



A indução do modelo norte-americano *multicampus* na expansão da Educação Superior pública recente: Diferenciação e isomorfismo institucional¹

Wellington Tischer

Valerio Alecio Turnes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender o fenômeno *multicampus* e o modelo universitário da expansão recente de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil. Um breve histórico da Educação Superior brasileira aponta para um fenômeno cíclico de reforma e reestruturação pela criação e incorporação de estabelecimentos isolados que dão lugar a criação de novas IES públicas, em especial, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que se tornaram *multicampus* a partir de 2000. A adaptação do modelo universitário norte-americano *multicampus* está relacionado com as políticas públicas de expansão e interiorização de IES públicas no Brasil por meio do acesso para um público historicamente excluído ao mesmo tempo que a pauta do desenvolvimento de regiões periféricas como o interior é enfatizada. Como discussão, o presente artigo problematiza o uso de indicadores educacionais como o número de IES, matrículas e cursos superiores de graduação com relação às categorias administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Como resultado, propõe-se a utilização de novas variáveis como *campus*, IES privadas *for* e *non-profit*, oferta de cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), localização geográfica e porte institucional. Propõe-se ao final um enquadramento nesses critérios baseado nos modelos clássicos *humboldtiano*, *napoleônico* e norte-americano para as IES brasileiras que se relacionam com um fenômeno delineado de diferenciação institucional cristalizada a partir do arrefecimento de forças isomórficas da expansão federal e da concorrência entre IES privadas muitas financiadas com recursos públicos.

Palavras-chave: Instituições de Ensino Superior (IES), Indicadores educacionais, Educação Superior, *Multicamp*, Modelos de Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo decreto 6.096/2007 e a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da lei 11.892/2008 promoveram a expansão de *campus* de universidades e institutos por meio de criação de novos *campi*, desmembramento e transformação de antigas escolas, faculdades e unidades vinculando-os aos *campi* de novas e consolidadas IFES. No caso dos Institutos Federais, o texto da lei faz alusão à localização preferencial com atendimento aos Arranjos Produtivos Locais (APL's).

O modelo de implantação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), durante o século XX centralizado nas capitais de estados e, algumas exceções como municípios-polos regionais, assume a partir de governos progressistas, o papel de protagonizar desenhos organizacionais *multicampi*. Os *loci*

¹ Parte desse artigo foi apresentada no Seminário de Desenvolvimento Regional Estado e Sociedade (V SEDRES) de forma virtual e não constam em anais de evento a pedido dos autores.



predominantes dessas novas ou “supernovas”² instituições federais são as cidades pequenas e médias, que passam a abrigar vagas do ensino superior público em áreas estratégicas, como a formação de professores, engenharias, ciências da saúde e ciências agrárias (TISCHER, 2016).

A expansão fez retornar nos meios científicos a discussão de meio século sobre os modelos de Educação Superior. Em meio ao debate, o argumento de que a Educação Superior é uma poderosa alavanca não somente da qualificação profissional de indivíduos, mas também que são capazes de apoiar as regiões onde se instalam a “produzir” desenvolvimento. Em que pese o debate em torno aos modelos sobre Educação Superior debruçar-se mais ao modelo universitário, não há como negar a contribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como as faculdades, centros universitários e institutos federais na promoção de pesquisa, ensino e extensão. A defesa da ênfase do modelo universitário é, em geral, a defesa do modelo universitário intenso em pesquisa, isso é, ao modelo alemão (humboldtiano), principalmente, por autores da área de Educação Superior como Prota (1987), Cunha (2004), Sguissardi (2006) e Mancebo, do Vale e Martins (2015) e Pazeto (2020).

Talvez um dos principais responsáveis pela disseminação da discussão sobre os modelos universitários no Brasil tenha sido a obra de Ribeiro (1991) que traz uma reflexão sobre os modelos de Educação Superior, sobre sua característica dupla: i) de ser uma instituição tradicional e ii) ao mesmo tempo dedicada à inovação e ao desenvolvimento da sociedade. O aporte teórico dos modelos universitários clássicos abordados pelo autor visa compreender como o desenvolvimento atuou sobre as IES dotando-a de recursos e exigindo dela novos serviços. Ribeiro (1991) destaca, no caso dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, que as universidades trazem consigo a necessidade de atuarem como motores do desenvolvimento para além de serem um mero reflexo deste, mas uma condição necessária para o progresso.

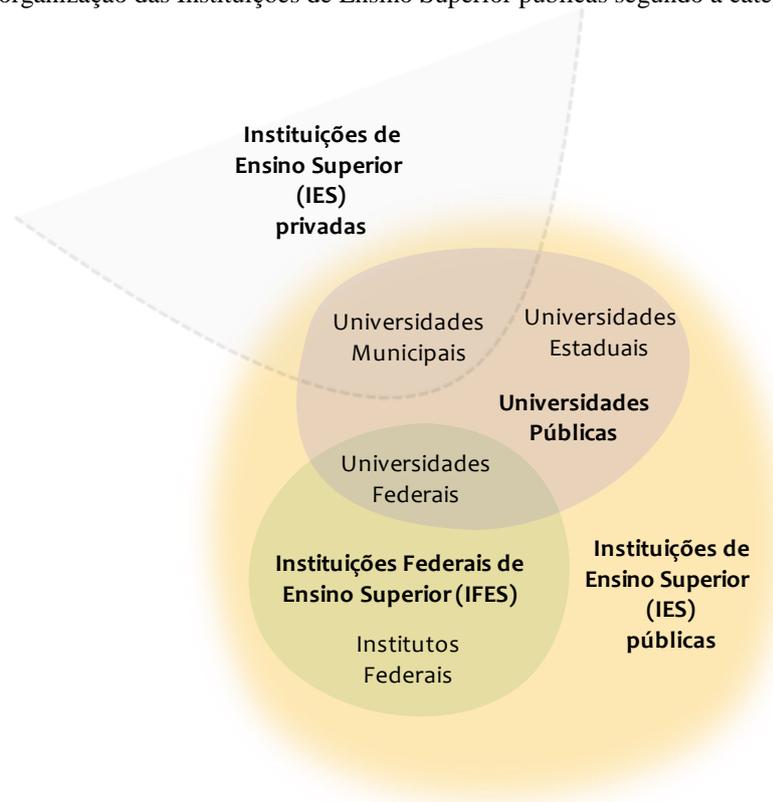
Definir e categorizar as organizações não é tarefa fácil. As IES públicas e privadas no Brasil sempre foram caracterizadas como de grande diversificação. Os indicadores utilizados para enquadrá-las são obtidos por meio de agências governamentais e órgãos de fomento que historicamente tem utilizado métricas voltadas à missão primordial, isso é, a função ensino dessas instituições. Portanto, matrículas, cursos superiores e quantidade de IES e *campus* são segregados pela natureza (pública ou privada), pela categoria administrativa (federal, municipal e estadual) e pela localização que basicamente utiliza a Unidade da Federação e Macrorregiões brasileiras.

O recorte do presente trabalho é o das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Entre as IES públicas são mais comuns os tipos universitários e dos institutos, no entanto podem existir faculdades e

² As universidades federais supernovas é o termo utilizado por gestores, grande mídia e, no próprio Ministério da Educação para designar as universidades federais criadas através de desmembramento ou transformação de *campus* após a reforma fiscal em texto de emenda à Constituição que atrelou ou restringiu gastos com educação e saúde. Essa designação não tem a ver com o evento de fissão do núcleo de uma estrela em termos astronômicos.

centros universitários públicos. Essas IES podem estar ligadas aos municípios onde se instalam, aos estados ou distrito onde se encontram ou ao governo federal. Cabe salientar que o termo “universidade pública” apesar de bastante utilizado aberta e publicamente, não é uma categoria utilizada pelas esferas de governo e visa designar as universidades estatais – como as universidades municipais³, estaduais e as universidades federais. Essas últimas em conjunto com os Institutos Federais também podem ser designadas como Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) conforme o diagrama apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Diagrama da organização das Instituições de Ensino Superior públicas segundo a categoria administrativa em 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

A expansão da Educação Superior Pública, no Brasil, a partir da primeira década do século XXI, reavivou um debate sobre os modelos universitários principalmente por autores ligados à área da Educação Superior. No centro desse debate encontram-se distintas noções de desenvolvimento e que podem ser úteis para se compreender os resultados produzidos pela reestruturação e expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) em termos organizacionais e institucionais. Pazeto (2020, p. 29) considera que organização se refere à racionalidade instrumental, mecânica e sem sujeito, modeladora e cristalizante, enquanto o termo

³ Porém algumas universidades municipais figuram tanto em listas de IES públicas quanto privadas. Essa questão deriva por se tratar de uma compreensão relacionada ao *status jurídico* dessas IES que ora são categorizadas como públicas ora como IES privadas.



instituição centra-se nos sujeitos e na relação com o ambiente. O perfil organizacional se expressa pela prevalência de estruturas e normas, divisão do trabalho, concentração de poder, patrimônio e controle dispostos em função de interesses produtivos, enquanto o perfil institucional revela o patrimônio imaterial, substantivo, imaginário, simbólico e espiritual expresso pelos propósitos, projetos, crenças, expectativas e ações de natureza existencial e de ordem finalística, definidos na natureza e missão social.

O paradigma *multicampus* norte-americano dedicado, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento industrial e à interiorização de políticas públicas tem sido adaptado à realidade brasileira sob diferentes aspectos produzindo uma expansão de cursos, matrículas e IES sobretudo de novas IES *multicampi* e seu porte em termos de matrículas. Por meio da análise de indicadores, constata-se uma diferenciação das IES públicas entre si e com relação às IES privadas em termos de porte institucional.

Coloca-se em questão um fenômeno delineado de isomorfismo – que é a tendência das instituições a emularem uma padronização diante da cristalização do fenômeno expansivo a partir da segunda metade da década de 2010. Em termos institucionais, significa dizer que há ainda tensões para as IES públicas com relação à capacidade de produzir “desenvolvimento” diante de pressões pelas tradicionais funções da Educação Superior como formação profissional e pesquisa científica. Assim, uma pergunta de partida do presente artigo é avaliar essa condição *multicampus* e como essa condição pode contribuir para o desenvolvimento das regiões onde os *campi* se instalam?

O presente artigo busca compreender o fenômeno *multicampus* recente e o modelo universitário da expansão recente de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil. O artigo se estrutura em seis seções. Na sequência da parte introdutória, traça-se um breve histórico da Educação Superior brasileira. Um quadro-síntese é montado na seguinte seção com os modelos universitários clássicos. São analisados indicadores institucionais para compreender melhor a expansão recente em termos de resultados. As discussões que segue buscam problematizar os indicadores que sugerem um aumento de porte das IES dentro do segmento de IES públicas em termos de matrículas por IES, curso por IES e estabilização de matrículas por curso de IES públicas e privadas e considerar sobre os efeitos de isomorfismo e diferenciação no sistema. Em considerações finais, é proposto um novo enquadramento buscando indicadores que evidenciem a unidade *campus* e o papel da pós-graduação com relação ao paradigma *multicampus*.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Durante o período colonial português, o Brasil permaneceu como um país de analfabetos, exceção feita a um pequeno grupo de burocratas, mercadores e padres. Por volta de 1950, ainda, 57% da população de mais de 5 anos ainda era analfabeta. Mesmo a escola básica iniciou somente em algumas capitais de estado entre o final do século XIX e início do século XX e o acesso universal à educação básica só foi ocorrer por volta de 1990 (SCHWARZMAN, 2015).



Para Sampaio (1991), há cinco momentos-chaves da relação entre Estado e ensino superior: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985 que definem os períodos de mudança de formato do sistema de ensino superior ao longo de mais de duzentos anos de existência. Essas mudanças estão ligadas a momentos de transformação político-institucional no Brasil. A vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, a passagem do Império a República, o Estado Novo, as Manifestações de 1968 durante o Regime Militar e a Redemocratização em 1989 são marcos iniciais conforme Sampaio (1991).

Para Martins (2002), o período que marca a chegada da Família Real portuguesa em 1808 até a Proclamação da República em 1889:

o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (MARTINS, 2002, p. 1, grifos nossos).

Para Fávero (2006), seguiu-se no século XIX muitas iniciativas frustradas de criação de universidades no Brasil sendo a mais notória a *Fala do Trono* de 1889 realizada pelo próprio imperador D. Pedro II propondo a criação de duas universidades para todo o território do Brasil, sendo uma no Norte e outra no Sul do país, para constituir-se “centros de alta organização científica e literária”.

Ainda, Fávero (2006) considera que mesmo durante a república velha, o regime foi de “desoficialização” do ensino superior pelo Governo Federal, deslocando provisoriamente a órbita do Estado brasileiro para os estados com várias iniciativas de criação de instituições livres. Porém, como observa Sampaio (1991), houve ao longo da trajetória do ensino superior no Brasil, movimentos de descentralização como na Proclamação da República de 1989 e centralização a partir da política autoritária do Estado Novo da década de 1930 gestada, contraditoriamente, a partir de ideias de liberdade política e efervescência social. Para Sampaio (1991, p. 15): “por isso e apesar de tudo, a universidade da década de 30 representa uma democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro.”

Rossato (2006), ao refletir sobre o ensino superior no Brasil ao longo do século XX, explica que o processo de modernização do ensino superior caminhou ao lado da busca por uma modernização a partir dos desdobramentos da semana de Arte de 1922, da incipiente industrialização e desenvolvimento tecnológico partindo do Estado para superação de uma condição de subdesenvolvimento entre 1930-1964. Neste período, ocorre a criação das primeiras universidades e expansão significativa do ensino superior ainda que já existissem faculdades isoladas desde o Brasil-Império. Para Sampaio (1991), o cunho universitário no ensino superior começa, no Brasil, somente a partir da década de 1930 até então marcado por discontinuidades no que envolve a relação com o Estado Nacional.



Do ponto de vista legislativo, o Decreto n. 19.851/1931 durante o Estado Novo com força de Estatuto, impulsiona o modelo de organização universitária no Brasil com relação ao desenvolvimento econômico e cultural com relação às pressões sociais por ampliação e adaptação de um sistema universitário que era aquele tempo formado basicamente por institutos isolados. Para tanto, esse Estatuto previa uma heterogeneidade institucional equiparando as universidades federais e estaduais segundo o próprio documento por conta das proporções territoriais brasileiras e sua diversidade de zonas geográficas e econômicas. A organização universitária, no entanto, era percebida como de difícil ou precária adaptação à toda diversidade de circunstâncias no ambiente brasileiro (DE CARVALHO, 1970).

Cunha (2004) explica que apesar da prerrogativa de criação de instituições disputada entre estados e o governo federal, o fenômeno da “federalização” de estabelecimentos particulares e estaduais pagos e controlados pelo governo federal a partir de 1930 foi um dos principais responsáveis pelo aumento da oferta de ensino superior gratuito e pela criação de boa parte das universidades federais hoje existentes. De Carvalho (1970) repara que as universidades a partir de 1930 tornaram-se “federação de federações de escolas”, o que muito mais tarde, recorda o autor, seria denominado de “integração universitária”.

Entre 1930 e 1945, houve também a disputa por lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio da igreja, o Estado permitiu a criação das universidades católicas na década de 1940. Muitas das Pontifícias Universidades Católicas – PUCs vem na esteira deste movimento (CUNHA, 2004). Entre 1940 e 1960, o sistema de ensino superior público ganhou corpo: com o desenvolvimento das universidades federais, sobretudo nas capitais, o avanço do sistema estadual paulista e a criação de muitas instituições fragmentadas estaduais e instituições locais em outras regiões do país (SAMPAIO, 1991).

O modelo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criada na década de 1940 serviu para o interesse do estado em organizar pequenas universidades criadas pelos municípios e estados, com exceção de São Paulo, anos antes para organizar um sistema de universidades federais que ao lado da expansão privada pudessem ser consideradas uma primeira onda de expansão. O modelo da UFRJ consistia em uma coleção de escolas profissionais em áreas tradicionais como direito, engenharia, medicina, arquitetura, odontologia e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SCHWARZMAN, 2015).

Saviani (2010) também aponta para uma retomada do protagonismo público entre os anos 1940 – 1960 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e criação de novas universidades federais e considera que o modelo napoleônico (francês) foi o modelo escolhido na organização e expansão do ensino superior a partir daí com o predomínio da vocação universitária voltada para a formação de quadros profissionais para liderança e ligados ao preenchimento de vagas tanto na iniciativa pública quanto na indústria brasileira nascente.

Ainda, Pereira de Souza (1991) explica que foram criadas entre 1950 e 1970 uma universidade federal para cada estado [nas capitais] enquanto Minas Gerais e Rio Grande do Sul mais de uma, além de



municipais, estaduais e estabelecimentos particulares. A regionalização, segundo o autor, foi responsável pela federalização de muitos cursos isolados em faculdades estaduais ou privadas através da reunião destes em torno de novas universidades públicas.

Ainda, Saviani (2010) considera que o crescimento de escolas isoladas privadas contrariava a legislação sobre o tema que estabelecia como regra a organização universitária, admitindo excepcionalmente os estabelecimentos isolados. O movimento universitário entre 1945 e 1968, se opunha a este modelo de escolas isoladas e reivindicou a eliminação do setor privado por absorção pública conforme Martins (2002). Ainda na década de 1960, a expansão privada foi, segundo Martins (2002), contrabalançada pela federalização com anexação de instituições privadas e criação das universidades estaduais sendo o estado de São Paulo, o pioneiro.

O modelo universitário brasileiro combinou historicamente influências do modelo francês e norte-americano tendo este último prevalecido após a reforma de 1968. Esta reforma permitiu a eliminação de cátedra, departamentalização, adoção do sistema de créditos, a diversidade institucional (coexistência de universidades, faculdades e escolas isoladas). A influência de um modelo de financiamento de pesquisa com a criação de agências e conselhos para atuar nas universidades também são deste período (MORAES, 2017).

Conforme Martins (2002) e Sampaio (1991), as principais mudanças com a reforma de 68 foram: a instituição do departamento como unidade mínima de ensino em oposição à cátedra, criação de institutos básicos; organização curricular de ciclo básico e profissionalizante; alteração no vestibular; democratização do ambiente universitário através da verticalização por meio de departamentos, unidades e reitoria e horizontalização por meio de colegiados de curso; institucionalização da pesquisa e centralização das decisões em órgãos federais.

O crescimento de universidades federais e universidades católicas em termos numéricos e diversificação de cursos superiores de 1945 a 1964 cedeu lugar à iniciativa privada. Entre 1964 e 1984, o Regime militar pelo artifício de um Estado centralizador propunha a aplicação da Teoria do Capital Humano dependente de treinamento e investimento em educação e pesquisa segundo Rossato (2006). A aprovação de cursos superiores novos contribuiu para uma dispersão de cursos superiores no território nacional, principalmente em IES privadas, fazendo um contrapeso à concentração nas capitais, notadamente, Rio de Janeiro e São Paulo (PEREIRA DE SOUZA, 1991).

Para Sampaio (1991), o modelo implantado, sob o regime político extremamente autoritário foi o da universidade de elite copiado das “*research universities*” norte-americanas por meio de ato legal, muito embora, a resposta de atendimento à explosiva demanda por ensino superior que havia sustentado os movimentos estudantis de 1968 tenha sido outra, em anos de repressão e expansão, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. A autora sustenta que a expansão pública, a partir da década de 1960, tomou o



rumo da ampliação de vagas no mesmo conjunto de cursos existentes e a expansão privada, com qualidade de formação secundária e pesquisa irrelevante.

Utilizar o modelo de universidades de pesquisa norte-americanas nas instituições públicas, no lugar dos *community colleges*, ou uma combinação das duas foi um erro evidente, pois não havia suficientes professores qualificados para ensinar em regime de dedicação exclusiva e, ao mesmo tempo, pesquisa e criar programas de graduação. O *status* do professor universitário brasileiro enquanto um servidor civil que não pode ser demitido, tornou o sistema brasileiro um dos mais dispendiosos da América Latina. Assim, preferiu-se limitar o acesso às universidades públicas com *vestibulares* de acesso muito restrito e permitir ao setor privado uma expansão sem muito controle a partir de 1970 (SCHWARZMAN, 2015).

Sucupira (1973) admite que, nos anos 1970, o desenvolvimento industrial e a democratização da sociedade vinham impondo transformações profundas às universidades, ampliando seus quadros, incorporando setores técnico-profissionais, fazendo-a se tornar uma “indústria” de novos conhecimentos aplicando a ciência à organização da produção por meio da pesquisa científica. A sorte do desenvolvimento estaria, segundo o autor, ligada à eficácia da instituição universitária, sendo uma das primeiras iniciativas em países novos, apontadas pelo autor, a de criar uma universidade.

Para Sucupira (1973), a função pesquisa relacionada a pós-graduação frente ao ensino é preferida em virtude do desenvolvimento econômico e das sociedades industriais em geral. O modelo universitário norte-americano impôs, primeiramente, o treinamento para o exercício de profissões técnicas de nível intermediário, e em segundo lugar, a função de atendimento através de serviços sociais e extensão. Este modelo reinaugura uma nova fase em que a universidade constitui uma das principais forças inovadoras do processo social. Para Sucupira (1973): “Na medida em que o desenvolvimento econômico depende fundamentalmente da pesquisa científica e das novas técnicas, o papel da universidade acha-se consideravelmente ampliado, tornando-se um dos determinantes da mudança social”. A universidade que havia nascido no claustro, havia se tornado uma arena repara Sucupira (1973).

O documento intitulado *Desenvolvimento e Educação – MEC (1975)* já considerava a educação como “semente” e “fruto” do desenvolvimento, isto é, a educação acelera o desenvolvimento e é beneficiada por este, em um contexto de aumento do que considerava um aumento de “Poder Nacional” buscando alinhar crescimento econômico e de aspectos sociais e institucionais. O texto aborda a importância de leitura de indicadores e a relação do desenvolvimento com a educação superior. Em MEC (1975, p. 6)

[...] a renda ‘per capita’, os níveis de nutrição, a produtividade homem/hora, a distribuição da renda nacional, os níveis de instrução e a população economicamente ativa, entre outros, bastante conhecidos, esses fatores estão diretamente ligados à educação. [...] é óbvia a importância da educação no proporcionar, sustentar e acelerar o desenvolvimento e aperfeiçoar os próprios instrumentos de segurança (MINISTÉRIO DA CULTURA E EDUCAÇÃO, 1975, p. 6).



O texto *Desenvolvimento e Educação* alude também aos polos de desenvolvimento em dez regiões organizadas para, ao mesmo tempo, receberem recursos de exploração econômica e atendimento de necessidades educacionais desde o ensino básico ao ensino superior. Neste último, são destacados a criação de cursos superiores de curta duração e incentivos à pós-graduação, com destaque para o impulso dado por incentivos e estímulos governamentais também para a iniciativa privada. As universidades foram consideradas como importantes para países e regiões em desenvolvimento para o “descobrimento” e o desenvolvimento de métodos adequados à exploração de riquezas naturais e às demais atividades produtivas nacionais segundo MEC (1975).

No âmbito da graduação, *Desenvolvimento e Educação - MEC (1975)* considera o período de 1964-1974 de “explosão do ensino superior” com crescimento de 700% em matrículas com a predominância e permissão de estabelecimentos isolados não-universitários de natureza privada que, em 1970, supera a quantidade alunos dos estabelecimentos públicos. O plano governamental era, naquele período, de prioridade na formação do magistério, ciências da saúde e ciências agrárias. O plano contempla, também, o financiamento público ao ensino privado e as dificuldades inerentes à construção dos *campi* de universidades federais em grandes cidades por meio de empréstimos internacionais, muito embora, desejassem também a alienação imobiliária para promover um autofinanciamento que nunca foi realizado.

No âmbito da pós-graduação, *Desenvolvimento e Educação* previa um plano de aumento do número de mestrados e doutorados com destaque nas áreas do conhecimento das ciências exatas, engenharia, ciências sociais e ciências biológicas (63% da oferta formativa). Muito embora o documento fizesse alusão à formação de professores, educação, letras, profissões agroindustriais, profissões sociais e ciências da saúde (37%), estas receberiam um menor incentivo com relação às primeiras, consideradas vitais para o desenvolvimento das regiões polos de desenvolvimento segundo MEC (1975).

Segundo Martins (2002), a expansão entre 1960-1980 foi resultado de pressão de demanda de ensino superior a partir da iniciativa privada que inverteu a condição para ser o segmento mais relevante em termos de matrículas. A opção pública foi restrita, segundo o autor, pelo custo de expansão pois o alinhamento entre ensino e pesquisa considerado mais caro para o Estado. Desta forma, o setor privado expandiu sem qualquer pretensão pela pesquisa acadêmica, com ênfase na vocação de ensino para prática profissional segundo Neves (2012).

Na década de 1980, deu-se uma grande expansão no crescimento de matrículas de modo acelerado. Dourado (2001) esclarece que na década de 1980, o *gap* do Estado brasileiro em dispor de instituições universitárias isoladas no interior foi assumido pelos estados, em particular, Minas Gerais e Goiás com ampla perspectiva de *marketing* do desenvolvimento e integração regional em polos econômicos. O autor considera sobre o modelo de sucesso fundacional municipal catarinense “tipo exportação” para outros



estados com 75% das matrículas⁴ criados entre 1960 e 1970 e vinculadas por meio da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) desde 1974.

Ainda Dourado (2001) destaca que alguns estados como Paraná, Pará, Ceará e Bahia entre outros escolheram promover uma consolidação do parque universitário estadual utilizando também a figura jurídica da Fundação Municipal com *viés* privatista na sua figura jurídica, por meio de parcerias envolvendo tanto o setor privado quanto do poder municipal para promover atratividade e dinamização em outras atividades econômicas.

Rodrigues (1984), refletindo sobre a relação entre formação econômica no Brasil e educação pós-1964, afirma que o papel atribuído à educação não abarcava uma instância formadora e consciência, mas como instância geradora das condições de desenvolvimento. A educação foi, segundo o autor, associada à importância para produção, reprodução e qualificação de mão de obra e absorção de condições necessárias para um aumento de produtividade cabendo ao Estado provê-las. Não obstante, recorda o autor as políticas de desenvolvimento sempre estiveram ladeadas as políticas de segurança, não apenas como ideologia, mas preparação dos recursos humanos para os interesses capitalistas dominantes. Para Rodrigues (1984):

O ponto de partida do planejamento que norteará a ação responsável de todas as instituições da sociedade, entre elas a Universidade: suprir as carências do desenvolvimento econômico. A ordem é lógica. É suficiente conhecer o projeto econômico para que se tenha esclarecido o sentido da marcha em que foi colocada a Universidade (RODRIGUES, 1984, p. 136).

Para Rossato (2006), as crises internacionais, o modelo de concentração de renda, a inflação recorrente e o esgotamento do “milagre econômico” do regime frente a sociedade civil no período de 1974 a 1989, estancou um crescimento de instituições, cursos e matrículas dos estabelecimentos privados em comparação com o aumento do número de universidades federais e estaduais demonstrando que mesmo o Estado possuía pouco interesse nesta época com relação à expansão, tomando inclusive medidas para contenção do crescimento através de portarias e decretos para evitar o que considerava um abuso da expansão, principalmente, do segmento privado.

Já Prota (1987), considera que havia três modelos de universidades, a partir do estudo dos modelos universitários clássicos, no Brasil: 1) as universidades estruturadas a partir de escolas tradicionais de grande prestígio; 2) as universidades surgidas para atender à demanda crescente, sobretudo nos centros urbanos e 3) universidades surgidas para atender a uma aspiração regional. Estas últimas nascidas com o pretexto de regionalizar o atendimento de demanda de profissionais dos cursos profissionais como engenharia, direito e medicina.

4A própria UDESC criada em 1965 com o nome Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina caracterizava-se por uma Fundação Estadual e participava da ACAPE.



Ainda, Prota (1987) explica que a oferta em 1980 desses três cursos estava atendida com base em indicadores internacionais e demonstrava preocupações quanto a criação de novos cursos por conta da falta de absorção pelo mercado. Para as universidades do interior, assim recomendava Prota (1987, p. 249): “A tarefa de formar quadros profissionais para atender à demanda regional parece esgotada, não havendo por que insistir na mesma pauta de profissões. Não teria chegado o momento de atuarmos no sentido de elevar os padrões gerais de cultura das respectivas populações?”

Pereira de Souza (1991) aponta que o estilo de funcionamento de institutos isolados numericamente superior às universidades, prevalecia um “divórcio” entre os cursos superiores criados e que, o modelo universitário brasileiro se dava pela constante aglutinação de estabelecimentos isolados via Reitoria. Para Pereira de Souza (1991): “em vez de existirem Reitorias porque existem Universidades, acaba-se por viver uma situação meio surrealista, de existirem Universidades porque existem Reitorias!”. Ainda, Cunha (2004), refletindo sobre a afinidade entre empresários da educação e os governos militares passaram a obter vantagens com a abertura de IES privadas. Para Cunha (2004):

Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade da expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibular acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Alguns até o *status* de universidade. Mais recentemente, as instituições privadas de ensino ingressaram no lucrativo esquema de multiplicação espacial - as universidades ‘multicâmpus’ dentro das áreas metropolitanas e em mais de um estado (CUNHA, 2004, p. 802-803, grifos nossos).

Segundo Saviani (2010), a Constituição de 1988 incorporou muitas reivindicações relativas ao ensino superior como a autonomia e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a gratuidade dos estabelecimentos oficiais, o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. As reivindicações se colocaram então na direção do investimento público e a expansão de vagas com adoção de modelo napoleônico (francês) no Brasil com forte presença da organização e regulação estatal do ensino superior.

Para Martins (2002), a interiorização do ensino superior, acentuou-se na década de 1990 com criação de facilidades e busca de clientela nas IES privadas com a ampliação do número de cursos e fragmentação de carreiras tornando-os menos dispendiosos e disponibilizando novas ofertas no mercado. Neves (2012) identificou uma segunda onda de expansão de matrículas nesse período marcado pelo segmento privado definindo o padrão geral da expansão. A autora considera, ainda, que havia até aquele momento pouca interação entre os segmentos público e privado apesar da convivência ao longo da história.

A expansão ocorrida na década de 1970 foi refletida na configuração, em 1990, da educação superior vinculada ao modelo econômico de concentração de renda durante o Regime Militar que havia promovido distorções na oferta e na qualidade do ensino oferecido. A responsabilidade maior pelo atendimento da demanda do ensino superior passou a ser assumida por escolas de pequeno porte, funcionando, quase



sempre, precariamente, sem infraestrutura adequada e qualificação docente com prevalência da função ensino, dissociada da pesquisa, voltada à formação profissional em cursos de menor custo operacional (PEREIRA DE SOUZA, 1991).

Os anos 1980 foram anos de penúria para as universidades públicas brasileiras, salários para servidores e recursos para manter condições mínimas de ensino e pesquisa foram dramaticamente reduzidos. Até a metade dos anos 1990, as agências de fomento científico e da educação superior estavam completamente desorganizadas e destituídas dos melhores recursos humanos e desconectados do corpo central de decisão das políticas. A reforma sobre a pós-graduação teve um impacto maior sobre as universidades públicas intensas em pesquisa onde foram adotados instrumentos para promover pesquisa voltada a relevância econômica e social e ao mesmo tempo, se impôs um ambiente competitivo de suporte, reforçando instrumentos de avaliação existentes até hoje (BALBACHEVSKY, 2015).

Dourado (2001), ao refletir sobre IES públicas municipais, tem a considerar que essas instituições apresentavam uma mediação obscura entre o privado e o público pelo contorno ambíguo das fundações, sendo o município utilizado como canal de autorização e promotor de infraestrutura e chancela para grupos privados. A exploração pelos alunos através do pagamento de mensalidade, à margem da gratuidade das demais IES públicas, também revela a expansão no interior do país deste modelo, conforme o autor, nos anos 1990. Cabe notar aqui que a tipologia de conversão de fundações municipais em *campus avançado* de uma IFES criada pelo autor em sua análise viria a tornar uma disputa muito frequente por movimentos de “federalização” em processos de expansão universitária posterior à medida que os agentes justam por consolidação da instituição.

Ainda, Dourado (2001) aponta que os municípios brasileiros têm assumido historicamente o ensino fundamental e que a privatização de instituições isoladas ou faculdades é a marca das faculdades municipais no Brasil muito longe da exceção à regra que é a modalidade universitária restrita às instituições federais e estaduais. As Instituições de Ensino Superior municipais representavam poucas matrículas, a maior parte são faculdades, estavam concentradas no estado de São Paulo em praticamente metade do total nacional e, sobretudo, atendiam uma demanda por cursos de formação de professores e licenciaturas segundo o autor.

Com o enfoque gerencialista dos anos 1990, houve expansão com diferenciação ou diversificação para crescimento do ensino privado, desinvestimento em instituições públicas federais, consideradas onerosas, pela manutenção do tripé ensino-pesquisa-extensão e criação de sistemas de avaliação com critérios de eficiência. Na década de 1990, o maior crescimento foi com relação às universidades estaduais em termos de cursos por IES e um novo elemento que é a pós-graduação *stricto e lato sensu*, passa a qualificar tanto a graduação quanto às próprias IES, principalmente, públicas (ROSSATO, 2006).

Essas iniciativas foram tomadas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que buscou melhorar a qualidade da graduação e pós-graduação por meio de programas de ranqueamento e promover a



expansão por meio da criação de um ambiente meritocrático muito contraposto no início da política e, ao mesmo tempo, reduzir os controles burocráticos sobre o desenvolvimento do setor privado (CASTRO, 2015).

Nessa década de 1990 ocorre com mais frequência o fenômeno de transformação de estabelecimentos isolados, públicos ou privados para se fundirem e serem “estadualizados” sendo raros os casos de crescimento de IES estaduais com vistas a transformação no modelo universitário que tenha ocorrido sem envolver outras instituições. Também nessa década, boa parte das instituições estaduais também apostaram no modelo universitário de fusões e incorporações tendo como resultado o modelo *multicampus* de instituição e, ainda, de adequarem a oferta de cursos e orientar seus próprios projetos institucionais apontando para o compromisso da universidade com o desenvolvimento da região onde está inserida (SAMPAIO, BALBACHEVSKY e PEÑALOSA, 1998).

Novaes e Fialho (2010) observam que a relação entre formação política e administrativa do Estado brasileiro influenciou historicamente a estruturação da educação sob a qual se configuram os sistemas de ensino de forma centralizada no Ministério da Educação (MEC) constituindo este um problema para a adoção de medidas de descentralização do ensino básico ao ensino superior. No nível constitucional, foi transferido poder aos municípios e estados a tomada de decisões configurando um campo de tensões entre os entes já que o financiamento público ainda é bastante centralizado. A desresponsabilização da União com relação à educação superior, mobilizou alguns estados a atuar no ensino superior por meio de uma estruturação de universidades estaduais capazes de representar a noção de desenvolvimento.

Para Cunha (2004), o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) havia promovido políticas distintas e convergentes para o ensino público e privado, produzindo duas mudanças profundas no desenho do sistema: a diferenciação das IES privadas com fins lucrativos através dos benefícios concedidos como recursos públicos e imunidade fiscal. Além disso, o Governo FHC promoveu a diferenciação dos centros universitários com maioria privada e dotação de autonomia a margem da constituição com relação à indissociação entre ensino, pesquisa e extensão que ocorre nesse período segundo o autor.

Cunha (2004), ao criticar a interiorização das IES nos anos 1990, principalmente privadas na modalidade presencial, recomenda um modelo de reconcentração institucional e geográfica das Instituições de Ensino Superior (IES) com contrapartida de ensino a distância (EaD) e oferecimento de facilidades (moradia) para estudantes do interior poderem frequentarem IES. Para Cunha (2004):

O paroquialismo precisa ser enfrentado com coragem, tanto no setor público quanto no privado. O ensino superior só pode ser desenvolvido com recursos caros e raros, **que não existem em qualquer lugar**. A **reconcentração das IES, inclusive na dimensão geográfica**, é condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sem ela, todas as demais medidas serão inócuas (CUNHA, 2004, p. 813, grifos nossos).



O período que o sucede de 2003-2006, do governo Lula, foi de continuidade às políticas aplicadas ao ensino superior no governo anterior, não obstante a expansão de novos *campi* em novas instituições sobretudo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) houve pouca evolução no modelo de universidade pública segundo Sguissardi (2006).

Já Ristoff (2006), traz elementos críticos do sistema brasileiro de ensino superior com relação ao número excessivo de IES e com baixa quantidade de universidades (7,5% do total), quanto a excessiva quantidade IES de pequeno porte pois 60% destas IES tinham até 1.000 alunos e a natureza privada com praticamente 90% das IES no Brasil também consideradas em grande número pelo autor que resume: “o nosso sistema é tipicamente diversificado nos modelos e tamanhos, centralizado e, por isso, aparentemente maior do que realmente é. Ele não é grande para o tamanho do país, mas, como é centralizado, parece muito grande. Ele é privatizado e está em permanente expansão” (RISTOFF, 2006, p. 16).

Para Saviani (2010), apesar do investimento em expansão de vagas, criação de novas instituições e abertura de novos *campi* no âmbito do Programa REUNI, foi dada continuidade ao estímulo à iniciativa privada com o Universidade para todos e o PROUNI que veio a calhar diante do problema de ociosidade de vagas enfrentado por várias instituições. A primazia deve passar das instituições privadas para as públicas, segundo o autor, por serem responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil.

Para Bortolanza (2017), muito embora tenha havido uma expansão significativa do ensino superior e do número de IES, vagas e cursos, entre 1990 e 2010, as instituições educacionais continuam sendo questionadas por sua qualidade e estruturação frente as contínuas políticas de governo em detrimento de uma política de Estado considerando a educação como um todo. Segundo o autor, interesses de cunho político proporcionaram limites à expansão e à qualificação da população. Segundo o autor, não há uma perspectiva de longo prazo devido a um aparato legal excessivo que regulamenta o ensino superior.

Para Neves (2012) estão consolidados dois segmentos bem definidos com um sistema complexo e diversificado de IES públicas e privadas. A classificação, segundo a autora, utiliza basicamente dois critérios: organização acadêmica e categoria administrativa. Há de se ter em conta, também, o que Sampaio (2014) afirma que: “ao longo desses quarenta anos [1974-2014], períodos de maior crescimento do número de matrículas se alteraram com outros de diminuição – e até de estagnação – no seu ritmo de crescimento”. A autora alega que o crescimento está ligado a períodos de maior liberdade do que de controle por meio das medias de regulação do setor privado. Segundo Sampaio (2014):

Para além da dualidade setor público/setor privado, o ensino superior no Brasil é muito heterogêneo: região geográfica, orientação religiosa [...], antiguidade das instituições, cursos oferecidos e áreas do conhecimento abrangidas, qualidade do ensino segundo o sistema nacional de avaliação, tamanho dos estabelecimentos, titulação e contrato de trabalho dos docentes, dentre outras (SAMPAIO, 2014, p. 45-46).



Ainda, Sampaio (2014) avalia a reestruturação das instituições de ensino privadas de pequeno e médio porte, a partir da segunda década de 2000, em leve desconcentração regional e interiorização de estabelecimentos sendo a localização preferencial de instituições privadas de grande porte, os grandes centros. A capilaridade destas pequenas e médias IES privadas, segundo a autora, se dá em um contexto de aquisições e fusões de estabelecimentos privados ao integrar grandes grupos educacionais por meio de transações, não obstante a nomenclatura de “instituição isolada” (faculdade) permanecer fortemente vinculadas a esses grupos. Para a autora, há um forte processo de concentração em torno de um grupo seletivo de empresas do ensino superior privado que em um período anterior encontravam-se pulverizados.

Sampaio (2014) considera como essenciais para o predomínio privado nas matrículas na primeira década: a regulação da Educação a Distância (EaD) e o financiamento público por meio de bolsas e programas de investimentos volumosos com captação de 1/3 de total de matrículas a partir de 2000. Muito embora, uma oferta capilarizada geograficamente de cursos mediante processos de desconcentração e interiorização promoveram forte concorrência privada com o ensino presencial e, posterior, redução de mensalidades. A autora considera ainda que, apesar da literatura convergir para uma discussão sobre diversificação, diversidade ou diferenciação, os processos privados podem apontar para a indução de isomorfismo institucional em relação às respostas do ambiente, o que também estaria ocorrendo com as IES públicas.

De 1990 a 2015, os governos FHC e os Governos do Partido dos Trabalhadores (PT) convergiram nas seguintes questões: i) tentativa de expansão ainda que restrito pelo funil do Ensino Básico e Médio, sendo que a ineficiência desses produziu gargalos ao crescimento do acesso pelos Governos do PT; ii) a imposição de mecanismos “de cima para baixo” de avaliação agravou a consolidação do mercado privado, isso por sua vez, pode ter levado a diminuição de diversidade institucional e aumento de padronização dos serviços universitários ainda que permaneça ainda bastante diversificado (CASTRO, 2015).

Ferreira e de Oliveira (2016) consideram que o Governo Lula promoveu um avanço de políticas públicas implantadas no sentido de alteração de uma ordem político e acadêmica através da interiorização de universidades federais sob o selo do neodesenvolvimentismo ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Os cursos superiores da expansão, segundo os autores, foram desenhados e voltados à economia criativa, promoção da cultura e inovação significaram uma construção de novas identidades educacionais e regionais através do Programa REUNI. Os autores fazem um inventário das universidades federais criadas a partir de 2002 e consideram que boa parte das novas universidades federais foram criadas por meio do artifício da transformação de antigas instituições como faculdades isoladas ou escolas superiores ou desmembramento de *campus* de universidades federais consolidadas.

Del Vecchio e Santos (2016) avaliam que a estrutura da educação superior é atravessada por uma série de desequilíbrios e que os arranjos institucionais foram submetidos ao longo do tempo a múltiplas



pressões sociais e com frequência são forçados a movimentos de afastamento das ideias quando da criação. Para os autores, o caráter de indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão é um critério de distinção que marca a hierarquia brasileira com as universidades públicas no topo e a base formada por uma quantidade enorme de faculdades e institutos isolados com caráter não universitário. A distinção está assentada no nível de pós-graduação *stricto sensu* exposto através do ranqueamento de publicação e produtividade científica que coloca em evidência as *worldclass universities* (universidade de classe mundial) com pouca interação no sistema. Os autores também consideram sobre a atuação de grandes grupos empresariais na base do sistema com tendências a formação de conglomerados hegemônicos.

Já Mancebo, do Vale e Martins (2015), explicam que a expansão do ensino superior, principalmente privado, no Brasil, entre 1995-2010, expõe um quadro de privatização e mercantilização do Ensino Superior a partir do aumento de vagas, matrículas, cursos, *campi* e IFES a partir do REUNI. As autoras também debatem o crescimento da pós-graduação atrelada a inovação tecnológica e à diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação com ênfase do ensino à distância (EaD) em um sistema de parceria entre Estado e mercado.

Para Mancebo, do Vale e Martins (2015), a expansão da educação superior tem ocorrido no mesmo diapasão das mudanças ocorridas na produção e valoração do capital, de reestruturação produtiva, com impulso e organicidade da reforma *gerencialista* do Estado brasileiro a partir dos anos 1990. Grandes grupos empresariais têm se valido, segundo as autoras, na compra de instituições privadas baratas e endividadas em um processo de reestruturação privada com relativa concentração institucional e incorporação de instituições menores.

Ainda, Mancebo, do Vale e Martins (2015) criticam o REUNI por conta da expansão discente sem o incremento de servidores técnicos e professores e a falta de infraestrutura física para atendimento da expansão com qualidade. As autoras contestam e criticam a expansão pois, estaria alicerçada na Teoria do Capital Humano que ainda prevalecem na relação positiva entre educação e desenvolvimento a partir dos anos 1950, o que tem justificado todo o *esforço* na expansão e reforma do sistema educacional superior. Mancebo, Do Vale e Martins (2015) assim criticam o processo de expansão público e privado:

é pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação educação e desenvolvimento não nos ajuda a entender o processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas, não nos ajuda a compreender o atual processo de expansão da educação superior brasileira, bem como não nos auxilia a construir outra forma de expansão montada em outra equação na qual a formação e o conhecimento possam ser, de fato, socialmente úteis (MANCEBO, DO VALE e MARTINS, 2015, p. 46).

Já Neves (2012), aponta para um paradoxo da expansão recente: o crescimento notável do ensino superior brasileiro em termos absolutos é também insuficiente em termos relativos à dimensão do país e às expectativas da população. Alguns problemas, segundo a autora, já deveriam estar superados em que pese



o enorme investimento público e privado do nível terciário. A autora considera que a política do REUNI teve um impacto, difuso e aleatório já que cada universidade federal estipulou as próprias medidas concretas. Apesar do aumento no número de IES públicas com aumento de vagas e matrículas, o programa REUNI não garantiu, segundo a autora, a redução da evasão e aumento de eficiência geral do segmento público federal.

Segundo os dados apresentado por Neves (2012), a relação candidato/vaga em 1998 era de 7,8 no setor público e 2,2 no setor privado e, em 2010, respectivamente a relação era de 7,6 e 1,2, o que indica saturação privada e estagnação pública, sendo que 56% das vagas não são preenchidas no setor privado e 8,26% no setor público. A autora não considera esse fenômeno de não preenchimento de vagas como uma crise no setor privado, pois aponta, somente, para um descompasso entre as condições com maior acesso e inclusão em detrimento da capacidade socioeconômica dos candidatos.

Ainda, Neves (2012) aponta para a particularidade brasileira quando comparada aos demais países emergentes, sugerindo um baixo percentual da matrícula nas carreiras tecnológicas e de engenharias em contraste com uma concentração grande em cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas como direito, administração e contabilidade reconhecidos pelo público como “genéricos” para distintos trabalhos e de baixo custo para implantação universitária.

Ramos e Ferreira (2016) consideram que os cursos de Bacharelados Interdisciplinares (BI) são um exemplo interessante de aproximação do modelo norte-americano universitário, pois prevê a formação em ciclos e com carreiras menos especializadas aderidos em grande parte das novas universidades federais. As autoras consideram também a influência do Processo de Bolonha no currículo e da influência, no Brasil, do movimento Escola Nova que teve por idealizador Anísio Teixeira para uma adaptação do modelo norte-americano a brasileira.

Ainda sobre os cursos superiores de graduação, Barros (2015) considera que a oferta está mal distribuída com vagas concentradas por áreas de conhecimento em cursos de graduação que não são estratégicos para o país e que, são programados para absorver boa parte dos candidatos com variada qualidade oferecida, em geral, em precárias instalações, em período noturno (para atender um público de trabalhadores), em instituições privadas e municipais do interior do país. Para a autora, o segmento privado é marcadamente ocioso e destaca a evasão, a diversificação e os diferentes níveis de qualidade entre as IES, especialmente, as privadas.

Ainda, Barros (2015) sustenta que a expansão do Ensino Superior foi insuficiente para romper com o processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da Educação Básica que é profundamente influenciada pelas condições socioeconômicas. A autora, apesar do que considera serem boas intenções do Programa Reuni, aponta para uma massificação das universidades federais e condena a



ampliação de vagas sem um planejamento prévio de crescimento do número de professores e precariedade de muitas instalações e infraestruturas universitárias.

Schwarzman (2015) aponta que toda a ênfase da expansão universitária brasileira foi dada às ações afirmativas por meio da Lei de Cotas e considera que tem sido negligenciado o problema da qualidade acadêmica por outro lado. O autor ainda aponta que o Brasil se encontra na contramão de outros países que investiram maciçamente nas universidades mais prestigiadas para alcançar excelência acadêmica internacional, ainda que tenham sido expressivas as conquistas em termos de novos doutores e publicações internacionais em período recente.

Para Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020) a expansão das IES entre 2010 e 2016 no Brasil produziu efeitos como a fragmentação, flexibilidade e heterogeneidade. Os autores consideram que, apesar da diversificação de modelos de ensino superior como forma de democratização, são ainda significativas as desigualdades regionais com relação a população atendida se comparadas as macrorregiões brasileiras.

Já para Neves (2015), dois fatores explicam a expansão de 2000-2015: as aspirações crescentes para os benefícios da Educação Superior pelos estudantes e suas famílias e as mudanças no mercado de trabalho. Não obstante o rápido crescimento dos últimos anos, o Ensino Superior brasileiro ainda é pequeno segundo a autora.

Uma característica da Educação Superior brasileira atual é a diferenciação, em um caso extremo em termos educacionais e de quem estabelece o controle. Com mais de 2.000 instituições públicas e privadas, com exemplos de todo tipo: pequenas, familiares, escolas isoladas profissionalizantes até enormes universidades com intensas em pesquisa com orçamento anual em torno dos 2 bilhões de dólares. Há também conglomerados de educação privada com fins lucrativos de mais de 1 milhão de estudantes com títulos na bolsa de valores. Em geral, universidades públicas são mais dotadas de recursos e mais institucionalizadas e nesse setor há mais diferenças marcantes entre instituições: universidades voltadas mais à pós-graduação tendem a ter um perfil de pesquisa mais ativo, enquanto universidades públicas focadas na agenda “sindicalizada” tendem a estar mais focalizadas no ensino de graduação (BALBACHEVSKY, 2015).

A seguir um debate sobre os modelos clássicos pode auxiliar a compreensão do fenômeno da expansão recente de 2000 a 2020 a partir dos indicadores construídos no presente artigo. Ainda que em linhas gerais, o ensino, a pesquisa e a extensão sejam as missões mais evidentes dos modelos clássicos, há de se considerar também a vocação da instituição, o perfil do discente e docente, a ênfase do ensino, a concepção do conhecimento, a posição quanto à pesquisa científica, a noção de desenvolvimento implícita no modelo, a relação com o Estado, a marca, a ideologia, as conquistas do modelo, o modelo que se opõe (oposição), a organização político-administrativa das instituições e as características espaciais resultantes desses modelos clássicos.



1.2 OS MODELOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A abordagem teórica dos modelos universitários não coincide naturalmente com universidades concretas, pois os modelos clássicos somente facilitam a compreensão em nível mais alto do que o meramente histórico e descritivo. Seu uso permite destacar tanto suas peculiaridades quanto suas uniformidades relativas ao modelo teórico. Quando criadas intencionalmente os modelos são como utopias e podem sofrer deformações ou correções que torna necessária a análise periódica de correspondência entre o padrão conceitual básico e as formas assumidas (RIBEIRO, 1991).

Wolff (1993) considera ao refletir sobre os seus “tipos ideais” weberianos como experimentos de pensamento pelos quais pode-se identificar conexões entre a concepção de Educação Superior e arranjos institucionais, condições sociais, exigências de acesso e finalidades na esteira deste. Para Wolff (1993, p. 26): “Cada modelo é um retrato de uma universidade imaginária que personifica um determinado conjunto de ideias e está organizado sobre um princípio apropriado de autoridade interna”. Esses modelos não se trata de esquema universal, mas um retrato da anatomia, um esboço de seu funcionamento interno da instituição que pode-nos auxiliar na compreensão do seu impacto e de como essa se organiza. Para entender completamente a organização é necessário observar a experiência das instituições na prática em seus diversos contextos (MCCOWAN, 2019b).

No Brasil, os modelos institucionais de Educação Superior mais abordados pela literatura a partir desse legado foram o napoleônico, o humboldtiano e o norte-americano. Esse último, adaptado para o contexto latino-americano por meio da construção de uma nova ordem social e que, foi abafada pelo Regime Militar na década de 1970 (MOROSINI, 2006). Com o risco de promover depurações inexistentes, esses modelos contribuem para compreendermos a ênfase em cada um dos elementos do tripé ensino, pesquisa e extensão como funções intrínsecas às universidades, mas que também podem estar associadas às IES como os institutos, faculdades e centros universitários.

Historicamente, no Brasil herdou-se, do lado francês, o espírito cartesiano nas ciências naturais, humanas e no mundo político e moral, as instituições têm uma marca tecnoprofissional e guia crítica-espiritual do Estado onde reafirma-se uma universidade pública voltada ao ensino para o progresso econômico-político e, do lado do modelo alemão, herdou-se a pesquisa através da organização interna e autonomia pela liberdade de posicionamentos e defesas políticas (RAMOS e FERREIRA, 2016). Para Teixeira: “nem influência inglesa, nem influência americana, mas francesa e certos lampejos germânicos são as forças mais visíveis” na realidade brasileira (TEIXEIRA, 1964) *apud* (PROTA, 1987).

Esses modelos servem de referência há mais de dois séculos, apesar do desacordo da literatura quanto aos “clássicos”, pois tratam de conceitos bastante genéricos e ainda que não tenham servido para a França, os Estados Unidos ou para a Prússia, sempre estão presentes em uma discussão sobre políticas de Educação Superior (SGUISSARDI, 2006). O modelo francês, historicamente, teria impresso marcas significativas ao



longo de um século e meio de experiência a partir da primeira década do século XIX por sua função elementar de formação profissional e técnica (PROTA, 1987).

O modelo francês parece ser uma mudança discreta da universidade medieval, na sua forma de organização, ao mesmo tempo, não é uma guinada dramática, mas continua essencialmente na ênfase da transmissão do corpo do conhecimento. Esse modelo francês foi inspiração para a criação de sistemas na Espanha, Portugal e Itália e nas colônias da América Latina (MCCOWAN, 2019b).

Anísio Teixeira teria sido, com os ideais progressistas e apoio político, um dos maiores defensores da perspectiva de adaptação do modelo norte-americano à realidade brasileira por meio da criação da Universidade de Brasília (UnB) por conta da tentativa de indissociabilidade ao saber prático, pela gratuidade e igualdade como princípios e os programas de ensino organizados em ciclos por grandes áreas, em termos espaciais, trata-se da estruturação em centros, substituindo o modelo de faculdades superiores (RAMOS e FERREIRA, 2016).

A universidade é uma instituição tardia nos Estados Unidos e assim como seu sistema de educação foi consolidado entre o final do século XIX e início do século XX intrinsecamente marcado pelos padrões intelectuais e morais tornados hegemônicos e que imprimiram características que eram até então exclusivas do mundo produtivo. A consagração da Educação Superior de massa voltado à classe trabalhadora escapando do domínio eclesiástico com a entrada em cena do Estado até então ausente por meio do *Morril Act*, passa pelo projeto hegemônico fordista que tem como parâmetro de excelência a competitividade. O fenômeno da educação de massa veio então legitimar a nova ordem, alimentando o ideário liberal de igualdade de oportunidades (RIBEIRO, 2016).

A reforma de 1968 (Lei 6.540/1968) propõe profundas mudanças aliando modernização e expansão privada, contraditoriamente à inspiração no movimento estudantil e da intelectualidade ligado à Florestan Fernandes do período anterior que teve no modelo norte-americano de universidade fonte de inspiração (RAMOS e FERREIRA, 2016). O modelo norte-americano de universidade, desde os anos de 1960, foi utilizado por reformas educacionais pelo governo civil-militar como um paradigma universal e, ao mesmo tempo, universalizante para o saber voltado ao desenvolvimento econômico, associando ensino e pesquisa ao serviço à comunidade em uma perspectiva utilitária com a oferta de cursos de graduação e, principalmente, pós-graduação por diferentes instituições (DA SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016).

A partir dos anos 1960, os modelos francês e alemão entraram em descrédito por sua incapacidade de gerar desenvolvimento fruto de uma noção de que instituição universitária representava um envelhecimento, que era retrógrada, desinteressante, desatualizada e os docentes estariam mais focados em escolástica e, por consequência, estariam desajustados às reais necessidades da sociedade (DA SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016).



Uma aproximação ao modelo humboldtiano ocorreu na década de 1980, no Brasil, por conta da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão a partir da Constituinte (SGUISSARDI, 2006). Neste contexto, poucas universidades de pesquisa (humboldtianas), maior parte pública federal, conformando alguns centros de excelência foi freado na década de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), muito embora, se desse, em menor medida, a expansão de IES públicas estaduais tenha ocorrido nos anos 1990. O Plano Nacional de Educação de 1997, incentivava a adesão ao modelo norte-americano⁵ e da adoção de medidas para a diversificação institucional dos centros universitários, de instituições comunitárias com vocação para o ensino (SAVIANI, 2010).

No Brasil, apesar da legislação assumir que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) devem aderir de certa maneira ao modelo humboldtiano de universidade voltada à pesquisa, na realidade, essas são muito poucas altamente especializadas e uma maioria de universidades voltadas ao ensino (SCHWARZMAN, 2015). O modelo alemão também vem sendo associado à maior autonomia institucional no debate sobre modelos quando comparada ao modelo norte-americano, pois esse último focaliza mais a necessidade pública da universidade para conformar uma espécie de serviço à nação, em especial, pela vocação para a extensão universitária (TISCHER, 2021a).

A adoção do modelo norte-americano tem como limites: i) recursos financeiros caros e escassos, tornando a interiorização desnecessária. (CUNHA, 2004); ii) excessivo foco na função ensino, perda de qualidade e diversificação. (SAVIANI, 2010); (MANCIBO, DO VALE e MARTINS, 2015); (MORAES, 2010); iii) gera dependência de recursos e investimentos em um mercado competitivo. (SGUISSARDI, 2006); iv) massificação e perda de qualidade de instalações e infraestruturas. (BARROS, 2015); v) busca de um paradigma universal para ser adotado acriticamente. (DA SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016); vi) isolamento do *campus* do centro urbano. (BUFFA e PINTO, 2016); vii) aprofundamento das desigualdades sociais a partir de um projeto de sociedade desigual. (MORAES, 2015) e viii) promove a indução de isomorfismo institucional em resposta ao ambiente tanto público quanto privado (SAMPAIO, 2014).

Por outro lado, a adoção do modelo norte-americano demonstra para outro conjunto de autores, uma série de potencialidades. Entre elas: i) a criação de novas identidades educacionais e regionais com cursos voltados à promoção da cultura e inovação. (FERREIRA e DE OLIVEIRA, 2016) ii) a inclusão de novas modalidades de graduação como a inclusão dos Bacharelados Interdisciplinares. (RAMOS e FERREIRA, 2016); iii) a tendência à extinção de departamentos e ao estímulo à interdisciplinaridade, alinhamento entre formação humanística e técnica e um salto em termos relativos de publicações científicas do Brasil quando comparado a outros países. (SCHUTZER e CAMPOS, 2014); iv) instituição é percebida como um empreendimento educacional fruto do esforço coletivo da comunidade. (RIBEIRO, 1991); v)

⁵ Saviani (2010) utiliza o termo anglo-saxão para designar o modelo tratado no presente relatório de norte-americano.



descentralização e desconcentração. (MORAES, 2010); vi) aumenta a vocação para a extensão universitária e a aplicação do conhecimento em uma perspectiva de desenvolvimento inclusivo gerando benefícios para além dos acadêmicos. (MCCOWAN, 2019a); vii) democratização e maior diversidade (ARANTES, 2021).

A guisa de resultados provisórios, o traz uma síntese das principais características dos modelos universitários em debate. Há tensões entre ensino, pesquisa e extensão que são a ênfase de um debate acadêmico sobre a importância das IES por conta de diferentes perspectivas de desenvolvimento a partir da leitura dos modelos universitários, quer seja: a) espacial: internacional, nacional, regional ou local; b) da ciência: pesquisa básica, aplicada ou excelência em pesquisa; c) educativos: formação de elites, profissionais para o mercado ou formação humanitária e social; d) econômicos: eficiência, crescimento econômico e justiça social.

Quadro 1 - Quadro-síntese dos modelos universitários clássicos francês, alemão e norte-americano de Educação Superior

	francês (napoleônico)	alemão (humboldtiano)	norte-americano
Vocação universitária	Formação profissional	Pesquisa científica e cultura erudita	Extensão e cultura universitária
Estudante	Burocratas de carreira e indivíduos em busca de mobilidade social	Elite em busca de prestígio intelectual e acadêmico	Estudantes ativos e críticos
Papel do professor	Avaliador de exames ou profissional oligarca	Professor-pesquisador voltado a uma comunidade científica organizada nacional ou internacional	Professor integrado ou um conferencista mais voltado às questões locais
Ensino	Ensino para a prática da profissão e ao treinamento	Formação de elite acadêmica e política através da pesquisa	Prático voltado a questões da comunidade
Conhecimento	Transmissão do conhecimento (ensino)	Produção do conhecimento através da pesquisa	Aplicação do conhecimento (extensão)
Pesquisa científica	Poucos lugares de grande prestígio e, de preferência, fora da universidade	Pesquisa pura e erudita, voltada a uma comunidade organizada	Pesquisa aplicada e encomendada (<i>problem solving</i>)
Ênfase para o desenvolvimento	A educação é um instrumento do Império	A Educação é um Instrumento de Desenvolvimento Nacional	A Educação é um Instrumento de Desenvolvimento de determinada Região ou local
Relação com o Estado	Instituição Ideológica do Estado	Autonomia do Estado	À serviço da Nação
Ideologia	Imperial-militar	Liberal- elitista	Antielitista- igualitária
Marca	Autoritária-hierárquica	Humanista- idealista	Utilitarista - pragmática
Oposição	Formação crítica	Nacionalismo, utilitarismo e positivismo. Ciências aplicadas	Isolamento científico das ditas ciências puras
Conquistas	Laicidade	Autonomia	Pragmatismo



Organização	Conglomerado de faculdades (antiuniversitário)	Isolamento das tecnologias em escolas técnicas e instituições com orçamento próprio	Expansão para o interior. Ênfase na pós-graduação, tecnologia e especialização
Espacial	Centralização em torno da capital e lugares-centrais	Expansão para a unificação	Expansão em número, dimensão e complexidade orgânica

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ribeiro (1991), Prota (1987), Ramos e Ferreira (2016), Balbachevsky (2015) e Pazeto (2020).

Esse quadro traz uma síntese do debate sobre modelos apontado na literatura sobre modelos de Educação Superior e que, procurou-se descrever por meio das categorias de análise: vocação universitária, o papel do estudante e do professor, como são encarados o ensino, o conhecimento e a pesquisa científica, além da relação com o Estado, a ideologia dominante, a marca, oposição, conquistas, aspectos relativos à organização e em temas regionais como se “*especializam*” as IES em cada um dos modelos.

Ainda que não se possa afirmar que o sistema brasileiro seja mais semelhante a um determinado modelo em detrimento de outro, pretende-se abordar que o sistema se encontra em diferenciação no que diz respeito às IES públicas e as IES privadas, provocado por uma guinada do modelo humboldtiano para o modelo norte-americano nas IES públicas. Para Arantes (2021), a expansão promoveu a qualificação de serviços públicos com programas baseados na extensão para comunidades vulneráveis, desenvolvendo novos tópicos de inovação, ciência e tecnologia com impacto no interior do Brasil.

No entanto, as universidades norte-americanas tornaram-se a partir de 2000 pouco seletivas e voltadas à massificação, também, significa que ficaram cada vez mais dependentes de fontes pública, operando a baixo custo e aumentando o endividamento de indivíduos e famílias. Evasão crescente, alongamento do tempo de conclusão e precarização do trabalho docente são problemas ligados ao ensino, enquanto a pesquisa foi estruturada a partir de renúncias fiscais (MORAES, 2017).

A seguir à guisa de resultados e discussão, lança-se um olhar sobre a construção de indicadores úteis para alinhamento aos modelos, a saber: i) vocação universitária (graduação ou pós-graduação), ii) a pesquisa científica (básica ou especializada), iii) organização acadêmica (*multicampus* ou não); iv) localização espacial (capital e interior), v) categorias administrativas (pública ou privada) e a vi) cobertura de abrangência (estado, região, município). Nesse sentido, também indicadores de porte por meio do cruzamento entre IES, cursos e matrículas podem ser um importante passo inicial para definição da trajetória histórica de IES privadas e públicas por categorias administrativas (federal, estadual e municipal).

2 RESULTADOS

Uma rápida observação dos números, a partir dos *Censos da Educação Superior* do INEP, pode-se constatar que as IES se encontram em desconcentração relativa da Região Sudeste para as demais regiões



do Brasil. No entanto, o fenômeno é lento e desigual a partir das políticas públicas federais e de forças privadas que estão dispostas em sentido oposto, pois tendem a (re)concentração, sobretudo, nas capitais de algumas regiões brasileiras como é o caso da Região Sul. Em 2001, as IES em capitais da Região Sudeste representavam 16,25% do total de IES do país, já em 2018, o percentual cai 4,26%, isto é, passa a 11,98% conforme levantamentos preliminares realizados por Tischer (2018).

A “interiorização” em um primeiro momento pode ser considerada como relativa já que em 2001, 63,34% das IES não estavam localizadas em capitais das Unidades da Federação e apesar dos esforços empreendidos em políticas públicas nesse sentido, o percentual em 2018 vai a 64,37% com um crescimento de apenas 1,03% no período. A desconcentração, portanto, pode ser considerada relativa pois não altera significativamente a centralidade de localização das IES no sistema de Ensino Superior saindo das capitais nacionais (Rio de Janeiro e São Paulo) para as capitais dos estados próximos, por isso as aspas que compreendem o termo “interiorização” conforme apontado por Tischer (2018).

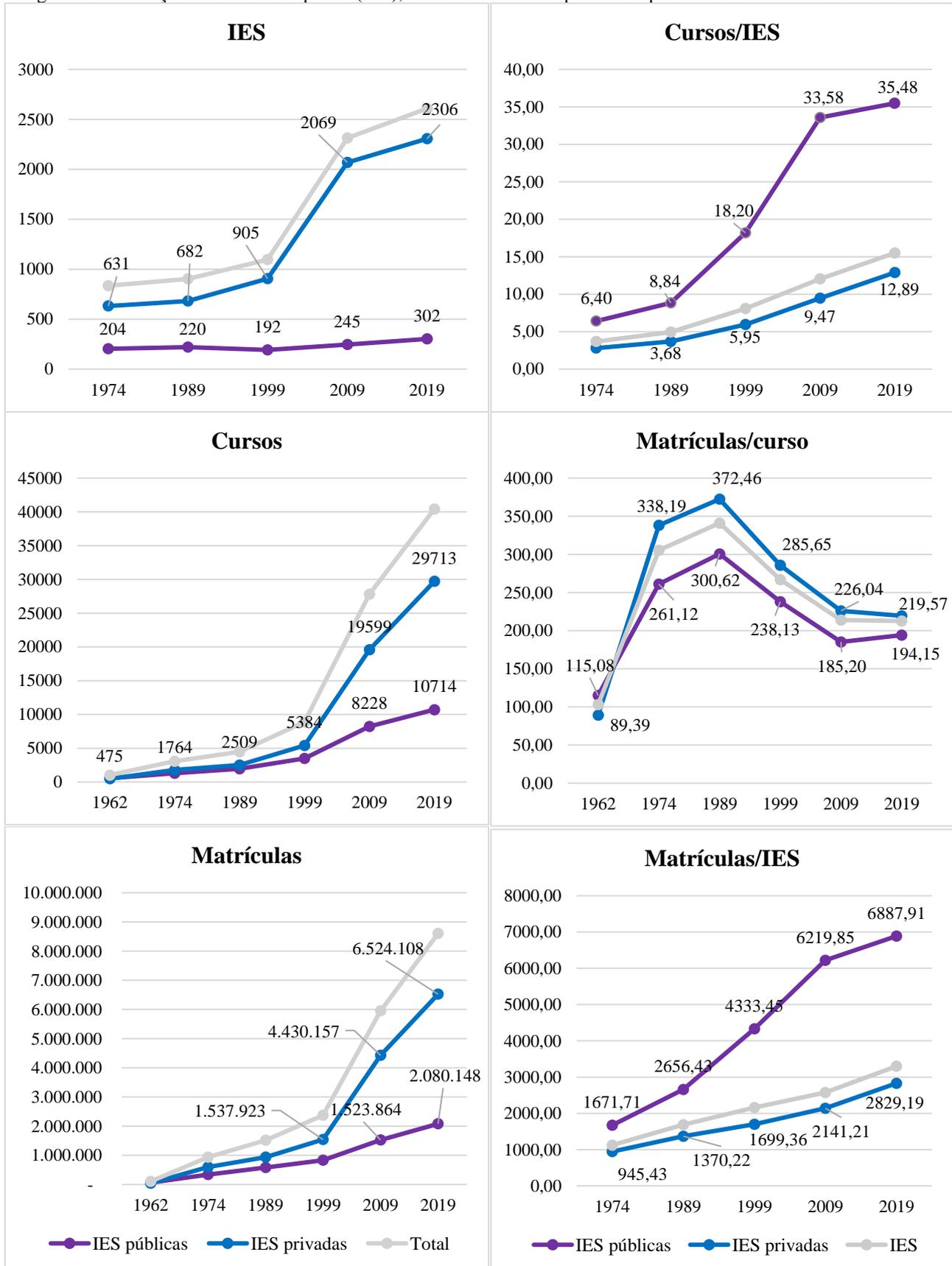
Ainda, Tischer (2018), considera que a Região Sul, por exemplo, tem crescimento maior do número de IES nas capitais com relação ao interior, o que se pode atribuir, principalmente, ao crescimento de IES privadas no período de 0,37% e 0,49%, respectivamente, quando comparadas às IES públicas. Esse processo também é percebido na Região Nordeste por Fusco (2020) em recente Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Com relação à interiorização, é possível que o movimento de *campi* de IES públicas para o interior tenha convivido com o crescimento em termos de matrículas e cursos superiores nas capitais também por IES privadas que concentram sede nesses municípios.

A partir de políticas públicas como REUNI e a criação da Rede de Institutos Federais foi possível observar um aumento de cursos superiores de graduação, matrículas e de instituições, ainda que o crescimento em número tenha sido muito maior nas IES privadas conforme destacado na Figura 2. Em 1999, as IES privadas eram em número quatro vezes maior e possuíam quantidade semelhante de cursos e matrículas às IES públicas. Em 2018, as IES privadas alcançaram nove vezes a quantidade de IES públicas, aproximadamente 2,5 vezes a quantidade de cursos e 3 vezes a quantidade de matrículas. Portanto, a expansão do Ensino Superior em termos quantitativos se deve ao aumento dos indicadores de IES privadas nas primeiras duas décadas do século XXI.

No entanto, ao cruzarmos as variáveis IES, cursos e matrículas, obtêm-se os indicadores cursos de graduação/IES, matrículas/curso e matrículas/IES que podem ser importantes indicadores, na média, para compreendermos melhor o fenômeno da expansão para o interior das IES públicas, significando aumento de porte institucional das Institucionais Federais de Ensino Superior (IFES) com relação ao seu porte institucional e área de cobertura devido, em partes, ao paradigma *multicampus* recomendado pelas políticas públicas de expansão de um lado e o aumento do número de cursos e matrículas em IFES consolidadas de outro.



Figura 2 - Instituições de Ensino Superior (IES), cursos e matrículas públicas e privadas no Brasil entre 1962 e 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2021), com base em INEP (1990, 2000, 2010 e 2019).



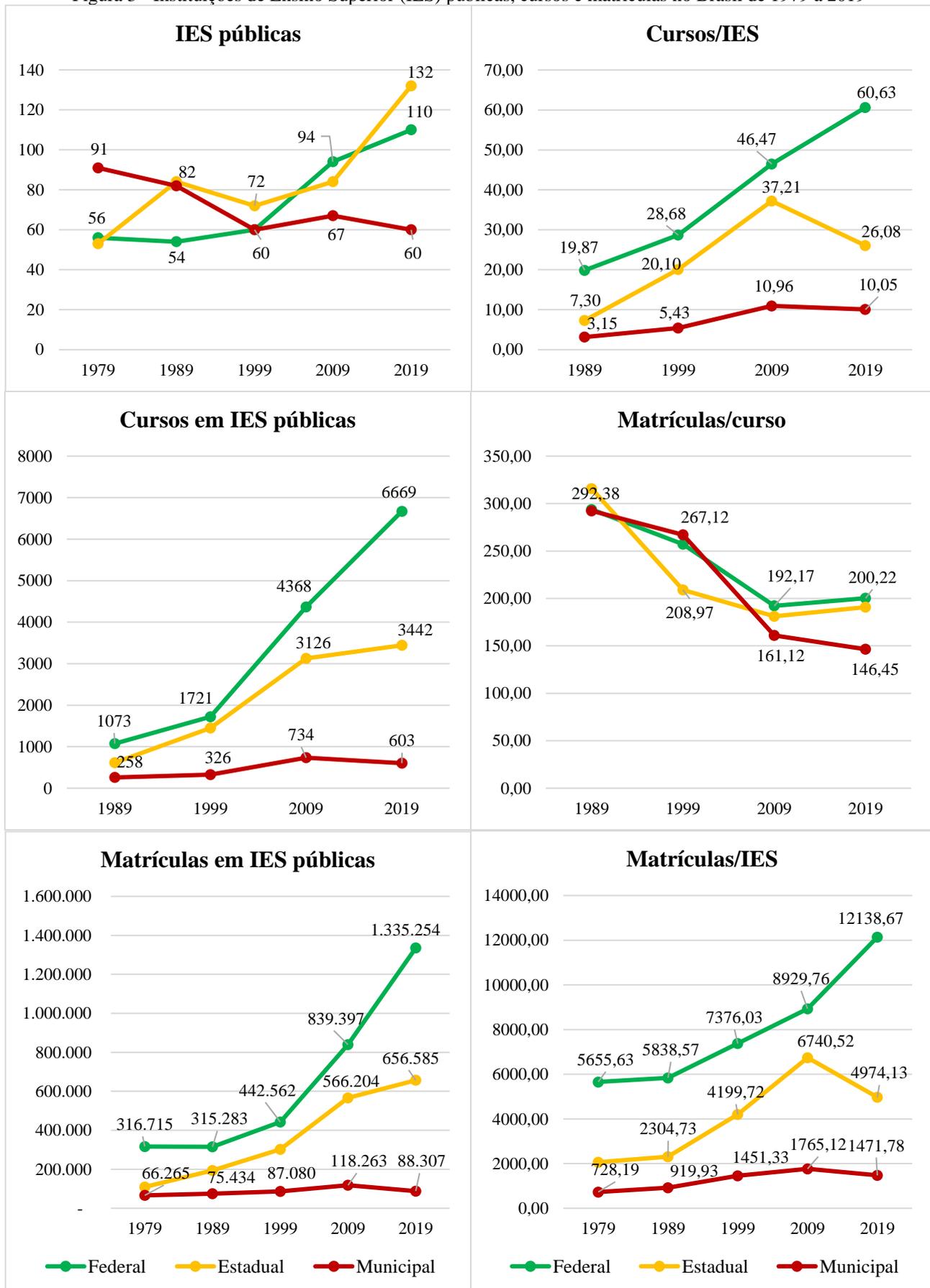
Em termos de cursos de graduação/IES, as IES privadas possuíam uma relação de 5,95 cursos/IES em 1999 que passa a 12,89 em 2019, ou seja, a oferta formativa de cursos superiores de graduação de cada IES privada duplicou em média no período 1999 a 2019. Já as IES públicas que possuíam 18,20 cursos/IES, em 1999, isto é, praticamente três vezes mais que as IES privadas continuam com o triplo de cursos por IES em 2019. Da mesma forma, as IES públicas alcançaram 35,48 cursos/IES em 2019, o que aponta para maior densidade e diversidade de oferta de cursos superiores de graduação com relação às IES privadas. Em termos de porte institucional, significa dizer, que as IES públicas são em média três vezes maiores do que as IES privadas tanto em cursos por IES quanto em matrículas por IES.

Esse indicador de matrículas/IES de 1999 a 2019 apresenta o arrefecimento do indicador entre 2009 e 2019 para as IES públicas que apresentavam uma trajetória ascendente maior comparativamente às IES privadas. Em 2019, enquanto as IES públicas tinham em média 6.887 matrículas por IES, as IES privadas apresentavam menos de duas vezes isso, isto é, 2.829 matrículas por IES. Ao mesmo tempo que se pode dizer que a criação de novas IES públicas pode ter reestruturado e organizado o sistema público com ênfase no modelo *multicampus* aumentando porte e área de cobertura dessas instituições, as IES privadas vem sendo reorganizadas a partir de aquisições por conglomerados educacionais privados da mesma forma incrementando os indicadores. Esse fenômeno combinado pode indicar uma redução de diversidade de instituições ao mesmo tempo que essas tendem a se diferenciar.

Ainda em matrículas por curso, observa-se uma tendência a estabilização dos indicadores em torno de 200 matrículas por curso na média tanto para IES públicas (194,15) quanto IES privadas (219,57) entre 2009 e 2019. Possíveis interpretações para esse fenômeno vão desde a ampliação da oferta formativa, redução de vagas disponibilizadas por semestre, maior diversidade de carreiras disponíveis no ingresso, passando pelo fenômeno da evasão e retenção de estudantes ou mesmo de atendimento a componentes curriculares e dimensionamento por meio de indicadores de professor/aluno com um reflexo evidente: as salas de aula tem inclusive diminuído em área construída tanto em IES públicas como em IES privadas.



Figura 3 - Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, cursos e matrículas no Brasil de 1979 a 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2021), com base em INEP (1990, 2000, 2010 e 2019).



No entanto, é possível perceber diferentes trajetórias para os segmentos de IES públicas: Federal, Estadual e Municipal. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) cresceram em todos os sentidos: praticamente dobrando em número de IFES de 1999 a 2019, praticamente quadruplicando a quantidade de cursos (de 1721 em 1999 para 6669 em 2019) e triplicando o número de matrículas no mesmo período (442.562 em 1999 para 1.335.254 em 2019) conforme Figura 3. Esse não foi o caso de IES estaduais que cresceram em número de IES (132 em 2019), cresceram ligeiramente em número de cursos em menos de 3.500 em 2019 e número de matrículas até 656.585 em 2019, o que representa praticamente metade de cursos e matrículas comparadas às IFES sendo que possuem maior número de IES (132 em 2019). Já as IES municipais diminuíram em número e estabilizaram em matrículas e cursos conforme Figura 3.

O fenômeno de criação de novos *campi* de IFES se refletiu em um aumento dos indicadores de cursos por IES em torno de 60,63 cursos e mais de 12.000 matrículas cada IFES, ainda que o fenômeno de redução de matrículas por curso também esteja relacionado com as peculiaridades apontadas também na Figura 2 para o segmento privado, significa dizer que as IFES não só se expandiram para novos lugares do Brasil, mas também de que cresceram em termos de porte institucional tornando-se instituições *multicampi* com grande abrangência espacial, oferta diversa de cursos e disposição de vagas de matrículas em novas e consolidadas IFES.

No *gap* deixado pelas IFES, as IES estaduais aumentaram em número nos períodos de 1979 e 1989 e no período de 2009 a 2019, no entanto, o aumento de cursos no período que vinha em um aumento sustentado entre 1989 e 2009 se estabilizou até 2019 conforme Figura 3. Observa-se, também, um arrefecimento da expansão de matrículas no segmento estadual e que essa categoria “estadual” está em processo de grande diferenciação abarcando desde universidades estaduais enxutas ao longo dos anos pelos seus estados, outras universidades estaduais de médio porte que foram “federalizadas” conforme apontado por Tischer (2016), a criação de novas universidades estaduais de menor porte e, ainda, o sistema privilegiado de universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e Unesp) que são instituições de grande porte institucional, consolidadas e intensas em pesquisas figurando entre as melhores universidades brasileiras em boa parte dos *rankings*.

Ainda conforme Figura 3, as IES estaduais apresentam uma queda nos indicadores de cursos superiores de graduação por IES e de matrículas de graduação por IES até 2019, o que pode indicar um “enxugamento” na média dessas IES com menor disponibilização de vagas, de cursos de graduação, e ainda, que a evasão e retenção seja ainda maior nesse segmento, enquanto em termos de matrículas por curso, as IES estaduais acompanham a trajetória de estabilização tanto das IFES quanto do segmento privado em 200 matrículas por curso em 2019.

As IES municipais, uma particularidade brasileira, estão encolhendo em todos os sentidos: número de instituições, cursos superiores de graduação e matrículas. Isso acontece devido a duas condições: as IES



municipais estão sendo reclassificadas como IES privadas com base no argumento de pagamento de mensalidades pelos estudantes e são continuamente pressionadas para se tornarem *campus* de IFES (CASTRO, 2015). Há de se destacar que na leitura dos indicadores, essas IES municipais apresentam estabilidade em torno dos 10 cursos por instituição e cerca de 1500 matrículas por IES, o que as aproxima à média das IES privadas em termos de porte institucional, enquanto a natureza permanece pública.

3 DISCUSSÃO

A partir das políticas do REUNI, há de se considerar uma diferenciação do sistema que pode ir além do binário público e privado, mas pode abarcar também a presença predominante de cursos por áreas de conhecimento e novas modalidades para além do ensino presencial conforme observado por Senkevics (2021) que baliza que a expansão de novos *campi* de universidades federais vocacionados para licenciaturas e formação de professores voltados para atendimento de estudantes historicamente excluídos, com docentes de menor titulação e pouca tradição acadêmica que tem se diferenciado das universidades federais consolidadas e, do lado privado, o competitivo mercado de faculdades particulares de massa assumindo a emergência da modalidade EaD claramente distinto das antigas universidades comunitárias e/ou confessionais segundo o autor.

Novas categorias analíticas podem ser igualmente úteis para classificar e compreender essas dinâmicas institucionais no edifício institucional de Educação Superior brasileiro como observado por Barbosa, Borges *et al*, (2022) que consideram quatro *clusters* com base em localização geográfica, porte, áreas de conhecimento dos cursos e modalidade. Os autores categorizam quatro *clusters* segregando dessa forma: a) Faculdades e Centros Universitários de IES privadas tradicionais de pequeno porte espelhadas pelo país com baixo orçamento e foco em carreiras mais lucrativas com destaque as áreas de sociais aplicadas; b) IES públicas especializadas de pequeno porte dedicado ao ensino presencial em áreas de ciências, tecnologias, engenharias e matemática; c) Universidades privadas de grande porte localizadas nas Regiões Sudeste e Sul e cursos presenciais em ciências aplicadas, direito e cursos voltados ao bem-estar e d) Universidades públicas formado por grandes universidades e institutos federais distribuídos em todas as Regiões com grande quantidade de cursos em formação de professores, educação, ciências, tecnologia, engenharia e matemática.

Sampaio, Balbachevsky e Peñalosa (1998) também consideram sobre indicadores de pós-graduação, localização geográfica e porte institucional que podem vir a contribuir com o debate. Já McCowan (2019b), adota a perspectiva teórica de valor (justificativa de existência), função (o que a IES faz) e interação (como se relaciona com a sociedade extramuros) e considera que no Brasil parece haver sobretudo para as IES públicas uma importância com relação ao porte e sua localização espacial. No entanto, categorias clássicas como categoria administrativa e organização acadêmica são ainda bastante popularizadas pelos *Censos da*



Educação Superior do INEP que vem tentando disponibilizar categorias como localização (interior e capital) e de porte institucional (baseado em número de matrículas) em suas planilhas.

Ainda, a literatura científica sobre Educação Superior tem focado demasiadamente sobre esses indicadores institucionais como matrículas, IES, número de cursos superiores segregados por categorias administrativa e quando se trata de localização ainda são utilizados indicadores clássicos como macrorregiões brasileiras e Unidades da Federação (estados) ou ainda localização espacial por meio do binário interior e capital. Quando se trata de porte, talvez deva-se relativizar o tamanho da instituição em termos de infraestrutura com base em indicadores em matrículas por IES, já que boa parte dessas matrículas se encontram especializadas por *campus*.

Sobre isso, tem-se a considerar que talvez se esteja aglutinado nesses indicadores modelos distintos com uma miríade de *campi* pequenos localizados no interior com porte pequeno criados para o desenvolvimento de regiões junto as sedes ou Reitorias de universidades consolidadas intensas em pesquisa. Esses novos *campi* de IES públicas, no entanto, ao buscar a verticalização de cursos superiores e participar de uma comunidade científica internacional podem estar menos voltados à pauta do desenvolvimento de suas regiões buscando uma estratégia de isomorfismo, isso é, emular o modelo de *campus* ou universidades intensas em pesquisa (humboldtianas) onde a presença da Pós-Graduação torna-se um divisor de águas na trajetória do *campus* na busca por distinção acadêmica e recursos públicos.

Para tanto, verticalizar os cursos de graduação e construir um pátio educacional com laboratórios, bibliotecas, salas de monitorias e tutorias, bem como outras amenidades passam a ter uma importância considerável para um novo *campus*. Tem-se a considerar também que IES localizadas em áreas menos centralizadas tendem despender um esforço maior para atrair estudantes, técnicos e professores, fundos e, na maioria dos casos, não há uma capacidade de pesquisa até mesmo para a pauta dedicada ao desenvolvimento regional. (PINHEIRO, SIMA, *et al.*, 2018).

Ainda à guisa de problematização, as planilhas e relatórios técnicos do INEP trazem o conceito de IES privada para diferenciá-las de IES públicas ainda que agreguem uma diversidade grande de tipos universitários quando seria mais interessante utilizar os conceitos de *for profit* e *non profit*. Diante do retorno de indicadores de porte como o “faixa de matrículas de cursos de graduação” e dos já consagrados indicadores de localização como: grandes regiões geográficas e capital/interior. Essa última possui especificidade difíceis de se compreender com relação às IES *multicampus* que figuram em ambas. A criação de um Sistema de Informações Geográficas (SIG) a exemplo da GEOCAPES (2020) que permitiria ao mesmo tempo, uma melhor compreensão espacial da distribuição de cursos, matrículas e IES como também o *download* de listas.

Ainda, a categoria *campus*, enquanto uma unidade útil de análise, poderia ser desagregável dos demais indicadores, pois há de se considerar que nem toda IES pública *multicampus* se tornou uma



instituição aderente ao modelo norte-americano, muito menos pode-se afirmar que um novo *campus* de uma universidade consolidada herdará a condição de ser um “braço” humboldtiano de pesquisa para o interior. Assim, há de se considerar também sobre a diferenciação entre os novos *campi* e os *campi* consolidados onde uma IES pode conviver com *campus* com vocações diferentes e, abrigar, perfis totalmente diversos sobre uma mesma organização, o mesmo pode ser dito sobre a conformação de Centros nessas universidades consolidadas com alguns desses Centros mais vocacionados do que outros para a intensidade em pesquisa, principalmente, nas IES públicas.

Ainda, Balbachevsky (2015) coloca que existem tensões entre os agentes internos e externos da Educação Superior brasileira. A autora cita a participação de professores com perfil mais voltado ao ativismo com claro perfil sindical-conferencista, bem como de movimentos estudantis ao interno de instituições *humboldtianas*. Da mesma forma, muitos dos docentes foram atraídos para a docência em universidades e *campi* novos por conta do prestígio da docência, são mais tributários ao modelo das IES públicas localizadas nos grandes centros com pesquisa intensa. Os próprios critérios de seleção e prestígio ao interno das IES públicas residem em publicações e *status* perante a comunidade científica. A autora também evidencia intervenções promovidas por entidades de classe como, por exemplo, os conselhos profissionais de médicos, advogados e engenheiros que tendem a impor pautas dedicadas mais voltadas à garantia de manutenção de atribuições profissionais. Esses conselhos acabam por pautar diretrizes curriculares que atingem todo o sistema independente do lugar no sistema ou o modelo organizacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compreender o fenômeno *multicampus* e o modelo universitário da expansão recente de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil. Um breve histórico da Educação Superior brasileira apontou para um fenômeno cíclico de reformas e reestruturação por transformação, desmembramento, criação de novos *campi* e incorporação de antigas escolas secundaristas que deram lugar a criação de novas IES públicas, em especial, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com clara ênfase no modelo *multicampus* para o desenvolvimento de regiões estagnadas economicamente. A partir de 2000, tanto a área de cobertura como o porte institucional das IFES aumentaram consideravelmente levantando questões com relação a uma série de novos atributos, em especial, o presente trabalho destaca uma discussão sobre os modelos de organização dessas novas unidades com relação às universidades públicas consolidadas para além do uso de indicadores no cruzamento entre o número de IES, matrículas e cursos de graduação.

A adaptação do modelo universitário norte-americano *multicampus* pode ter sido utilizado pela expansão recente de IFES *multicampi* traduzido por aumento de condições de acesso ao Ensino Superior por um público historicamente excluído ao mesmo tempo que a pauta do desenvolvimento de regiões



periféricas no caso do interior ainda permanece em avaliação. Porém, é preciso considerar que a tentativa de conformação de modelos universitários alheios tem trazido efeitos negativos para a universidade brasileira que ainda não superou o hibridismo de modelos conforme apontado por Pazeto (2020).

Dito isso, é preciso destacar que o modelo norte-americano contribuiu com a introdução da missão da extensão universitária, o arranjo institucional *multicampus*, tem uma marca antielitista por conta das políticas de ações afirmativas com relação ao ingresso de um público de jovens historicamente excluídos do Ensino Superior e foco na verticalização de cursos superiores até o nível de Doutorado. No entanto, é preciso considerar que persistem tensões com relação à vocação das IES públicas, em especial, nos novos *campi* das universidades públicas que visam se tornar intensos em pesquisa científica por meio basicamente da Pós-Graduação de forma semelhante às universidades públicas localizadas em grandes centros. Esse processo costuma-se denominar de isomorfismo.

Assim, pode estar ocorrendo uma diferenciação institucional com relação as forças da expansão universitária tanto pública quanto privada em um contexto brasileiro que foi definido pela literatura sobre a Educação Superior como de diversificação institucional, oposta a ideia de uma padronização e ao isomorfismo. Os indicadores de cruzamento entre número de IES, matrículas e cursos superiores de graduação presencial fornecem indícios sobre essa diferenciação institucional que vem ocorrendo desde 2000 e podem ter arrefecido após a década de 2010. Essas métricas institucionais, no entanto, não bastam para categorizar as IES públicas, ainda que sejam muito úteis para verificar um elemento importante: o porte das IES públicas, sobretudo das IFES, que aumentou consideravelmente entre 2009 e 2019.

No entanto, somente o porte não é suficiente para reconhecer o modelo unicamente baseado em cursos por IES, matrículas por IES e matrículas por curso com relação às categorias administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Para definição de categorias de análise, propõe-se utilização de novas variáveis como *campus*, IES privadas *for* e *non-profit*, oferta de cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), localização geográfica e porte institucional. Para além dos indicadores utilizados pelas métricas utilizadas por órgãos governamentais e agências de fomento, as IES brasileiras podem estar se diferenciando com base nos modelos universitários, muito embora não possa se afirmar que não haja esfumaturas ou hibridismos desses modelos.

Propõe-se a seguir um enquadramento baseado nos modelos clássicos *humboldtiano*, *napoleônico* e norte-americano para as IES brasileiras que se relacionam com um fenômeno delineado de diferenciação institucional cristalizada a partir do arrefecimento de forças isomórficas a partir da expansão federal e da concorrência entre IES privadas que aumentaram seus indicadores também por meio de financiamento público.

Modelo napoleônico: IES privadas *for profit* e faculdades, institutos ou universidades públicas independente de porte, estão bastante difusas no território e não necessariamente aderem à organização



multicampus. O foco dessas instituições é basicamente a missão ensino. Essas IES estão muito baseadas na formação técnico-profissional de estudantes, geralmente localizadas nos grandes centros urbanos em franca concorrência entre si. Podem pertencer a um conglomerado educacionais e o *campus* possui baixa interação entre as unidades que também possuem baixa autonomia com relação às sedes administrativas, Reitorias ou controladores.

A oferta formativa é majoritariamente de cursos superiores de graduação presenciais noturnos ou EaD, cursos rápidos e a pós-graduação *lato sensu*. Há uma fragmentação e atomização da infraestrutura educacional que se dissolve nas cidades bastando que haja acesso à *internet* e modestas instalações laboratoriais. Professores são contratados para servirem como avaliadores de exames e “transmitir” o conhecimento, quando muito prefere-se o perfil motivacional para os docentes. Tende-se a dar maior ênfase à prática profissional e vivência prática, prevalecendo uma lógica clientelista de relação professor-estudante. A pesquisa, quando ocorre, é básica e a extensão é pouco institucionalizada.

Modelo humboldtiano: modelo voltado à excelência em *campus* ou sedes de universidades federais e estaduais e um seleto grupo de IES privadas *non profit* como nas Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) localizadas em grandes centros urbanos, em geral de grande porte, com grande oferta de cursos superiores presenciais com grande atratividade e, geralmente, verticalizados em Programas de Pós-Graduação até o nível de doutorado. A pesquisa acadêmica goza de grande autonomia e a participação de professores-pesquisadores que são contratados com base em reputação acadêmica e científica. Os cursos são presenciais, tanto integrais como noturnos, com baixa densidade *lato sensu* e instalações relativamente maiores onde há reprodução de laboratórios e escritórios técnicos. Tendem a conter ao mesmo tempo grandes equipamentos urbanos de maior porte como museus, restaurantes, teatros, bibliotecas, hospitais, auditórios, teatros e praças públicas e, a compartimentação com conformação de Centros, Unidades, Decanias e Colegiados em uma estrutura mais hierarquizada.

A Pós-Graduação *stricto sensu* é o lócus da produção de conhecimento com atração de talentos em busca de prestígio e grande seletividade ainda que também tenham vivenciado a inclusão social de grupos historicamente excluídos, não podem renunciar a busca por figurar em *rankings* e estão talhadas para obtenção de massivo investimento público por meio de agências de fomento. A própria expansão universitária foi percebida por agentes *humboldtianos* desse modelo como “precarização” acadêmica. A atividade do professor é percebida como de um cientista e é de grande importância para a organização que confere grande autonomia para a prática docente para alcance de certa notoriedade que pode transbordar para fora da Ciência em termos midiáticos sobretudo nas universidades mais prestigiadas.

Modelo norte-americano: novos *campi* de IES públicas e IES privadas *non profit* localizadas na periferia de capitais ou no interior com infraestrutura de médio porte (entre as humboldtianas de grande porte e napoleônicas de porte pequeno e médio). Nesse grupo figuram também a maior parte dos Institutos



Federais e boa parte dos novos *campi* de universidades públicas, bem como as universidades comunitárias. Mesmo que haja uma boa quantidade de cursos de graduação verticalizados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, essas IES estão menos voltadas para o prestígio e mais à qualificação. Possuem também uma quantidade de cursos *lato sensu* que são percebidos muitas vezes como uma etapa para construção de cursos *stricto sensu*.

Com vocação para o igualitarismo da democratização do acesso, são pouco seletivas, com grande densidade de cursos de graduação, em geral noturnos, que buscam o atendimento de necessidade de desenvolvimento das regiões onde se instalam até mesmo como pauta de pesquisa. Destacam-se mais na promoção da extensão universitária e situam-se como importantes espaços para promoção cultural e suprem muitas vezes serviços públicos inexistentes localmente ainda que menos equipados em amenidades e com foco maior em laboratórios. O perfil do estudante e do professor buscam cultivar uma cultura universitária e o papel ativo para crítica social mais do que se voltam para uma comunidade científica organizada nacional ou internacionalmente. Essas IES enfrentam pressões pela comunidade regional para a aplicação do conhecimento e engajamento social e econômico local para além do isolamento acadêmico.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do Financiamento 001. Agradeço também aos professores Rômulo Miguel Pinheiro e Joviles Vitório Trevisol pelo apoio na realização da presente pesquisa.



REFERÊNCIAS

- ARANTES, Pedro Fiori. Higher Education in dark times: from the democratic renewal of Brazilian universities to its current wreck. *Policy Reviews in Higher Education*, p. 1-27, jan. 2021.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. The Role of Internal and External Stakeholders in Brazilian Higher Education. In: SCHWARZMAN, Simon; PINHEIRO, Rómulo; PILLAY, Pundy Higher Education in the BRICS Countries - Investigating the pact between Education and Society. London: Springer, 2015. p. 193-213.
- BARBOSA, Maria-Ligia et al. Institutional actions for the permanence of students in public and private higher education. In: PINHEIRO, Rómulo The impact of Covid19 on the institutional fabric of higher education: Accelerating old patterns, imposing new dynamics, and changing rules? London: Springer, 2022.
- BARROS, Aparecida D. S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.
- BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro - uma busca da origem até a atualidade. VII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar del Plata: [s.n.]. 2017.
- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson D. A. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 809-381, out./dez. 2016.
- CASTRO, Maria H. D. M. Higher Education Policies in Brazil: A Case of failure in Market Regulation. In: SCHWARZMAN, Simon; PINHEIRO, Rómulo; PILLAY, Pundy Higher Education in the BRICS Countries. Londres: Springer, 2015.
- CUNHA, Luiz A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e mercado. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.
- DA SILVEIRA, Zuleide S.; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 79-99, jan./mar. 2016.
- DE CARVALHO, Laerte R. Ata n. 14. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 1970.
- DEL VECCHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo. Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais. São Paulo: Casa Flutuante, 2016.
- DOURADO, Luiz F. A interiorização do Ensino Superior e a privatização do público. Goiânia: Editora UFG, 2001.
- FÁVERO, Maria D. L. D. A. A Universidade do Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FERREIRA, Suely; DE OLIVEIRA, João F. Universidades Federais, Desenvolvimento Regional e Inovação. XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Maringá: UEM. 2016.
- FRITSCH, Rosângela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. *Avaliação*, v. 25, n. 1, p. 89-112, mar. 2020.
- FUSCO, Wilson. A expansão do ensino superior no Nordeste: desenvolvimento regional e população. [S.l.]: [s.n.]. 6 nov. 2020.



- MANCEBO, Deise; DO VALE, Andréa A.; MARTINS, Tânia B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.
- MARTINS, Antonio C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, v. 17, n. suplemento 3, 2002.
- MCCOWAN, Tristan. Os perigos do conceito de impacto no ensino superior. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 3, p. 777-795, set./dez. 2019a.
- MCCOWAN, Tristan. Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals. London: Palgrave Studies in Global Higher Education, 2019b.
- MINISTÉRIO DA CULTURA E EDUCAÇÃO. Desenvolvimento e Educação. Brasília: MEC, 1975.
- MORAES, Reginaldo C. Políticas Públicas para o Ensino Superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1213-1222, out./dez. 2010.
- MORAES, Reginaldo C. Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 197-218, jan./mar. 2015.
- MORAES, Reginaldo C. C. Universidades norte-americanas na virada do novo milênio. In: MORAES, Reginaldo C. C.; SILVA, Maitá D. P.; CASTRO, Luiza C. Modelos internacionais de educação superior - Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: UNESP, 2017.
- MOROSINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: INEP Modelos internacionais de Educação Superior. Brasília: INEP, 2006.
- NEVES, Clarissa E. B. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Anais. São Francisco: Congresso da Associação de Estudos Latino Americanos (LASA). 2012.
- NEVES, Clarissa E. B. Demand and Supply for Higher Education in Brazil. In: SCHWARZMAN, Simon; PINHEIRO, Rómulo; PILLAY, Pundy Higher Education in the BRICS Countries - Investigating the Pact between Higher Education and Society. Londres: Springer, 2015.
- NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia H. Descentralização educacional: características e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2010.
- PAZETO, Antônio E. Universidade Brasileira e Udesc. Florianópolis: Udesc, 2020. 191 p.
- PEREIRA DE SOUZA, Paulo N. Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro. São Paulo: Pioneira, 1991.
- PINHEIRO, Rómulo et al. University Complexity and Regional Development in the Periphery. In: PINHEIRO, Rómulo, et al. Higher Education and Regional Development - Tales from Northern and Central Europe. Cham: Palgrave Studies, 2018.
- PROTA, Leonardo. Um novo modelo de universidade. São Paulo: Editora Convívio, 1987.
- RAMOS, Luiza O. L.; FERREIRA, Rosilda A. A educação superior brasileira em novas configurações. *Revista de Educação Interterritórios*, v. 2, n. 3, p. 49-77, 2016.
- RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.



- RIBEIRO, Maria D. G. A Educação Superior norte-americana: gênese de um modelo. História da Educação, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 75-93, jan./abr. 2016.
- RISTOFF, Dilvo. Introdução. In: (INEP), INSTITUTO N. D. E. E. P. E. A. T. Modelos internacionais de Educação Superior. Brasília: INEP, 2006.
- RODRIGUES, Neidson. Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- ROSSATO, Ermelio. A expansão do ensino superior no Brasil - do domínio público à privatização. Passo Fundo: Editora da UPF, 2006.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior braileiro, 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1991.
- SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no Ensino Superior no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014.
- SAMPAIO, Helena; BALBACHEVSKY, Elisabeth; PEÑALOSA, Verónica. Universidades estaduais no Brasil: características institucionais. São Paulo: NUPES/USP, 1998.
- SAVIANI, Demerval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. Poiesis Pedagógica, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.
- SCHUTZER, Herbert; CAMPOS, Solange C. A. Educação Superior e qualificação para o desenvolvimento econômico nacional. Revista Planejamento e Desenvolvimento, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 147-164, jul./dez. 2014.
- SCHWARZMAN, Simon. Demands and Policies for Higher Education. In: SCHWARZMAN, Simon; PINHEIRO, Rómulo; PILLAY, Pundy Higher Education in the BRICS Countries - investigating the Pact between Higher Education and Society. Londres: Springer, 2015.
- SENKEVICS, Adriano S. A expansão recente do Ensino Superior: cinco tendências de 1991 a 2020. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, p. 1021-1056, 2006.
- SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS (SIG) DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). GEOCAPES. GEOCAPES, 2020. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- SUCUPIRA, Newton. Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira. Brasília: MEC, 1973.
- TISCHER, Wellington. Ensino Superior Público e Desenvolvimento Regional: criação, implantação e expansão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na Mesomercosul. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental). Programa de Pós-graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis. 2016.
- TISCHER, Wellington. Projeto de Pesquisa de Doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, p. 28. 2018.



TISCHER, Wellington. Resenha do livro "Universidade Brasileiro e Udesc: projeto, autonomia e gestão".
Revista Linhas, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 433-440, mai./ago. 2021a.

WOLFF, Robert P. O ideal da Universidade. São Paulo: UNESP, 1993.