil;
- 7) O controle administrativo e da gestão financeira é feito pela mantenedora;
- 8) O patrimônio, em caso de encerramento das atividades, é destinado a uma instituição congênere (FRANTZ; SILVA , 2002).

A atual situação política é propícia a uma reflexão e revisão do tratamento dado às instituições comunitárias. Estamos em avanços na área da política social, mas o Estado está muito distante de conseguir oferecer os serviços necessários para o bem estar da população.

É importante salientar que o Estado deveria trabalhar em cooperação e não em concorrência com a sociedade civil. A inserção das Universidades Comunitárias na lógica da política faz com que o Estado aproveite todo o potencial oferecido por esses estabelecimentos. Isso implica um olhar de complementariedade, de sinergia entre o Estado, sociedade civil e mercado. Esse é ponto forte nas melhores teorias políticas e recomendações de agências nacionais e internacionais.

5 PAPÉIS DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Para melhor compreender a natureza, o desenvolvimento histórico e os desafios e contradições que as universidades comunitárias estão enfrentando é interessante ter uma visão do contexto mais amplo da sociedade nestes tempos da chamada globalização. Isso porque as universidades comunitárias, como as demais, estão profundamente afetadas pelo contexto global.

O processo de globalização iniciado no final do século XX, de acordo com Bauman (1999), apresenta um caráter indeterminado, indisciplinado e de “autopropulsão” dos assuntos mundiais, sem um controle efetivo de comissões diretoras. Segundo a ideologia dominante, divulgada mundialmente, que emergiu dos centros desenvolvidos, a globalização está associada à expectativa, à intenção e à determinação de se produzir uma “ordem universal”, isto é, global economicamente mais desenvolvida. Além disso, essa ideologia sustenta que políticas econômicas de alcance global tornarão semelhantes as condições e as oportunidades de vida de todos e em toda parte. Esse discurso ideológico tem recebido duras críticas e não tem correspondido à evolução das sociedades no mundo contemporâneo.

A globalização não diz respeito somente aos indivíduos isolados ou a grupos empreendedores, que desejam benefícios econômicos, mas é um processo que concerne a tudo o que está acontecendo a todos, pois interfere em todas as dimensões da vida das pessoas de todas as partes do mundo.

Portanto, quando falamos em globalização e territorialização, em sinergia e segregação, marcamos processos que são complementares e interdependentes, isto é, são faces desse mesmo processo: a redistribuição mundial desigual de conhecimentos e informações e, com isso, de poder, liberdade e submissão que são ancorados no desenvolvimento econômico e tecnológico.

Na fase atual da globalização, as políticas neoliberais foram fortalecidas, e isso desencadeou a fragilização do Estado-Nação. A doutrina neoliberal global preconizou um Estado-Mínimo e uma economia forte.

As políticas neoliberais, fiscais ou estruturais não asseguram um crescimento econômico justo, pois não operam uma equilibrada distribuição de rendas; estão mais voltadas aos interesses do capital financeiro. Aderindo a essa lógica de

mercado, o Estado reduz investimentos sociais, flexibiliza as leis trabalhistas e diminui as garantias de proteção social para os trabalhadores (LESBAUPIN, 2007).

O Brasil não difere dos demais países em desenvolvimento. Segundo Lesbaupin,

A sociedade, ao invés de ser fonte de segurança e proteção para seus membros à fonte de sua sustentação (o trabalho), restabelece situações de exploração do trabalho a muito desaparecidas, torna os serviços públicos fonte de exploração dos cidadãos (privatização) ou os torna piores (reduzindo os recursos públicos). Estes são resultados bem palpáveis, evidentes, das políticas e da globalização neoliberal (p. 26).

A globalização pode ser analisada através de duas dimensões Uma delas é de caráter geográfico, referente à ampliação de novos espaços territoriais, geralmente ligados à economia de mercado, dentro de uma esfera sociopolítica. A outra dimensão está relacionada com as mudanças de comportamento social (PEREIRA; SOLA, 1999).

Estamos vivendo uma era de avanços tecnológicos e científicos, que vem acompanhada das mudanças políticas e econômicas dos países. O aumento das mudanças está ligado às possibilidades de acesso à rede de informações e de consumo.

Essas redes globais de intercâmbios instrumentais mantêm conectados, ou desconectados, conforme o caso, indivíduos, grupos e países, com fortes impactos sobre decisões e organizações estratégicas.

A questão abordada com relação à rede de informações intensifica cada vez mais a individualização. Como afirma Bauman, (1999, p.40), “A individualização consiste em transformar a identidade humana de um dado em uma tarefa e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências de sua realização”.

De acordo com Rossato (2007), o século XXI, marca o tempo em que não existem mais povos isolados ou desconhecidos, pois as fronteiras físicas já foram rompidas, porém, o comportamento humano atual está desprovido de sentido e de relação com o outro. O homem da perfeição técnica poderia estar agindo sob impulsos desconexos.

As principais características comportamentais são o individualismo e o mercantilismo na maneira de relacionar e de conviver com outras pessoas. O processo de globalização, ao mesmo tempo em que globaliza condutas, expressões

e comportamentos, individualiza pessoas, e faz com que tenham cada vez mais a necessidade de se auto-afirmar, utilizando práticas competitivas e destrutivas.

Segundo Lesbaupin (2007), foi desmontada toda a formação que sustentava a organização social, que dava subsídios para as pessoas viverem em sociedade, o chamado consenso moral.

Tudo se reduz ao indivíduo e à sua competência. Cabe ao indivíduo prover a sua vida e as suas necessidades, ao estado nada cabe e nada deve caber. A saúde deve ser obtida pelos recursos do indivíduo, por seu próprio esforço. Assim também a educação; o trabalho (LESBAUPIN, 2007, p.28).

A lógica das novas políticas neoliberais pode gerar no indivíduo perda dos seus objetivos, da sua identidade, de seus valores no conjunto da sociedade e principalmente do sentido do público e do bem comum.

A globalização da economia de mercado acrescentou muitos elementos de alta complexidade à sociedade contemporânea, como: o livre comércio e a liberalização das fronteiras; as novas tecnologias substituindo formas tradicionais do trabalho do ser humano; o desemprego estrutural; o enfraquecimento do Estado; o agravamento dos problemas sociais; o colapso das comunidades e do sentido da vida comunitária.

5.1 Quanto à qualidade, pertinência e responsabilidade social: em questão a formação.

Na contramão do avanço da economia de mercado e do individualismo que ela produz, setores da sociedade defendem que o desenvolvimento não deve reduzir-se ao plano econômico e preconizam os valores da solidariedade, da vida comunitária e da cidadania participativa. Segundo essa visão de mundo, um projeto social bem-sucedido em termos institucionais, comunitários e sociais produz uma imagem positiva da organização junto à sociedade.

Na ausência do Estado e diante do descompromisso do mercado com os valores sociais afirmam-se iniciativas por parte de alguns setores da sociedade visando a fazer frente aos problemas emergentes.

A presença do interesse social alavanca o surgimento de instituições de tipo novo, que ampliam os canais de reivindicações da população e ocupam espaços deixados vagos pelo afastamento do Estado. Entre o Estado parcialmente ausente e

o mercado socialmente injusto, surgem as instituições comunitárias. Nesse cenário, essas instituições buscam sobreviver e fazer emergir o valor da comunidade e a prática da solidariedade social na forma da cidadania participativa.

Segundo Melo Neto e Froes (1999), a cidadania é obtida e assegurada através das ações efetivas da comunidade.

Trata-se de uma 'cidadania conquistada', participativa e auto-sustentável, pois não depende de direitos assegurados, mas que nasce de luta e mobilização constante na defesa dos interesses do cidadão junto aos poderes executivo, legislativo e judiciário (1999, p.4).

No Brasil, a discussão sobre a responsabilidade social ganha força em meados dos anos 80, em que ações comunitárias começam a despontar, frente à escassa atuação estatal e o crescimento da visão de mundo mais aderente ao plano empresarial, a qual se fortaleceria consideravelmente na década de 1990.

O terceiro setor, no qual estão incluídas as Universidades Comunitárias, começa a assumir, com o aval do Estado, parcela do atendimento às demandas sociais, sempre levando em conta os recursos disponíveis para executar esse trabalho.

Segundo Rico (1998),

[...] o aumento da pobreza e a proliferação da violência urbana contaminam o dia-a-dia das elites obrigando-as a saírem de suas posições defensivas e a tomarem atitudes que modifiquem o cenário. O que ocorre é um chamamento ao cidadão, exigindo que entre perdas e ganhos, ele dirija o seu olhar para o futuro (p.32).

Devido a essa tendência, destaca-se a atuação conjunta envolvendo empresas, o governo, organizações não governamentais, instituições de ensino superior e a sociedade civil. A participação dessas entidades garante a sustentabilidade de projetos sociais com ênfase no nível local, nos quais há a colaboração de membros da comunidade no papel voluntário. O que se sobressai nessa dinâmica de trabalho conjunto é a parceria, a participação e a descentralização de atividades (MELO NETO; FROES, 1999).

Com o advento da globalização e o fortalecimento do neoliberalismo, o Estado altera suas relações com a sociedade civil e com o mundo empresarial e é solicitado a controlar os excessos do mercado, com a função de regulamentar, “[...] serviços prestados pela iniciativa privada, realizando investimentos sociais e

atuando em parcerias com as empresas e a sociedade civil na busca de soluções duradouras para a eliminação do déficit social” (MELO NETO; FROES, 1999, p.4).

Dessa maneira, o Estado se vê diante da necessidade de acompanhar o desenvolvimento, a internacionalização do capital e a globalização. Por outro lado, é pressionado por várias frentes, principalmente os movimentos sociais e políticos, com o intuito de implantar uma gestão descentralizadora, capaz de viabilizar as “políticas públicas”, com finalidade de atender às novas necessidades que surgem com essa nova configuração social, econômica e política.

A ideia de responsabilidade social se instaura, em função do cenário mundial, principalmente para dar conta das crescentes necessidades sociais. A complexidade crescente da vida contemporânea engendra a necessidade de se compartilhar responsabilidades e deveres de maneira a atender as demandas gerais. Diante das crescentes e complexas demandas da população por mais oportunidades educacionais, o Estado compartilha com a sociedade a responsabilidade no atendimento dessas reivindicações.

A realidade brasileira, segundo Pereira, Bresser e Sola (1999), mostra que

[...] o estado é tão necessário quanto insuficiente; quer dizer que o Estado, sozinho, não basta. É preciso que os entes e os processos empresariais sejam igualmente atualizados, reestruturados, aumentando sua eficiência para atingir um grau satisfatório de inserção competitiva na nova ordem mundial e para assumir um novo papel no processo de desenvolvimento, inclusive um papel social (p. 276).

Em razão da crise do Estado, que não consegue corresponder à demanda das políticas sociais, novos financiadores se fazem necessários, especialmente no que se refere à área social e à educacional. Nesse cenário de financiamento privado, são criadas novas organizações, fundações ou associações, dentre elas, as Universidades Comunitárias, distintas das Instituições Empresariais.

Torna-se importante reforçar que as universidades comunitárias se constituem por organizações que não integram o sistema governamental “público não estatal”.

A construção de uma dimensão pública nessas instituições requer atenção sobre alguns pontos importantes como, as especificidades de gestão, da manutenção, do financiamento da universidade e da origem dos recursos. Isso caracteriza as diferenças existentes entre as iniciativas da sociedade civil, de natureza jurídica profissional ou laica.

As ações de responsabilidade social das universidades comunitárias buscam estimular o desenvolvimento do indivíduo como um todo e promover a cidadania. Isso pode ser definido como aquele compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente de modo amplo.

Na efetivação dessas ações de responsabilidade social é importante ressaltar os públicos-alvo. O público interno é composto pelos colaboradores e empregados terceirizados; o público externo engloba a comunidade, governo, fornecedores e clientes.

As reflexões em torno da responsabilidade social, qualidade e pertinência das Instituições Superiores de Ensino, segundo Dias Sobrinho (2012), partem da seguinte premissa: “A universidade é uma instituição da sociedade cuja missão essencial é contribuir para melhorar a vida das pessoas e ajudar a solucionar, em sua esfera de competências e possibilidades, os problemas da coletividade. (p. 14)”¹⁰.

Sendo assim, as instituições passam a ser agentes de mudança ao assumirem, com o Estado e a sociedade civil, parcerias voltadas para a construção de um mundo socialmente mais justo e economicamente mais desenvolvido.

É importante lembrar que na década de 80 as ações empresariais de responsabilidade social estavam ligadas ao caráter de filantropia.

Segundo Rico (1998),

A filantropia empresarial, ao investir na sociedade não está prestando favores ou doando benefícios. A nova ação social empresarial está procurando algum retorno, colaborar com o desenvolvimento social do país, demonstrando que a iniciativa privada deve ser consciente, ter uma responsabilidade social em relação aos problemas que atingem a sociedade como um todo. A empresa cidadã é aquela que, além de cumprir sua função econômica, trabalha para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade (RICO, 1998, p. 28).

5.2 Universidade Comunitária: qualidade e responsabilidade social

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de maneira a aprofundar a compreensão da educação, apresenta quatro pilares que a sustentam:

¹⁰ Texto original em espanhol, tradução livre da autora.

1. Aprender a conhecer: a quantidade de saberes codificados não importa tanto nos dias de hoje, tem menor relevância, mas sim o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. É um processo que não se acaba e se liga cada vez mais à experiência do trabalho, à proporção em que este se torna menos rotineiro;
2. Aprender a fazer: conhecer e fazer são indissociáveis. Esse segundo pilar é consequência do primeiro. Passa-se para uma noção mais ampla de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe;
3. Aprender a viver juntos: desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, em contraposição à competitividade cega. É preciso, para isso, promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se na pele do outro e compreender as suas reações;
4. Aprender a ser: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. A educação tem como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação do que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino (DELORS et al., 1996, grifos da autora)

Importante ressaltar, nos dias de hoje, que o desenvolvimento das habilidades e competências há de fazer parte de um todo que permite o indivíduo ser e se desenvolver enquanto pessoa, podendo contribuir para a sociedade na construção coletiva da humanização.

A formação integral do ser humano é um valor que em nenhuma hipótese pode ser negligenciado pela educação, para revitalizar os processos de recuperação e da construção da humanidade nos tempos atuais de total fragmentação da vida. Segundo Yus (2002, p. 13), a existência humana pode ser dividida em:

- Vida econômica: a fragmentação na economia teve como resultado a devastação ecológica. Há uma separação do processo orgânico que envolve as pessoas.
- Vida social: a fragmentação se manifesta por meio da violência e de diversas formas de abuso que vivenciam as ações. As pessoas se sentem desconectadas e separadas umas das outras.
- Vida pessoal: as pessoas estão desconectadas do corpo e do coração. A educação vem colaborando para a fragmentação pessoal interna.
- Vida cultural: há falta de sentido compartilhado de significado ou de mitologia. Compartilha-se apenas a visão materialista do mundo, visualizando quase exclusivamente sua realidade física.

Por sua vez, Rossato (2007) complementa com as seguintes palavras:

[...] se a educação é um processo de humanização jamais poderá prescindir da compreensão do homem, do humano. Pode-se, pois, concluir, que quando a educação se desumaniza deixa de ser um processo de construção do homem, para voltar-se contra o próprio homem e tornar-se uma negação do próprio processo de educação. Educar como pensava Paulo Freire, na sua essência é a construção do humano no homem ao longo de toda a vida para possibilitar a plena socialização e singularização que em última instância nos levarão a uma sociedade mais justa, construída coletivamente, na interrelação entre seres que se educam reciprocamente, mediatizados pelo mundo (p. 216).

Sendo assim, é fundamental que o entendimento de educação esteja desvinculado da compreensão linear, para que se possam ampliar as reflexões.

A formação deve estar “[...] voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação” (MORAES, 2005, p.211).

Nessa mesma linha de pensamento, Vasconcellos (2004, p.65) escreve: “Quanto maior a necessidade de conhecer, mais representações prévias são ativadas no cérebro, possibilitando, por consequência, maior número de relações”.

Para Morin (2000, p. 47), o objetivo da educação está em “mostrar que ensinar a viver necessita de conhecimentos e da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida”.

Assmann (2000) reflete sobre o mesmo tema:

Quando alguém aprende algo novo, não é apenas esse elemento novo [...] que se acrescenta ao que supostamente já foi adquirido, mas ocorre uma reconfiguração do seu cérebro/mente inteiro enquanto sistema dinâmico. [...] qualquer processo pedagógico somente será significativo para os aprendentes na medida em que produz essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente (p. 41).

Nessa linha de pensamento, Moraes (2005), reforça que, no século XXI, a educação requer atenção e “[...] investimento intensivo no desenvolvimento da inteligência, da consciência e do pensamento, atividades cerebrais consideradas interdependentes, sendo que a existência e o grau de cada uma supõem e determinam o grau de evolução da outra” (p. 213).

Na mesma direção, afirma Ardoino (1971) que a educação supõe “[...] uma relação inevitável, da qual resta a desejar que seja tão sadia quanto possível, mas [...] jamais indiferente; ela é de uma parte e doutra *um engajamento*; ela é *co-engajamento* para alguma coisa. [...] o mestre seria [...] *o mediador do saber*” (p. 97, grifos da autora).

É preciso que a consciência, o pensamento, a inteligência e o conhecimento sejam vistos como um processo contínuo, no qual os produtos estão em permanente movimento e a reflexão produz ações que geram novas reflexões.

Dias Sobrinho (2008) seleciona e resume os principais itens constantes da *Declaración de La Habana e da Declaración Mundial* sobre a educação superior, com recomendação às IES:

- A educação é instrumento essencial para formar cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e aberta;
- O conhecimento é um bem social: gerado, transmitido, criticado e recriado em benefício da sociedade;
- a educação superior deve fortalecer sua capacidade de análise crítica e de visão prospectiva;
- As IES devem adotar estruturas organizativas que possibilitem agilidade nas respostas, intercâmbio de estudantes, diversificação de seus programas e estudos, fortalecimento da extensão e difusão de suas atividades; subministrar formação integral, geral e profissional; propiciar educação permanente; estimular o aprender a aprender e a empreender; realizar atividades de criação intelectual (científica, técnica e humanística); desenvolver uma sólida cultura informática
- As IES devem fortalecer a identidade cultural da região; participar do melhoramento qualitativo de todos os níveis do sistema educativo; estimular a mobilidade acadêmica e profissional; fortalecer a cooperação interuniversitária; criar e expandir os diversos tipos de redes e outros mecanismos e processos que facilitem a integração regional e a busca

coletiva pela equidade, qualidade e pertinência. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 102-103).¹¹

De um modo geral, os pontos acima mencionados devem servir como parâmetro de orientação para os programas, bem como fortalecer as linhas de ação das instituições de ensino superior.

A educação precisa despertar, nas palavras de Moraes (2005, p. 213), “um movimento recursivo de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. Requer desta maneira a reflexão prática sobre a práxis histórica”.

Rossato (2000) aponta alguns desafios para nosso século, ligados à concepção de educação:

Desafio 1: Colocar a educação ao longo da vida no coração da sociedade. [...] passagem para uma sociedade cognitiva, em que predominarão as novas formas de saberes e descobertas.

Desafio 2: Educação para a pluralidade. [...] buscar uma educação para a tolerância e para o respeito do outro. [...] Torna-se, pois, fundamental, compreender o mundo para compreender o outro. A diferença torna-se essencial para a sobrevivência.

Desafio 3: Construir a cidadania. Na educação, busca-se compreender a dinâmica do universo para descobrir o sentido da vida.

Desafio 4: Assumir a construção do ser (p. 124-27).

O processo de ensino-aprendizagem está em permanente busca de saberes válidos para a construção do conhecimento. O professor e o aluno são parceiros nessa jornada, e é imprescindível que o professor exercite com o aluno a sua autonomia, não perdendo o sentido de buscar sempre a produção do conhecimento, não sua mera reprodução.

Esse pensamento é reforçado por Pozo (2007): [...] se queremos que, como futuros profissionais da produção, distribuição e gestão social do conhecimento, nossos alunos tenham critérios próprios para decidir a validade de um saber teórico ou prático em um a situação dada, devemos formá-los para a autonomia.” (p.44).¹²

O quadro abaixo, desenvolvido por Cunha, M. I. (2007), apresenta as principais diferenças entre reprodução e produção de conhecimento,

¹¹ Texto original em espanhol. Tradução livre da autora.

¹² Original em espanhol. Tradução livre da autora.

Quadro 7 – Estudo comparativo de paradigmas de ensino: reprodução e produção do conhecimento

ENSINO COMO REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	ENSINO COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
Enfoca o conhecimento “sem raízes” e o dá como pronto, acabado, inquestionável;	Enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo;
Valoriza o imobilismo e a disciplina intelectual tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor e do livro;	Valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir, e sistematizar o conhecimento;
Privilegia a memória e a repetição do conhecimento socialmente acumulado;	Privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado;
Usa a síntese já elaborada para melhor passar informações aos estudantes, muitas vezes reproduzidas de outras fontes;	Estimula a análise, a capacidade do compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias;
Valoriza a precisão, a “segurança”, a certeza e o não questionamento;	Valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente;
Premia o pensamento convergente, a resposta única e “verdadeira” e o sentimento de certeza;	Valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou prova incerteza;
Concebe a disciplina curricular como espaço próprio do domínio do conteúdo e, em geral, dá a cada uma o status de mais significativa do currículo acadêmico;	Percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos;
Valoriza a quantidade de espaços de aula que ocupa para poder “ter a matéria dada” em toda a sua extensão;	Valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e reserva tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada;
Concebe a pesquisa como atividade exclusiva de iniciados, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida;	Concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções;
Incompatibiliza o ensino com a pesquisa e com a extensão, dicotomizando o processo de aprender;	Entende a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;
Requer um professor “erudito” que pensa de ter com segurança os conteúdos de sua matéria de ensino;	Requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação;
Coloca o professor como principal fonte da informação que, pela palavra, repassa ao estudante o estoque que acumulou.	Entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante.

Fonte: CUNHA, L. A. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. São Paulo: UNESP, 2007, p.171-172

De um modo geral, essa visão de produção de conhecimento da educação faz parte das missões institucionais das universidades comunitárias. Em outras palavras, essas instituições se propõem, em geral, a realizar processos de ensino-aprendizagem de modo a formar, mais que informar; a produzir conhecimento, não simplesmente reproduzi-lo. Dessa maneira, aluno e professor estarão, conjuntamente, construindo novos saberes, através de ensino, pesquisa e extensão com qualidade técnico-científica e pertinência social.

Um ponto importante que reforça o papel da Universidade Comunitária é que ela faz da relação ensino-aprendizagem um processo de “humanização do conhecimento”¹³, na medida em que se propõe a compartilhar os conhecimentos nela produzidos com a comunidade do seu entorno.

A Universidade Comunitária precisa se realizar como uma instituição de ensino superior socialmente responsável, isto é, comprometida com o pleno desenvolvimento humano da comunidade em que está inserida.

Para que haja essa consolidação, precisa articular¹⁴ o tripé que mantém as instituições. A saber: o ensino, a pesquisa e a extensão, que devem ser indissociáveis, tanto nos conceitos como nas práticas que acontecem dia a dia nas universidades.

O plenamente humano contém como uma de suas dimensões o desenvolvimento econômico. Sem abdicar dos valores sociais da solidariedade e da vida comunitária, é preciso também alimentar na educação superior as capacidades empreendedoras. Segundo Engers (2007, p. 28), “Isto quer dizer que temos a esperança de ver o processo de ensinar e de aprender envolvido em uma visão cooperativa e empreendedora, que possa fazer frente às incertezas que envolvem a sociedade.”

Dessa maneira, as Universidades Comunitárias poderão se considerar como instituições que formam recursos humanos socialmente responsáveis na medida em

¹³ A hominização do conhecimento faz surgir a humanização do conhecimento. O pensamento humano passa do *Umwelt* – o meio – ao *Welt* – o mundo. “O movimento que cria o mundo do pensamento é o mesmo que abre o pensamento ao mundo” (MORIN, 2005, p.77)

¹⁴ Articular: “A ação articulada dos diversos agentes sociais, culturais, políticos e econômicos, públicos e privados. A articulação é a ‘liga’, é a que vai fazer com que os agentes não atuem isoladamente ou sobreponham ações. Faz também com que o processo ganhe força uma vez que todos o desejam” (DELEVATI, 2001, p.375).

que conseguirem articular e desenvolver plenamente esses três elementos que compõem a tríade de uma universidade.

Alguns outros pontos ainda merecem atenção. As Universidades Comunitárias, para manter seu forte compromisso com a qualidade, deverão definir sua posição com base em alguns aspectos descritos por Buarque (2000):

Participar da ampliação do patrimônio cultural da humanidade e da sociedade local e fazer avançar o mais puro e descomprometido pensamento em todas as áreas [...];
Criticar as ameaças à estabilidade nacional, condenar as desigualdades e propor alternativas que visem distribuir eficientemente o bem-estar, a cultura e a liberdade;
Entender o país [...] e identificar e definir suas necessidades [...];
Ajudar no desenho do retrato do que se deseja para a sociedade no novo futuro, formular alternativas [...] sem ignorar a realidade herdada [...];
Criar as bases científicas e tecnológicas que permitam transformar os recursos disponíveis no conjunto de bens e serviços necessários ao bem-estar social; e formar mão de obra necessária para produzir estas funções (BUARQUE, 2000, p.106).

Portanto, assumir essa perspectiva, esse posicionamento, requer capacidade de criar e ser crítico, de unir esforços com aqueles que acreditam na necessidade de sempre repensar e transformar estruturalmente o mundo em que vivemos (CANDAU, 1990).

A Universidade Comunitária deve ser receptiva, com o intuito de aprender a escutar aquelas demandas que vêm de fora, da comunidade em torno, se articular com objetivo de discussão com o poder público, com a própria comunidade e iniciativas do terceiro setor.

A contribuição principal da universidade vem daquilo que ela faz melhor, que é transmitir o conhecimento; o que, entretanto, deve ter intenção e relevância social que interesse aos demais atores da sociedade.

A educação superior não tem somente a missão de formar cidadãos e profissionais com as qualidades necessárias para a construção de sociedades democráticas e desenvolvidas, dotadas das capacidades técnicas que potencialmente podem gerar avanços econômicos, mas que também é uma referência básica para o fortalecimento da memória e aprofundamento das culturas e identidades nacionais que respeita a pluralidade das expressões e os projetos dos distintos grupos sociais (DIAS SOBRINHO; GOERGEN, 2006, p. 37).¹⁵

¹⁵ Texto original em espanhol. Tradução livre da autora.

Assim, a responsabilidade social universitária se caracteriza como a projeção da capacidade que as universidades apresentam como instituições de difusão de comprometimento com a sociedade e a prática como devolutiva de um conjunto de princípios e valores dos principais processos. Segundo Morosini (2008),

[...] gestão, docência, investigação e extensão. São os valores e princípios declarados: no plano pessoal: dignidade da pessoa, liberdade, integridade; no plano social: bem comum e equidade social; desenvolvimento sustentável e meio ambiente; sociabilidade e solidariedade para a convivência; aceitação e apreço à diversidade; cidadania, democracia e participação: *no plano universitário: compromisso com a verdade; excelência; interdependência e transdisciplinaridade* (MOROSINI, 2008, p.5, grifos da autora).

Desta maneira, cada vez mais, reforça-se a ideia do compromisso a ser assumido pelas universidades comunitárias, no desenvolvimento da comunidade e aprimoramento dos indivíduos, onde a instituição está inserida.

Esse ideal coincide com o seguinte pensamento de Buarque (2000):

O papel da Universidade deve ser o de estimular e desafiar a razão, o de liberar a inteligência para a plenitude de sua possibilidade e, mais do que tudo, para a descoberta apaixonada do outro, esse nosso parceiro na imensa e enigmática aventura de viver (p. 12).

As Universidades têm enfrentado alguns desafios, como a maneira e a velocidade com que o conhecimento avança e a evolução dos instrumentos utilizados pelos profissionais. Por isso, o egresso das universidades não consegue mais um domínio satisfatório e definitivo de sua área de conhecimento. Daí a importância e a necessidade da educação permanente.

No sentido de fortalecer as características das Universidades Comunitárias, é importante ressaltar que a sobrevivência dessas instituições pode estar ligada aos intercâmbios com outras do mesmo gênero ou mesmo com outras organizações com as quais se possam fazer trocas de diferentes naturezas.

Exemplos disso são o COMUNG – Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas, no qual se estabelece um espaço de discussão, de troca de ideias, e também de intercâmbios de projetos, sempre visando ao fortalecimento do setor; a ACAFE – Associação catarinense de Fundações Educacionais; e, em nível nacional, a ABRUC – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias.

Esses intercâmbios podem ser em âmbito nacional e também internacional, favorecendo o aperfeiçoamento dos professores e o avanço tecnológico e cultural

dos alunos. Infelizmente, existe muita concorrência entre as universidades comunitárias, com relação aos cursos oferecidos e também ao próprio desenvolvimento local. Isso poderá ser solucionado, ou ao menos minimizado, no futuro, quando e houver maior aproximação, com diálogo, sabedoria e, principalmente, com projetos conjuntos entre professores e instituições. Essas atitudes são benéficas e rendem ampliações nos projetos institucionais, culturais, sociais, reforçando assim as atividades desenvolvidas na Universidade.

As associações devem proporcionar espaços amplos pertinentes para discussões e reflexões com relação à responsabilidade social, projetos de extensão, com o intuito de não confundir “responsabilidade social” com “filantropia”.

Afinal, uma identidade é construída com base na integração do plano individual com o sociocultural, estabelecendo inter-relações com o próprio indivíduo, e com a comunidade em torno, contribuindo para uma sociedade mais equitativa. Com isso reforça-se o papel das universidades comunitárias na busca incessante desse objetivo, não apenas individualmente, mas de forma coletiva e integrada.

A responsabilidade social, a qualidade e a pertinência das universidades se traduzem na sua própria missão, levando em consideração a integração dos segmentos da comunidade, tentando satisfazer as necessidades da mesma.

Na Conferencia Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe¹⁶ (CRES) em 2008, foi aprovado o seguinte texto:

As instituições de Educação Superior devem avançar na configuração de uma relação mais ativa com seus contextos. A qualidade está vinculada à pertinência e à responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Isso exige impulsionar um modelo acadêmico caracterizado pela indagação dos problemas em seus contextos; a produção e transferência do valor social dos conhecimentos; o trabalho conjunto com as comunidades; uma pesquisa científica, tecnológica, humanística e artística fundada na definição explícita dos problemas detectados, de solução fundamental para o desenvolvimento do país ou da região e o bem-estar da população; uma tarefa ativa de divulgação, vinculada à criação de uma consciência cidadã, sustentada no respeito aos direitos humanos, e à diversidade cultural; um trabalho de extensão que enriqueça a formação, colabore na identificação de problemas para a agenda de pesquisa e crie espaços de ação conjunta com distintos atores sociais, especialmente os mais excluídos e marginalizados (CRES, 2008).

¹⁶ Conferência realizada de 4 a 6 de junho de 2008, na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, com apoio do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC-UNESCO) e o Ministério de Educação Nacional da Colômbia, com a colaboração dos governos do Brasil, Espanha, México e da República Bolivariana da Venezuela; nela destacam-se as propostas de integração regional e a pertinência da Educação Superior.

5.3 Quanto à gestão e reconhecimento da Universidade Comunitária: uma questão prática

As linhas seguintes têm o intuito de enfatizar os esforços das Universidades Comunitárias para contribuir de modo significativo com uma atuação de qualidade no setor da Educação Superior brasileira, bem como com o processo de consolidação de uma identidade própria que as diferencia dos demais segmentos inseridos no cenário da história da educação.

É importante compreender as características principais desse setor que possam justificar sua existência e crescimento nos dias atuais na sociedade brasileira, bem como entender melhor suas relações com a sociedade à sua volta, no que diz respeito à qualidade e pertinência de serviços prestados, e, ainda, sua responsabilidade social, sob a ótica dos seus gestores.

A seguir, serão apresentados alguns dados de uma pesquisa que pode auxiliar na compreensão de aspectos relevantes das Universidades Comunitárias. Embora o universo consultado não seja amplo, nem seja possível universalizar os resultados alcançados, é possível vislumbrar tendências e consolidar alguns sentidos importantes ao foco desta tese. Os procedimentos metodológicos adotados seguem as recomendações feitas por Bryman e Bell (2007) e Babbie (1999) no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas quantitativas com uso de técnicas de *survey* (pesquisa/levantamento) em empresas e na área de Ciências Humanas e Sociais.

Para se obter os dados desta pesquisa foram aplicados questionários via internet (Web-Survey), divulgados por e-mail e disponibilizados no site SurveyMonkey (www.surveymonkey.com). Os resultados dos dados coletados no questionário com questões fechadas foram postos em tabelas, facilitando sua análise e descrição.

Os questionários utilizados seguem uma estrutura matricial de respostas com uma escala tipo Likert de 5 pontos com os extremos “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. De acordo com Babbie (1999, p. 204), o uso do formato matricial com escalas tipo Likert apresenta três vantagens: o espaço é utilizado de forma mais eficiente; os respondentes provavelmente acharão mais rápido completar um conjunto de respostas apresentadas dessa forma; e o formato pode facilitar a comparação de respostas dadas a perguntas diferentes tanto para o entrevistado

quanto para o pesquisador. Segundo o autor, como os respondentes podem rever rapidamente suas respostas a itens anteriores nesse conjunto, podem escolher entre as opções de respostas, comparando a força da concordância com as respostas anteriores.

Foi seguida a recomendação de Babbie (1999, p. 207) de que, se um questionário está ordenado em subseções por conteúdo, é útil introduzir cada seção com uma declaração curta sobre seu conteúdo e finalidade. Segundo o autor, as introduções curtas ajudam o respondente a dar sentido ao questionário, particularmente quando ele aborda uma variedade de temas.

A amostra foi composta por seis representantes da direção de universidades comunitárias (4 reitores e 2 pró-reitores), que voluntariamente responderam ao questionário *on-line*, no período de 18 a 28 de janeiro de 2013. O número de respondentes corresponde a 14% das instituições pesquisadas, a maioria delas de médio e de grande porte.

Duas das instituições possuem natureza jurídica confessional e quatro não confessionais. Duas se localizam no estado de São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma em Santa Catarina e uma em Mato Grosso do Sul.

As instituições pesquisadas possuem entre 800 e 1.600 funcionários, sendo que três atendem entre 1.000 (mil) e 10.000 (dez mil) alunos, consideradas de médio porte, e três atendem a mais de 10.000 (dez mil) alunos, ou seja, de grande porte.

Algumas questões obtiveram a mesma resposta de todos os respondentes, indicando que todas as Universidades Comunitárias pesquisadas oferecem cursos de Licenciatura, cursos da área de saúde e cursos de Pós-Graduação.

Todas elas participam do Programa FIES e possuem um programa de bolsa de estudos próprio. Além disso, segundo os respondentes, todas as Universidades estudadas produzem pesquisas que colaboram para o desenvolvimento regional e possuem Projetos de Extensão à comunidade.

A Tabela 12 apresenta as respostas ao questionário sobre a dimensão institucional das Universidades Comunitárias pesquisadas, onde cada respondente indicou sua concordância ou discordância, parcial ou total, em relação a cada afirmação.

Tabela 12 – Respostas ao questionário

Questão	Discordo		Neutro		Conc
	1		3		5
Sua Universidade é reconhecida como Comunitária em sua região.				33%	67%
Sua Universidade oferece cursos da área tecnológica.				17%	83%
Os egressos da sua Universidade têm sido absorvidos pelo mercado de trabalho da sua região, na área de sua formação.				83%	17%
Sua Universidade participa do ProUni.	17%				83%
Sua Universidade recebe recursos públicos para auxílio na pesquisa.				17%	83%
Sua Universidade recebe recursos do setor privado, por meio de convênio com a comunidade, para auxílio na pesquisa.				67%	33%
Os alunos da graduação estão envolvidos nos Projetos de Extensão existentes.				33%	67%
Sua Universidade recebe recursos (público/privado) para auxílio na extensão.		17%		50%	33%
A comunidade local reconhece a relevância de sua Universidade, no desenvolvimento regional.				33%	67%

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas, de maneira global, indicam uma grande concordância com as afirmações, apontando o amadurecimento das Universidades Comunitárias em direção aos ideais propostos pelo setor.

A análise estatística multivariada realizada a partir dos dados obtidos aponta que a Universidade é reconhecida como Comunitária na região na mesma medida em que a comunidade local reconhece a relevância dessa Universidade no desenvolvimento regional e os alunos de graduação estão envolvidos nos Projetos de Extensão que beneficiem a comunidade.

Aponta, também, uma correlação entre o fato de a Universidade oferecer cursos da área tecnológica (Engenharias, Informática, entre outros) e receber recursos públicos para auxílio na pesquisa.

Os maiores desafios enfrentados pelas Universidades Comunitárias, segundo os respondentes, estão ligados ao recebimento de recursos (público/privado) para

auxílio na extensão e ao recebimento de recursos do setor privado, por meio de convênio com a comunidade, para auxílio na pesquisa.

Outro grande desafio é a inserção dos egressos da Universidade no mercado de trabalho da região, na própria área de formação.

No mesmo questionário foram apresentadas questões abertas, de maneira que os gestores puderam expressar sua opinião.

Com relação às ações que poderiam ser adotadas pelas instituições com o objetivo de fortalecer o setor das Universidades Comunitárias, destaca-se, segundo os gestores participantes:

- “Proporcionar maior integração entre as Universidades”;
- “Propiciar possibilidade de intercâmbios e projetos de ensino, pesquisa e extensão trabalhados em conjuntos”;
- “Incrementar o acesso de alunos carentes”;
- “Interagir de forma mais intensa com empresas e organizações da região na área da pesquisa”;
- “Formar uma rede de apoio entre as IES Comunitárias, na área do *stricto sensu*”;
- “Eleger área de excelência para as IES em consonância com os interesses regionais”.

De acordo com os gestores participantes, a relação dos governos municipal, estadual e federal, com as Universidades Comunitárias, a fim de constituir ações no sentido de promover o fortalecimento das mesmas:

- “Oferecimento por parte do MEC e outros órgãos de financiamento para projetos de pesquisa e extensão”;
- “Propiciar convênios e parcerias para o fortalecimento de atividades regionais estimulando práticas de ensino, pesquisa e extensão”;
- “Incentivos para as parcerias com o setor produtivo na área de pesquisa aplicada”.

Um dos maiores desafios das Universidades Comunitárias, de acordo com o relato dos administradores, para o seu reconhecimento na comunidade acadêmica, é:

- “Aprovação da lei das comunitárias equiparando-as a universidade pública não estatal”;
- “Ser tratadas pelo MEC e outros órgãos como instituições a serviço da sociedade”;
- “Garantir reconhecimento por meio da qualidade de seus cursos”;

- “Não serem consideradas totalmente privadas”.

As Universidades Comunitárias fazem parte ou são membros de diferentes órgãos representativos. Com isso têm sido protagonistas nos principais fóruns que discutem os rumos da Educação Superior no país. Portanto, a presença das Comunitárias em Conselhos e outros fóruns governamentais são formas e oportunidades para o seu reconhecimento e fortalecimento, como sendo um setor diferenciado.

O que mais diferencia as Universidades Comunitárias em relação às empresariais é o grau de seu comprometimento com a comunidade concernida. O dilema consiste em precisar ser uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com relevância científica e pertinência social sem abdicar de sua função de formar profissionais. De resto, equalizar essa dicotomia é a grande dificuldade que enfrentam todas as instituições sérias. A dicotomia é explicada, a seguir, por Sguissardi (2003).

Segundo o autor, a Educação Superior Brasileira apresenta uma dualidade ou sobreposição de modelos. De acordo com ele, seria tanto neonapoleônica, modelo compatível com o das escolas profissionais, como neo-humboldtiana, com estrutura de pesquisa e de pós-graduação. Isto está caracterizado desta maneira porque a legislação brasileira liberou as instituições da obediência ao princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, assim como da obrigação das entidades mantenedoras de publicar demonstrativos financeiros certificados por auditores independentes, fazendo com que crescesse o modelo neoprofissional.

Para as Universidades Comunitárias, muito importante é o reconhecimento social e jurídico de seu caráter “público não estatal”. Atualmente, as Universidades Comunitárias defendem o projeto de Lei nº 7639/10 (Anexo C), apresentado pela Ministra Maria do Rosário (Secretaria dos Direitos Humanos), coordenadora da Frente Parlamentar em Defesa das Universidades Comunitárias, fundamentado na necessidade de reconfigurar a legislação nacional da Educação Superior. Tal proposta confirma a caracterização do “público não estatal” como sendo uma nova categoria jurídica, com o objetivo de ampliar o acesso de subsetor do ensino superior privado a recursos públicos, possibilitando novas ações e garantindo a manutenção da expressiva gama de atividades que as Universidades Comunitárias realizam na sociedade civil, científica e intelectual de sua região.

O projeto de lei prevê que as verbas repassadas pelo Poder Público deverão ser aplicadas na prestação de serviços gratuitos à população, tais como ofertas de mais vagas para a comunidade em cursos de graduação e pós-graduação e o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas. E ainda que tais recursos sejam transferidos de forma voluntária, por meio de termos de parceria ou convênios, bem como possibilitando a participação dessas instituições em concorrências de órgãos governamentais, propostos por meio de editais, hoje destinados somente às instituições públicas estatais.

Segundo Maria do Rosário, “A vantagem é que o Poder Público poderá utilizar toda uma rede de universidades que já está constituída”. Com efeito, um dos maiores desafios enfrentados por essas instituições, segundo gestores, é o recebimento de recursos (públicos ou privados) para auxílio na pesquisa e extensão.

Outro ponto essencial que requer muita atenção das Universidades Comunitárias diz respeito à questão da equidade, que guarda estreita relação com os ideais de pertinência e responsabilidade social das instituições educativas de âmbito público. Segundo Dias Sobrinho (2010),

O princípio da equidade implica um imperativo ético de diminuição ao máximo possível das desigualdades sociais. As políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social constituem um passo importante na luta pela superação das desigualdades, porém, isoladamente, são ainda insuficientes para romper as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade dividida em excluídos e incluídos (p.1238).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das páginas precedentes foi recorrentemente pontuado que o sistema de educação superior brasileiro é constituído por instituições públicas, conhecidas como estatais, as públicas não estatais e as não públicas de natureza empresarial. As estatais ou públicas estatais englobam tanto as instituições de ensino superiores federais quanto as estaduais e municipais; as comunitárias ou públicas não estatais somariam todas as instituições confessionais e não confessionais funcionando a serviço da sociedade, sem fins lucrativos; e as não públicas incluem os demais empreendimentos da educação superior, de caráter empresarial, com fins lucrativos.

Na organização e funcionamento do subsistema de educação superior brasileiro, o modelo público não estatal, conhecido como Universidade Comunitária, é inovador e ganhou força na Reforma Universitária de 1968, que favoreceu a expansão do setor privado, e, em seguida, na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

As Universidades Comunitárias apresentam características distintas das demais instituições superiores e experiências bastante significativas, como se procurou afirmar nesta tese. Trata-se de um setor que atualmente é formado por quarenta e duas instituições universitárias que apresentam aspectos em comuns. Desse total, onze são universidades comunitárias confessionais e trinta e uma são caracterizadas como comunitárias não confessionais.

Transformações consideráveis na Educação Superior Brasileira estão ocorrendo nas últimas décadas. Cabe ressaltar a grande presença das universidades do setor privado, que estão ampliando as possibilidades de acesso dos indivíduos à educação superior, por meio da expansão do número de suas instituições. Nesse contexto as Universidades Comunitárias apresentam um caráter híbrido “público não estatal” que transparece em sua conceituação, organização e ocupação de espaços na história recente das universidades no Brasil (Anexo B).

Levando-se em consideração a atual expansão da educação superior brasileira e principalmente o grande crescimento do setor privado, cabe um olhar diferenciado para as Universidades Comunitárias, aprofundando as reflexões sobre os seus rumos, bem como uma proposta de ações e encaminhamentos para seu aperfeiçoamento e completa consolidação.

A necessidade de refletir sobre essa categoria de instituição de educação superior implicou na busca de esclarecimentos a respeito de sua gênese, seu conceito, sua denominação como “Comunitária”. Essa palavra é proveniente do latim *communitarium* - que diz respeito à comunidade. Uma instituição comunitária pode ser considerada como uma estrutura educacional fundamental da comunidade local e como uma forma específica de agrupamento social. Cabe ressaltar que não é a educação que é comunitária, mas sim toda a organização e processo que permeiam estas instituições.

As Universidades Comunitárias surgem no Brasil na segunda metade do século XX, mais intensamente a partir dos anos oitenta, como um modelo que tem por princípio fundamental a pertinência ao entorno sociocultural em que estão inseridas, destacando-se por sua missão de prestação de serviços à comunidade e, de modo especial, da formação profissional e cidadã dos alunos de suas respectivas localidades.

Partindo dessas considerações e ressaltando as transformações citadas que ocorrem nas universidades brasileiras, a presente tese discorreu sobre a trajetória, o desenvolvimento, as dificuldades das Universidades Comunitárias, com o intuito de caracterizar e consolidar seus ideais, sua pertinência e inserção, na comunidade que as rodeia.

Mereceram destaques algumas das características das Universidades Comunitárias apresentadas neste trabalho:

- ✓ São instituições não empresariais, sem alinhamento político-partidário de qualquer natureza;
- ✓ São privadas, porque foram originadas do esforço da sociedade civil, porém públicas, pois têm atingido um alunado não alcançado pelo Estado que provém das comunidades locais;
- ✓ Seu patrimônio, geralmente gerenciado pela mantenedora, pertence à comunidade com destinação pública em caso de dissolução;
- ✓ Seus dirigentes são eleitos democraticamente;
- ✓ Os dirigentes da mantenedora não são remunerados no exercício de sua função;
- ✓ Há participação de representantes da comunidade externa local e regional em seus conselhos;
- ✓ Seus orçamentos e balanços são elaborados com a participação da comunidade acadêmica, havendo análise e aprovação interna, sendo os mesmos submetidos a auditores independentes, fiscalizados por conselhos externos e aprovados pelo ministério público;
- ✓ Praticam custos de manutenção compatíveis com a realidade local;

- ✓ Atendem a alunos com dificuldades econômicas através da concessão de bolsas, fundos de apoio, auxílios a grupos menos privilegiados;
- ✓ Os resultados financeiros obtidos são reaplicados em educação, somente em território nacional.

A expansão do número de Universidades Comunitárias gera grande esforço no sentido de estabelecer padrões de funcionamento e investimento, de modo a preservar os preceitos legais e assegurar a missão focada na tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Desde sua implantação, até os dias atuais, as Universidades Comunitárias passaram por vários estágios ao longo de sua trajetória, culminando em modificações que, certamente, levaram em conta a diversidade de estrutura ou organização, que muitas vezes depende da época, do governo no país e também das políticas educacionais, econômicas, sociais e culturais. Tais políticas envolvem todo o setor educacional brasileiro, sendo que neste nosso estudo podem-se destacar as políticas públicas da educação superior a partir de 1988, visando à implantação de um novo e inovador modelo de universidade.

Esse novo tipo de universidade não é estatal, nem tampouco privado-mercadológica; essas instituições apresentam uma natureza “pública”, visto que assumem o papel de investir todo excedente financeiro na própria instituição e também contemplar as lacunas que as instituições estatais não conseguiram preencher.

A respeito da concepção de “Universidade Comunitária” é o fato que as mantenedoras dessas instituições podem ser uma fundação de direito privado, associação ou uma sociedade civil.

Em relação a isso é preciso compreender o significado da distinção jurídica existente entre mantenedora e a instituição da educação superior. A mantenedora detém o patrimônio e os contratos de trabalho, deixando claro o conceito de comunitária. A gestão das Universidades Comunitárias possui autonomia acadêmica, gerindo as relações e questões acadêmicas em seus conselhos internos. Entretanto, elas sempre apresentam envolvimento da comunidade em sua construção e administração, ressaltando, nesse sentido, o fato de estarem presentes no desenvolvimento da comunidade local, bem como, terem a comunidade como parceira em seu desenvolvimento.

Outro fator importante dessas instituições é que se constituem num importante subsetor do segmento privado da educação superior no Brasil, sendo mantidas e administradas por grupos laicos ou confessionais, sem fins lucrativos, mas de caráter “público não estatal” voltadas aos interesses educacionais de uma região e também do país como um todo, sendo a pesquisa um fator propulsor no recebimento de verbas governamentais.

Vale ressaltar que as universidades comunitárias iniciaram seus processos como instituição de ensino geralmente como faculdades isoladas, desenvolvendo-se até se constituírem em Universidades Comunitárias, as quais se diferenciam das iniciais pela sua natureza jurídica consequente da criação de estruturas mais complexas de ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Comunitária deve ser compreendida como um espaço acadêmico importante e capaz de articular os interesses da comunidade local e regional. Estudantes que almejam ingressar na universidade e apresentam dificuldades para obter uma vaga nas estatais, que muitas vezes estão distantes de seu local de trabalho, conseguem ingressar nas Comunitárias, pois essas atendem as demandas da região, possibilitando ao universitário uma conciliação adequada da demanda acadêmica com sua jornada de trabalho.

Tendo em vista que o modelo proposto para as Universidades Comunitárias está apoiado na realidade socioeconômica e cultural da região, bem como de seu entorno social, tendem sempre a praticar mensalidades acessíveis frente à qualidade de ensino proposta. Além disso, dado a eficiência da administração, consegue apresentar custo, por aluno, inferior ao das estatais.

As Universidades Comunitárias levam em conta a prestação da qualidade de seus serviços públicos, e ainda utilizam as mensalidades para investimento e manutenção institucional. Construindo possibilidades de garantir um ensino superior de qualidade a um número maior de alunos.

Dessa maneira, este estudo demonstra que as instituições Comunitárias, tem a agilidade das empresariais, e ainda prezam pela transparência, característica do setor público, e buscam qualificação de pessoas, com a visão de posicionar estas instituições no patamar da qualidade.

Portanto, as Universidades Comunitárias, colaboram com a construção dos sonhos e da esperança dos cidadãos residentes na região, dando-lhes a oportunidade de buscar um ensino superior de qualidade, permitindo sentirem-se

como sujeitos incluídos no universo das discussões e principalmente na construção do conhecimento científico atual.

Essa tese sustenta que as Universidades Comunitárias têm colaborado fortemente com o que preconiza o direito inquestionável da população de ter seu acesso à educação superior visando à ascensão social desses sujeitos, por meio de uma educação socialmente comprometida e de qualidade, proporcionando o desenvolvimento local e regional. Desta maneira, cumprem importante papel na construção e ampliação dos espaços da esfera pública.

O panorama atual da acelerada expansão do ensino superior privado, sob o prisma da globalização, tem levado as Universidades Comunitárias a desenvolverem novas formas de divulgação e a intensificarem suas estratégias de *marketing*, baseadas na relação com a comunidade por meio do ensino, da pesquisa e da tarefa importante de partilhar o conhecimento científico e as expressões culturais com os grupos sociais.

A caracterização da identidade das Universidades Comunitárias que combina conceitos próprios do setor público e do privado empresarial é um avanço no processo de consolidação dessa categoria, nessas últimas décadas, na educação superior do Brasil. Esse é um dos aspectos centrais que esta tese procurou enfatizar.

Finalmente, ainda que reconhecendo a importância dessa categoria para o sistema de educação superior brasileiro e para as comunidades em que cada uma dessas instituições se insere, não há como deixar de reconhecer que, em razão do contexto de alta concorrência imposto pelas organizações empresariais de ensino superior e das condições favoráveis de que gozam as instituições públicas, as comunitárias enfrentam também enormes desafios para se viabilizarem financeiramente e puderem manter estruturas adequadas à oferta de ensino, pesquisa e extensão com a qualidade requerida pela sociedade brasileira.

Com a finalidade do reconhecimento aos esforços tanto históricos como os atuais, são necessárias medidas urgentes que reconheçam, de direito e de fato, a natureza comunitária e pública não estatal dessas instituições, como já sinalizava, com pertinência, o debate em meados dos anos 1980. Essas medidas podem ser concretizadas com o repasse de verbas governamentais para auxílio e desenvolvimento nos avanços científicos, para a manutenção da extensão e também dos programas de pós-graduação.

Contudo inserir essas instituições nas políticas sociais, de promoção social, suscitando oportunidades na educação e na cultura, proporcionando resultados efetivos e de avanço; de seguridade social, promovendo por meio da extensão o acompanhamento e promoção da comunidade entorno, isso sim é ir ao encontro da visão de complementaridade e de sinergia entre o Estado, sociedade civil e mercado.

Por outro lado, o reconhecimento quanto instituição diferenciada, deve deixar de lado o amadorismo e buscar uma gestão profissional, para isso requer trilhar caminhos como:

- preparar um corpo acadêmico, motivado, especializado, exigente, e comprometido;
- compor equipe administrativa forte, contemplando todas as instâncias decisórias da universidade, e que dê suporte ao ensino, pesquisa e extensão;
- base diversificada de financiamento, sendo Ministério e fundos de conselhos governamentais de pesquisa;
- a universidade deve transpor os limites institucionais, atendendo os anseios da comunidade e promovendo o desenvolvimento regional;
- fomentar a busca de recursos, para o desenvolvimento da pesquisa e extensão como forma de empreendedorismo.

Sendo assim as Universidades Comunitárias se justificam nos dias atuais, pois representa uma oportunidade de educação superior baseado na qualidade do ensino que é a própria pesquisa, investimento na pós-graduação – qualidade científica e inserção regional.

A pertinência e o compromisso social são intrínsecos ao modelo das universidades comunitárias, que precisam redobrar os esforços, em parceria com as comunidades, para avançar no fortalecimento das mesmas. Espera-se que com o esclarecimento do conceito e a caracterização das universidades comunitárias tenha contribuído para despertar a atenção, a reflexão e o desejo de continuar investindo nos ideais que permeiam essas instituições.

REFERÊNCIAS

- ABRUC. Estatuto. 1995. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/005/00502002.asp?ttCD_CHAVE=3550>. Acesso em: 20 jan. 2013
- ABRUC. *Jornal das Universidades Comunitárias*. Brasília, ano 1, n. 1-4) 1997-98; ano 2, n. 5-6, 1998. (Exemplares pertencentes ao acervo interno, histórico, da Instituição).
- ARAGÃO, R. M. **A reforma da universidade federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1968
- ARDOINO, J. **Psicologia da educação**: na universidade e na empresa. São Paulo: Herder, 1971.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, F. A Educação entre dois mundos. In: **Obras completas de Fernando de Azevedo**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BITTAR, M. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Avaliação**: rede de avaliação institucional da educação superior. Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 33-42, jun. 2001.
- BITTAR, M. Universidade comunitária: um estudo sobre sua concepção e identidade. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília: ABRUC, ano 1, n.3, p. 11, abr./maio 1998. (Exemplar pertencente ao acervo interno, histórico, da Instituição).
- BITTAR, M. Universidade comunitária: uma identidade em construção. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal de São Carlos, 1999.
- BOTH, A.; FRANTZ, T. As escolas “particulares” do DGE-38: sua natureza pública e comunitária. In: DGE- 38. **Raízes da educação e da cultura no Distrito Geo-Educacional 38**: uma revisão e prospecção. Grupo de Estudo. Erechim, nov. 1985, p.31-41.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988..
- BRASIL. **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. / PL - Poder Legislativo Federal (D.O.U. 29/11/1968). Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-98-24-1968-11-28-5540>>. Acesso em: 07 set. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10 out. 2012.

- BRYMAN, A.; BELL, E. **Business research methods**. 2. ed. Oxford: Oxford, 2007.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2.ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2000.
- CANDAU, V. M. La universidad hoy: entre el “claustro” y la “palestra”. In: FRANCO, Eloísa López et al. (Eds.). **Lá función social de la universidad**. Madrid: Narcea, 1990. p. 47-54.
- CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: **A UNIVERSIDADE na encruzilhada: anais do Seminário Universidade: por que e como reformar?** Brasília, DF, 2003. p. 67 – 76.
- CLARK, B. R. Sustentabilidade de mudanças nas universidades: continuidades em estudos de casos e conceitos. **Avaliação**, Sorocaba, v. 1, n. 11, p. 09-28, mar. 2006.
- COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (BRASIL). **Uma nova política para a educação superior brasileira: relatório final**. Brasília: Ministério da Educação, 1985. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>. Acesso em: 05 set. 2012.
- CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (CRES). **Declaração da conferência regional de educação superior na América Latina e no Caribe**. CRES 2008. Disponível em: <http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracaocres_portugues.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2012.
- CONSELHO, D.E.A.B.; BESSA, P. P. **Ensino superior particular no Brasil: histórico e desafios**. 2006. Disponível em: <<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/eoqcsmbybxfmyfq5kq3bpqd7pplftb76aww24x4griymjsunbt6goq5w3qdubmetjzpswcfba5o72d/deise.PDF>>. Acesso em: 02 out. 2012.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: UNESP, 2007.
- CUNHA, L. A. **A Universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, p.795 – 817, out. 2004.
- CUNHA, L. A. O Desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809 – 829, out. 2007.
- CUNHA, L. A. O lugar da escola superior particular: contribuição para o debate. **Educação Brasileira**, Conselho de reitores da universidade brasileira. Brasília, n.6, p. 15-27, 1981.
- CUNHA, L. A. Universidade: ensino público ou liberdade de ensino? In: Universidade brasileira: organização e problemas. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 37, n.7, p. 220-28, jul. 1988.
- CUNHA, M. I. Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidade no Ensino Superior. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

- DELEVATI, D. M. Organização social e desenvolvimento regional. In: VOGT, O. P.; SILVEIRA, R. L. L. da (Org.). **Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.
- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-45, Especial, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Tendencias de la educacion superior em América Latina y el Caribe, En: *Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de La Universidad Latinoamericana y Caribeña*, editado por Ana Lucia Gazzola y Axel Didriksson.- Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. **InterCambios**. Dilemas y debates, v. 1, n. 1, p. 13 – 18, 2012.
- DIAS SOBRINHO, J.; GOERGEN, P. Compromiso social de la educacion superior. En: *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de localidad: ¿Qué está en juego?*, Tres, J. y Sanyal, B. C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.
- DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-52, set. 2002.
- DURHAM, E. R. ; SAMPAIO, H. . **O Ensino Privado no Brasil**. Documentos de Trabalho NUPES, São Paulo, v. 3, 1995 p. 18.. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9503.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.
- DURHAM, E. R. **Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta**. Documento de Trabalho NUSPE, v.1, p. 66, 1998. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9801.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- DURHAM, E. R. *Uma Política para o Ensino Superior: diagnóstico e proposta*, São Paulo: NUPES – USP, 1998^a.
- ENGERS, M. E. A. Ensinar, aprender e empreender: desafios e competências para o ensino superior. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- EXAME. Brasil se consolida como sexta economia mundial. **Exame.com**. 07 mar. 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/brasil-cresce-2-7-em-2011-e-se-consolida-como-6a-economia-mundial>>. Acesso em: 17 jan. 2013.
- FÁVERO, M. L. A A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista** Curitiba, n. 28, 2006. p. 17-36.
- FÁVERO, M. L. A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- FERNANDES, F. Os dilemas da Reforma Universitária Consentida. **Debate e Crítica**, São Paulo, n. 2, jan./jun., 1974. p. 1-42

- FOLLMANN, J. I. As universidades confessionais e a sua natureza comunitária e pública não estatal, In: SCHMIDT, J. P. (Org). **Instituições comunitárias: instituições públicas não estatais**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 103 – 110.
- FRANCO, M. E. D. P. e LONGHI, S. M. A Universidade Comunitária: forças e fragilidades. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.) **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, INEP/MEC, 2008.
- FRANTZ, W.; SILVA, E.W. **As Funções sociais da Universidade: o papel a extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002.
- GADOTTI, M. Universidade Estatal, universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira. **Revista Ceciliana**. Santos: v. 7, n. 7, p. 87 – 107, 1997.
- GIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez. 2 ed.,1994.
- GLOBAL EDUCATION DIGEST. Institute for Statistics, 2011, International Standard **Classification of Education 1997** (Re-edition). Montreal: UNESCO, 2011. Disponível em: <www.uis.unesco.org/publications/ISCED97>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- GLOBAL EDUCATION DIGEST. Institute for statistics. **Comparing educational statistic across the world**.Montreal: UNESCO, 2011
- IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística. **As Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2009**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 02 out. 2012.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação 2010**. Brasília: MEC/Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação 2011**. Brasília: MEC/Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 23 nov. 2012.
- LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: WIT, Hans de et al. (Eds). **Higher Education in Latin America: the international dimension**. Washington: The World Bank, 2005.
- LESBAUPIN, I. Neoliberalismo, exclusão social e violência. In: HENZ, C. I.; ROSSATO, R. (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.
- LONGHI, S. M. **Verbetes de enciclopédia: associação brasileira das universidades comunitárias; universidade privadas – comunitárias; consórcio das universidades comunitárias gaúchas**. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: Ries/Faperg, 2003.

- LONGHI, S.M. **A face comunitária da universidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1998.
- MARTINS FILHO, J. **Movimento Estudantil e ditadura militar (1964-1968)**. Campinas: Papirus, 1987.
- MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.
- MARTINS, C. B. O novo Ensino Superior Privado no Brasil, 1964 – 1980. In: MARTINS, C.B. (Org.) **O Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 11-48.
- MARTINS, C. B. O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira nos Anos 80. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: Papirus, n.25, p: 63-74, 1991.
- MELO NETO, F. P.; FROES, C. **Responsabilidade social e cidadania empresarial: o caso brasileiro**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- MIZIARA, F.; CAVALCANTE, F. Resgate de um ideal: a proposta de criação da UFG. **Revista UFG**, ano 12, n.9, p. 91-7, dez. 2012.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2005.
- MORAIS, J. L. de (Org.). **Perfil das universidades comunitárias**. São Paulo: Loyola, 1989.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOROSINI, M. C. **Qualidade na Educação Superior: tendências do século XXI**. Mimeo. 2008.
- MOROSINI, M.; FRANCO, M. E. D.P. Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 55-70, 2004
- NEVES, C. E. B. Ensino superior no Rio Grande do Sul. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- NEVES, C. E. B.. **Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul: a experiência das Universidades Comunitárias**. São Paulo: NUPES-USP, Documento de Trabalho v. 3, 1995.
- NOVAIS, F.: Braudel e a "missão francesa". **Estudos avançados** [online], v..8, n.22, p. 161-166, 1994.
- OLIVEIRA, R. P. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Edu. Soc.** Campinas, v. 30, n.108, p. 739-60, out. 2009.
- OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.) **A educação superior no Brasil**. IESALC/ UNESCO, Caracas. Brasil, Porto Alegre, nov. 2002, p.24 - 37.

- PASCHE, L. A. **A imunidade das instituições de educação sem fins lucrativos**. Ijuí: Unijuí, 1999. (Serie Relatórios de pesquisa).
- PAVIANI, J. Conceito e Características da Universidade Comunitária. Caxias do Sul: ABRUC, 1995, xeroc.
- PAVIANI, J. **Universidade comunitária**: um modelo alternativo de universidade. Caxias do Sul/RS, 1985.
- PAVIANI, J.; POSINATO, J. C. **A Universidade em debate**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1980.
- PEREIRA, L. C. BRESSER. **A reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).
- PEREIRA, L. C. BRESSER; CUNILL GRAU, N. (Orgs). **O público não estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- PEREIRA, L. C. BRESSER; SOLA, L. (Orgs.). **Sociedade e estado em transformação**. São Paulo: UNESP, 1999.
- PINTO, M. M. **Responsabilidade social em universidade comunitária**: novos rumos para a educação superior. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS. Porto Alegre, 2009.
- PIRAN, N. URI: trajetória e caracterização atual. **Universidade, pesquisa e inovação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997, p. 267-388.
- POZO, J. I. Aprender em la sociedad del conocimiento. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- PUCCI, B. **Sobre o conceito "ambiguidade"**. São Carlos, 1999, xerocópia (reflexões do autor, sem publicação).
- RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p.119-175, jul./set. 1968.
- RELATÓRIO Meira Matos. **Paz e Terra**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.
- RICO, E.M.. O empresariado, a filantropia e a questão social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano 19, n.58, v.19, p. 24-40, nov. 1998.
- RISTOFF, D. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília (Orgs). **Educação Superior no Brasil: 10 Anos pós-LDB**, Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.
- ROCHA, L. M. F. Associação de educação católica: uma proposta de educação
- RONCA, Antonio Carlos C. Comunitárias: serviço público sem fins lucrativos com qualidade acadêmica. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano 1, (1), setembro de 1997,
- ROSSATO, R. Educação: antigos e novos desafios. **Estudos Leopoldenses – Série educação**. v.4, n.06, UNISINOS – Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo, p.113 132, 2000.

- ROTHEN, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação e Sociedade, Campinas**, v.. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.
- SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SAMPAIO, H. M. S. O setor privado de ensino superior no Brasil. Tese (Doutorado em educação). São Paulo: USP, 1998.
- SAMPAIO, H., O Setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Ensino Superior**, Campinas, n. 4, p. 28-43, out. 2011.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SCHMIDT, J. P. O comunitário em tempos do público não estatal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n.1, 9-40, mar. 2010.
- SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. C. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não estatal. In SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 12 – 32.
- SCHWARTZMAN, S. **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, CNPq, 1982.
- SELBER, G. L. M. **Discurso de Abertura do Seminário Nacional das Universidades Comunitárias, 1**. Caxias do Sul: ABRUC, 1995.
- SGUISSARDI, V. A universidade neo-profissional, heterônoma e competitiva. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED**, 26, Poços de Caldas, MG, 5-8 de out. 2003.
- SOARES, M. S. A. Mudanças e perspectivas do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A.. (Org.) **A Educação Superior no Brasil**. IESALC/ UNESCO, Caracas. Brasil, Porto Alegre, nov. 2002, p.110 – 126.
- STEINER, J. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In: STEINER, J.; MALNIC, G. (Org.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006. p. 327-356.
- SUCUPIRA, N. Concepção de universidade na perspectiva da Lei 5.540, de 28.11.68. In: Seminário de Abertura da Avaliação Institucional: a universidade em questão, Feira de Santana. **Anais Feira de Santana**: UEFS, 1991, p. 29-41.
- THOMÉ, V.; LOURENÇO, M. F.; SCHMIDT, J. P.; ROHR, C. As instituições comunitárias de educação superior: síntese de informações com base no censo da educação superior 2009. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00002160.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.
- TRAMONTIN, R.; BRAGA, R. **As Universidades Comunitárias: um modelo alternativo**. São Paulo: Loyola, 1988.
- TRINDADE, H. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004.
- UNIVERSIA (Universidade do Brasil). **História do ensino superior**. Disponível em: <<http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>>. Acesso em: 20 out. 2012.

VANNUCCHI, A. **A Universidade Comunitária: o que é, como se faz.** 2. ed. São Paulo: Loyolla, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.2).

WANDERLEY, L. E. Rumos da Ordem Pública no Brasil: a construção do público. In: **São Paulo em Perspectivas.** São Paulo, v. 10, n. 4, p: 96-106, 1996. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v10n04/v10n04_11.pdf>. Acesso em: 02 out. 2012.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - UNIVERSIDADES FILIADAS A ABRUC

CLARETIANO	FACCAT
FAFIRE	FEEVALE
FEI	FFCL
IPA	IZABELA HENDRIX
MACKENZIE	PUC GOIÁS
PUC-Campinas	PUC-Minas
PUCPR	PUC-Rio
PUCRS	PUCSP
SÃO CAMILO	UCB
UCDB	UCP
UCPEL	UCS
UCSAL	UMESP
UNESC	UNIBENNETT
UNICAP	UNICRUZ
UNIDAVI	UniEVANGELICA
UniFAE	UNIFEOB
UNIFEV	UNIFRA
UNIJUÍ	UNILASALLE
UNIMEP	UNINCOR
UNIPÊ	UNIPLAC
UNISAL	UniSALESIANO
UNISANTOS	UNISC
UNISINOS	UNISO
UNISUL	UNIVALE
UNIVALI	UNIVAP
UNIVATES	UNIVILLE
UNOCHAPECÓ	UPF
URCAMP	URI
USC	USF
UNASP	UNOESC
FSST	UNIFEBE

ANEXO B - UNIVERSIDADES NO BRASIL

Relação das universidades públicas brasileiras - por região administrativa

CENTRO-OESTE (9)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade de Rio Verde (FESURV)
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

NORDESTE (29)
Universidade de Pernambuco (UPE)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Federal da Região do Cariri (UFRCa) - em implantação
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

NORTE (15)

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Universidade do Tocantins (UNITINS)
Universidade Estadual de Roraima (UERR)
Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia (UESTA)
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Universidade Federal do Acre (UFAC)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

SUDESTE (32)

Faculdade de Tecnologia (FATEC)
Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA)

Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP)
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Universidade Federal do ABC (UFABC)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo - Aut. Municipal (FDSBC)

SUL (23)**Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)****Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)**

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Universidade Estadual do Paraná (UEPR)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Relação das universidades privadas brasileiras - por região administrativa

CENTRO-OESTE (5)
Universidade Católica de Brasília (UCB)
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO)
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Universidade de Cuiabá (UNIC)
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)

NORDESTE (7)
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
Universidade CEUMA (CEUMA)
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Universidade Potiguar (UNP)
Universidade Salvador (UNIFACS)
Universidade Tiradentes (UNIT)

NORTE (2)
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Universidade de Rondônia (UNIRON)

SUDESTE (53)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)
Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN)
Universidade Braz Cubas (UBC)
Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO)
Universidade Cândido Mendes (UCAM)
Universidade Castelo Branco (UCB)
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
Universidade de Franca (UNIFRAN)
Universidade de Itaúna (UI)
Universidade de Marília (UNIMAR)
Universidade de Mogi das Cruzes (UMC)
Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
Universidade de Santo Amaro (UNISA)
Universidade de Sorocaba (UNISO)
Universidade de Uberaba (UNIUBE)
Universidade do Grande ABC (UNIABC)
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO)
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
Universidade do Sagrado Coração (USC)
Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)
Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)
Universidade Estácio de Sá (UNESA)
Universidade FUMEC (FUMEC)
Universidade Gama Filho (UGF)
Universidade Guarulhos (UNG)
Universidade Ibirapuera (UNIB)
Universidade Iguazu (UNIG)
Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Universidade Paulista (UNIP)
Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)
Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
Universidade Santa Cecília (UNISANTA)
Universidade Santa Úrsula (USU)

Universidade São Francisco (USF)
Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Universidade São Marcos (USM)
Universidade Severino Sombra (USS)
Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE)
Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)
Universidade Veiga de Almeida (UVA)
Universidade Vila Velha (UVV)

SUL (24)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
Universidade da Região da Campanha (URCAMP)
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Universidade do Contestado (UNC)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Universidade Feevale (FEEVALE)
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)
Universidade Paranaense (UNIPAR)
Universidade Positivo (UP)
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Relação quantitativa das universidades federais - por unidade federativa

O estado de Minas Gerais possui o maior número de Universidades Federais do Brasil contando com 11 instituições, seguido pelo Rio Grande do Sul com 07, Bahia com 05 e os estados do Rio de Janeiro e Paraná com 04 instituições cada.

POSIÇÃO	ESTADO	NÚMERO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS
1.	Minas Gerais	11
2.	Rio Grande do Sul	07
3.	Bahia	05
4.	Paraná	04
5.	Rio de Janeiro	04
6.	Pará	04
7.	Ceará	03
8.	Pernambuco	03
9.	São Paulo	03
10.	Mato Grosso do Sul	02
11.	Paraíba	02
12.	Piauí	02
13.	Rio Grande do Norte	02
14.	Santa Catarina	02
15.	Acre	01
16.	Alagoas	01
17.	Amapá	01
18.	Amazonas	01
19.	Distrito Federal	01
20.	Espírito Santo	01
21.	Goiás	01
22.	Maranhão	01

23.	Mato Grosso	01
24.	Rondônia	01
25.	Roraima	01
26.	Sergipe	01
27.	Tocantins	01
28.	Minas Gerais	01

ANEXO C – PROJETO DE LEI 7639 DE 2010

Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

CAPÍTULO I

DA DEFINIÇÃO, QUALIFICAÇÃO, PRERROGATIVAS E FINALIDADES DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

I – estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo Poder Público;

II – patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou Poder Público;

III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a. não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

b. aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

c. mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão.

IV - transparência administrativa, nos termos dos artigos 3º e 4º;

V – destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera.

§ 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais.

§ 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do Poder Público, conforme previsto em instrumento específico.

§ 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade.

Art. 2º As Instituições Comunitárias de Educação Superior contam com as seguintes prerrogativas:

I – ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas;

II – receber recursos orçamentários do Poder Público para o desenvolvimento de atividades de interesse público;

III – ter o direito de apresentar proposta de prestação de serviço público quando o Estado pretender ampliar ou oferecer novo serviço, a fim de que seja analisada a pertinência, em termos de eficácia, eficiência e agilidade, do aproveitamento da capacidade instalada da instituição pública comunitária interessada em comparação à criação de nova instituição estatal;

IV – ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais;

V – oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos.

Art. 3º Para obter a qualificação de Comunitária, a Instituição de Educação Superior deve prever em seu estatuto normas que disponham sobre:

I - a adoção de práticas de gestão administrativa, necessárias e suficientes para coibir a obtenção, de forma individual ou coletiva, de privilégios, benefícios ou vantagens pessoais;

II - a constituição de conselho fiscal ou órgão equivalente, dotado de competência para opinar sobre os relatórios de desempenho financeiro e contábil, e sobre as operações patrimoniais realizadas, emitindo pareceres para os organismos superiores da entidade;

III - normas de prestação de contas a serem atendidas pela entidade, que determinarão, no mínimo:

a) a observância dos princípios fundamentais de contabilidade e das Normas Brasileiras de Contabilidade;

b) publicidade, por qualquer meio eficaz, no encerramento do exercício fiscal, do relatório de atividades e das demonstrações financeiras da entidade;

c) prestação de contas de todos os recursos e bens de origem pública;

IV - participação de representantes dos docentes, estudantes e técnicos administrativos em órgãos colegiados deliberativos da instituição.

Art. 4º Cumpridos os requisitos desta Lei, a instituição interessada em obter a qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior deverá formular requerimento escrito ao Ministério da Educação, instruído com cópias autenticadas dos seguintes documentos:

I - estatuto registrado em cartório;

II - balanço patrimonial e demonstração do resultado do exercício anterior;

III – Declaração de Regular Funcionamento;

IV – Relatório de Responsabilidade Social relativo ao exercício do ano anterior;

V - inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas.

Art. 5º Recebido o requerimento previsto no artigo anterior, o Ministério da Educação decidirá, no prazo de trinta dias, deferindo ou não o pedido.

§ 1º No caso de deferimento, o Ministério da Educação publicará a decisão no Diário Oficial da União, no prazo de quinze dias, e emitirá, no mesmo prazo, certificado de qualificação da requerente como Instituição Comunitária de Educação Superior.

§ 2º O pedido de qualificação será indeferido quando:

I - a requerente não atender aos requisitos estabelecidos nesta Lei;

II - a documentação apresentada estiver incompleta.

§ 3º Indeferido o pedido, o Ministério da Educação dará ciência da decisão, mediante publicação no Diário Oficial da União, cabendo recurso da instituição, no prazo de 30 dias, ao Ministro da Educação, que promoverá novo exame.

Art. 6º A Instituição Comunitária de Educação Superior perderá essa qualificação em face de pedido por ela formulado ou mediante decisão judicial

transitada em julgado, em procedimento provocado por iniciativa popular, pelo MEC ou pelo Ministério Público.

CAPÍTULO II DO TERMO DE PARCERIA

Art. 7º Fica instituído o Termo de Parceria, instrumento a ser firmado entre o Poder Público e as Instituições de Educação Superior qualificadas como Comunitárias, destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas nesta Lei.

Art. 8º O Termo de Parceria firmado de comum acordo entre o Poder Público e as Instituições Comunitárias de Educação Superior discriminará direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias.

§ 1º A celebração do Termo de Parceria será precedida de consulta aos Conselhos de Políticas Públicas da área educacional, nos respectivos níveis de governo.

§ 2º São cláusulas essenciais do Termo de Parceria:

I - a do objeto, que conterà a especificação do programa de trabalho proposto pela Instituição Comunitária de Educação Superior;

II - a de estipulação das metas e dos resultados a serem atingidos e os respectivos prazos de execução ou cronograma;

III - a de previsão expressa dos critérios objetivos de avaliação de desempenho a serem utilizados, mediante indicadores de resultado;

IV - a de previsão de receitas e despesas a serem realizadas em seu cumprimento, estipulando item por item as categorias contábeis usadas pela organização e o detalhamento das remunerações e benefícios de pessoal a serem pagos, com recursos oriundos ou vinculados ao Termo de Parceria, a seus diretores, empregados e consultores;

V - a que estabelece as obrigações da Instituição Comunitária de Educação Superior, entre as quais a de apresentar ao Poder Público, ao término de cada exercício, relatório sobre a execução do objeto do Termo de Parceria, contendo comparativo específico das metas propostas com os resultados alcançados, acompanhado de prestação de contas dos gastos e receitas efetivamente realizados, independente das previsões mencionadas no inciso IV;

VI - a de publicação, na imprensa oficial do Município, do Estado ou da União, conforme o alcance das atividades pactuadas entre o órgão parceiro e a Instituição Comunitária de Educação Superior, de extrato do Termo de Parceria e de demonstrativo da sua execução física e financeira, conforme modelo simplificado estabelecido no regulamento desta Lei, contendo os dados principais da documentação obrigatória do inciso V, sob pena de não liberação dos recursos previstos no Termo de Parceria.

Art. 9º A execução do objeto do Termo de Parceria será acompanhada e fiscalizada pelas seguintes instâncias:

I - Conselho da Instituição Comunitária de Educação Superior responsável pelas parcerias com o Poder Público, com caráter deliberativo;

II - Órgão do Poder Público responsável pela parceria com a instituição comunitária de educação;

III - Conselho de Política Pública educacional da esfera governamental correspondente.

§ 1º Os resultados atingidos com a execução do Termo de Parceria devem ser analisados por comissão de avaliação, composta de comum acordo entre o órgão parceiro e a Instituição Comunitária de Educação Superior.

§ 2º A comissão encaminhará à autoridade competente relatório conclusivo sobre a avaliação realizada.

§ 3º Os Termos de Parceria destinados ao fomento de atividades nas áreas de que trata esta Lei estarão sujeitos aos mecanismos de controle social previstos na legislação.

Art. 10. A Instituição Comunitária de Educação Superior fará publicar, no prazo máximo de trinta dias, contado da assinatura do Termo de Parceria, regulamento próprio contendo os procedimentos que adotará para a contratação de obras e serviços, bem como para compras com emprego de recursos provenientes do Poder Público.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 11. O Termo de Parceria instituído pelo Art. 7º desta Lei não substitui as modalidades de ajuste, acordo e convênio previstos na legislação vigente.

Art. 12. Fica assegurada às instituições comunitárias de educação superior vinculadas a sistema estadual de educação a permanência desse vínculo.

Art. 13. É vedado às Instituições Comunitárias de Educação Superior financiar campanhas político-partidárias ou eleitorais.

Art. 14. O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de trinta dias.

Art. 15. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. [...]