



**FELICIDADE! PASSEI NO VESTIBULAR, MAS A FACULDADE É PARTICULAR:  
PARADOXOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

**ANNOR DA SILVA JUNIOR**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
[annorsj@gmail.com](mailto:annorsj@gmail.com)

**PRISCILLA DE OLIVEIRA MARTINS DA SILVA**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
[priscillamartinssilva@gmail.com](mailto:priscillamartinssilva@gmail.com)

**MARIANA RAMOS DE MELO**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
[mariramos.melo@gmail.com](mailto:mariramos.melo@gmail.com)

**VITOR CORREA DA SILVA**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
[vitor\\_correa@msn.com](mailto:vitor_correa@msn.com)

**KÁTIA CYRLENE DE ARAÚJO VASCONCELOS**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
[katia.vasconcelos@katiavasconcelos.com.br](mailto:katia.vasconcelos@katiavasconcelos.com.br)

**Resumo**

Inspirado no samba clássico de Martinho da Vila, discute-se neste ensaio teórico os paradoxos da educação superior brasileira. Para isso, traçou-se a evolução da educação superior desde o período colonial até a atualidade. Com base nesta evolução são identificados os seguintes paradoxos: a fronteira entre o público e o privado; o papel e as características das Instituições de Educação Superior (IES), em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES para com a sociedade; e, por fim, o papel da educação superior e sua influência nos processos de inclusão e/ou de exclusão social, para dois dos principais atores sociais do contexto educacional: os docentes e os discentes. O ponto central dos paradoxos da educação superior parece estar na concepção de educação como um bem público e direito social e na prática vivenciada da educação como uma mercadoria. A análise e discussão dos paradoxos da educação superior brasileira remetem ao entendimento que a educação não cumpre efetivamente o seu papel social na inclusão social de discentes e docentes, pelo contrário, atua como mecanismo de exclusão social. Com isso, torna-se relevante repensar a educação superior como forma de resolver esses paradoxos e viabilizar a formação de mais “pequenos burgueses” ao invés de “pobres coitados”.

**Palavras-chave:** Educação Superior Brasileira, Fronteira entre o Público e o Privado, Instituição de Educação Superior, Avaliação da Educação Superior, Inclusão (e/ou Exclusão) Social.

## **Abstract**

Inspired by Martinho da Vila's the classic samba, this theoretical essay discusses paradoxes of Brazilian higher education. For this, it was traced the evolution of higher education from the colonial period to the present. Based on this evolution the following paradoxes are identified: the boundary between public and private; the role and characteristics of Higher Education Institutions (HEI) in terms of the tax regime, disclosure and accountability to society; and finally, the role of higher education and its influence on the processes of social inclusion and/or social exclusion for two main social actors in the educational context: students and teachers. The central point of the higher education paradoxes seems to be the concept of education as a public good and social right and experienced practice of education as a commodity. The analysis and discussion of the paradoxes of Brazilian higher education refers to the understanding that education does not effectively fulfill its social role in social inclusion of students and teachers, on the contrary, acts as a mechanism of social exclusion. Thus, it is relevant to rethink higher education as a way to solve these paradoxes and facilitate the formation of "petty bourgeois" instead of "poor fellow".

**Keywords:** Brazilian Higher Education, Public and Private Boundary, Higher Educational Institutions, Higher Education Evaluation, Social Inclusion (and/or Exclusion).

## 1. Introdução

Discute-se neste ensaio teórico (MENEGETTI, 2011; GOMES-MARTINEZ, 1992) os paradoxos da educação superior brasileira, mais especificamente, abordando a fronteira entre o setor público e o setor privado; o papel e as características das Instituições de Educação Superior (IES) em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES para com a sociedade; e, por fim, o papel social da educação superior e sua influência nos processos de inclusão e/ou de exclusão social, para dois atores sociais centrais no contexto educacional: os docentes e os discentes.

Antes de iniciar as discussões é relevante esclarecer qual é o papel de um ensaio teórico. Conforme apontam Meneguetti (2011) e Gomes-Martinez (1992), ao se falar em ensaio teórico, torna-se relevante mencionar a obra do criador do termo Miguel Eyquem de Montaigne. Segundo Meneghetti (2011, p. 321), o espírito do ensaio teórico concebido por seu criador envolve “a relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir-a-ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos”. Nesse sentido, o ensaio consiste numa forma de expressão de pensamentos e ideias do ensaísta sobre um objeto de interesse que articula simultaneamente a subjetividade e a objetividade.

Gomes-Martinez (1992) afirma que o ensaísta expressa o que sente e como sente, sem deixar de ser consciente de sua função peculiar de escritor no exercício de seu duplo papel de artista da expressão e de transmissor e incitador de ideias. Assim, o ensaio teórico possibilita ao ensaísta uma liberdade maior quando comparado com uma produção científica tradicional, visto que libera o ensaísta da necessidade de responder a perguntas ou buscar afirmações verdadeiras. Pelo contrário, o ensaio deve proporcionar reflexões profundas na mente dos leitores. Assim, “ele se aproxima mais da arte do que a ciência, por ser um meio de autonomia do ensaísta” (MENEGETTI, 2011, p. 328), na medida em que “o ensaísta não se divorcia de sua subjetividade em favor da objetividade da ciência” (MENEGETTI, 2011, p. 328), visto que ao abordar o que pensa, o “ensaísta não precisa renunciar a tudo em favor da objetividade ou da originalidade, pois ambas são construídas a partir da interação do ensaísta com o seu objeto e no movimento do próprio ensaio” (MENEGETTI, 2011, p. 328-329).

Com isso, a pretensão deste ensaio teórico (MENEGETTI, 2011; GOMES-MARTINEZ, 1992) é a de provocar no leitor uma inquietação com o seu conteúdo e, com isso, levá-lo a refletir e a pensar criticamente sobre o assunto aqui abordado. Não é pretensão deste ensaio convencer o leitor ou induzi-lo a concordar com as ideias e pensamentos aqui colocados.

Para escrever este ensaio teórico (MENEGETTI, 2011; GOMES-MARTINEZ, 1992) buscou-se inspiração no samba clássico de Martinho da Vila intitulado “O pequeno burguês” que foi lançado na década de 1960 e é lembrado até hoje como um dos melhores sambas já escritos e cantados no Brasil. O enredo indica contradições vivenciadas pelo personagem que alcança êxito ao passar no vestibular e ingressar no ensino superior, mas que enfrenta problemas financeiros pelo fato da sua faculdade ser particular (educação superior privada) e financeiramente cara para a sua condição de vida. Nesse contexto, o personagem vive o paradoxo de crescer profissionalmente via a educação superior e melhorar a sua condição social e ver-se excluído de seu grupo social, ao ser comparado com um “burguês”.

Os paradoxos contidos na letra remetem à necessidade de pensar crítica e reflexivamente os rumos que a educação superior brasileira vem tomando desde a sua origem até os dias atuais. Para discutir essa temática, estruturou-se o texto em seis seções além desta introdução. Na segunda seção aborda-se a evolução histórica da educação superior brasileira. Na sequência apresenta-se a análise de discurso (GILL, 2002) presente no samba “O pequeno burguês”. Na quarta seção discute-se os paradoxos da educação superior brasileira, mais especificamente em relação ao movimento da fronteira entre o público e o privado e o papel e as características das IES, em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES para com a sociedade. A quinta seção dedica-se às considerações

acerca do papel social da educação superior em termos da inclusão e/ou da exclusão social de docentes e de discentes. Por fim, na sexta e última seção apresenta-se as considerações finais.

## **2. Breve Histórico da Educação Superior no Brasil**

A história da educação superior brasileira é recente e vem passando por importantes transformações desde o período colonial até os dias atuais. A análise do histórico descrito por Cunha (2000; 1999; 1989) permite identificar quatro grandes marcos definidores da evolução da educação superior no Brasil: (1) o primeiro refere-se à transferência do rei D. João VI e da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808; (2) o segundo está relacionado à Proclamação da República em 1889; (3) o terceiro consiste na atuação do Conselho Federal de Educação (CFE) nas décadas de 1960, 1970 e 1980 em defesa da educação superior privada; e, (4) o quarto e último refere-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que inaugurou um novo marco regulatório da educação superior brasileira. Soma-se a este histórico um quinto marco que aqui será identificado como a “Nova Era” que se inicia em 2005 e perdura até os dias atuais.

O período colonial foi marcado pela política de desincentivo e de proibição de criação de IES no Brasil por parte de Portugal, possivelmente em razão da sua falta de estrutura para atender simultaneamente as demandas por educação superior na Europa e no Brasil Colonial e, também, como um meio de impedir que os estudos universitários fortalecessem os movimentos independentistas da época (CUNHA, 2000). Essa política somente sofreu mudanças quando, em 1808, o rei D. João VI e a Corte Portuguesa se transferiram para o Brasil, vindos da Europa, em processo de fuga das tropas napoleônicas.

Com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, as comunicações com a Europa tornaram-se precárias, surgindo a necessidade de formação de um quadro de profissionais capazes de atender o novo cenário político, econômico e social que envolvia os interesses portugueses no Brasil. Em razão desse novo cenário, tornou-se necessário investimentos em educação superior que culminaram com o surgimento dos primeiros cursos superiores, podendo destacar, na década de 1820, a criação das primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito, em Olinda (PE), a de Medicina, em São Salvador (BA), e a de Engenharia, no Rio de Janeiro. Destaca-se que outros cursos superiores foram criados, dentre eles, Agronomia, Química, Economia Política e Arquitetura (CUNHA, 2000; 1999; MASETTO, 1998). Essas iniciativas somente ganharam corpo após a Proclamação da República em 1889, quando o governo republicano empreendeu os primeiros esforços para a implantação da educação superior no Brasil, com a criação das primeiras universidades na década de 1920 (CUNHA, 2000; 1999).

Desde a Proclamação da República até a década de 1960, a política do Estado brasileiro era de expansão da educação superior pública. Movimentos como o processo de federalização de IES privadas e o incentivo dado às universidades federais no regime militar foram marcantes para reforçar a expansão do setor público na educação superior brasileira. Porém, na década 1960 esse movimento mudou de rumo com a criação e o funcionamento do CFE. Esse conselho, constituído predominantemente por dirigentes de IES privadas e sob a alegação de escassez de recursos públicos, pôs fim ao processo de federalização de IES privadas e articulou o afrouxamento das normas da educação superior que envolviam, entre outros aspectos, a criação de novos cursos, o aumento de vagas e a concessão de status de universidade para as IES privadas. Com isso, a política governamental, que antes era favorável à ampliação do setor público, a partir da década de 1960 voltou-se para o incentivo de expansão da educação superior privada (CUNHA, 2000; 1999; 1989).

A década de 1990 foi marcante para a educação superior brasileira em razão da implantação de um novo marco regulatório com a promulgação da LDB de 1996 e das normas jurídicas que a regulamentou. Além da nova LDB, observou-se nessa época que o governo brasileiro, seguindo orientações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), implementou políticas públicas de flexibilização do processo de credenciamento e de abertura de novos cursos em IES privadas que culminou na ampliação do setor privado e no encolhimento do setor público (SILVA JUNIOR; SILVA, 2013; SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2004; CATANI; OLIVEIRA, 2002). O resultado desse processo foi que já no início do ano 2000 o setor privado representava 85% do quantitativo de IES e 67% do total de matrículas na educação superior brasileira (INEP, 2001).

O início dos anos 2000 marcou, ainda, a consolidação de diversas ações de políticas públicas para a educação superior, merecendo destaque (1) o processo de avaliação institucional e de cursos com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); (2) o desenvolvimento da Educação à Distância (EAD); (3) a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; e (4) a chegada das IES no mercado de capitais por meio da abertura de capital de entidades mantenedoras de IES; marcando o início da “Nova Era” da educação superior brasileira (SILVA JUNIOR et al., 2016; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; BARREYRO; ROTHEN, 2014; QUEIROZ et al., 2013; BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Segundo o Censo da Educação Superior 2013, essa “Nova Era” da educação superior brasileira se configurava pela presença de 2.391 (100%) IES sendo, 2.090 (87,4%) privadas e 301 (12,6%) públicas. Existiam 32.049 (100%) cursos de graduação sendo que, 21.199 (66,1%) são oferecidos por IES privadas e 10.850 (33,9%) por IES públicas. Em relação às matrículas, existiam 7.305.977 (100%) alunos matriculados sendo, 5.373.450 (73,6%) em IES privadas e 1.932.527 (26,4%) em IES públicas. Do total de alunos matriculados, 6.152.405 (84,2%) são em cursos presenciais e 1.153.572 (15,8) em cursos de EAD. Dentre as IES privadas, 4 (0,17%) são companhias abertas listadas na BM&FBovespa que concentram 1.850.000 matrículas, e representam 25,3% do total de matrículas na educação superior brasileira (INEP, 2015; BM&FBovespa, 2016; SILVA JUNIOR et al., 2016).

Ao analisar a configuração desta “Nova Era”, constata-se o predomínio do setor privado na educação superior brasileira, associado ao fato de que, embora em pequeno número, as companhias abertas concentram um relevante quantitativo de matrículas. Além disso, observa-se que a modalidade EAD possui potencial para crescimento. Essas características nortearão as discussões acerca dos paradoxos observados na educação superior brasileira.

### **3. Felicidade! Passei no Vestibular**

Apresenta-se nesta seção a análise de discurso (GILL, 2002) do samba intitulado “O pequeno burguês” de autoria de Martinho da Vila. O discurso é empregado para se referir a todas as modalidades de falas e textos (conversações, entrevistas, textos escritos e falados, etc.), sendo que no caso específico deste ensaio, o discurso é o próprio samba. Segundo Gill (2002) existem na literatura pelo menos 57 variedades de análise de discurso. Optou-se neste ensaio por adotar a análise de discurso voltada para a teoria do ato da fala, para a etnometodologia e para a análise da conversação, com ênfase no discurso como forma de ação (GILL, 2002).

Nessa variedade, a análise de discurso tem como preocupação a orientação da ação, ou orientação da função do discurso e, dessa forma, o discurso é visto como prática social. Gill explica (2002), nesse contexto, que a linguagem não é vista como um mero epifenômeno, mas como uma prática em si mesma. Nesse sentido, as pessoas empregam o discurso para fazer coisas (acusar, se desculpar, se apresentar, exercer poder e influência, etc.). Assim, os discursos não ocorrem em um vácuo social, pelo contrário, fazem-se presentes em um contexto social com implicações múltiplas. Dessa forma, os atores sociais orientam-se pelo contexto interpretativo em que se encontram no ambiente social e constroem seus discursos para se ajustarem a esse mesmo contexto (GILL, 2002).

Para proceder com a análise de discurso apresenta-se inicialmente a letra do samba que foi escrito na década de 1960 (gravado em 1969), retratando, portanto, o contexto histórico, político, econômico e social daquela época. Essa é a letra de “O pequeno burguês”.

Felicidade!	Para criar!	O meu papel!
Passei no vestibular	Só criança prá criar	Meu canudo de papel
Mas a faculdade	Para criar!	O meu papel!
É particular	Só criança prá criar...	Meu canudo de papel...
Particular!		
Ela é particular		
Particular!		
Ela é particular...		
Livros tão caros	Mas felizmente	E depois de tantos anos
Tanta taxa prá pagar	Eu consegui me formar	Só decepções, desenganos
Meu dinheiro muito raro	Mas da minha formatura	Dizem que sou um burguês
Alguém teve que emprestar	Não cheguei participar	Muito privilegiado
O meu dinheiro	Faltou dinheiro prá beca	Mas burgueses são vocês
Alguém teve que emprestar	E também pro meu anel	Eu não passo
O meu dinheiro	Nem o diretor careca	De um pobre coitado
Alguém teve que emprestar...	Entregou o meu papel...	E quem quiser ser como eu
		Vai ter é que penar um
		bocado
Morei no subúrbio		Um bom bocado!
Andei de trem atrasado		Vai penar um bom bocado
Do trabalho ia prá aula		Um bom bocado!
Sem jantar e bem cansado		Vai penar um bom bocado
Mas lá em casa		Um bom bocado!
À meia-noite		Vai penar um bom bocado...
Tinha sempre a me esperar		
Um punhado de problemas		
E criança prá criar...		

A história da música contada pelo próprio Martinho da Vila no Programa Sarau do canal fechado *GloboNews* remete a uma época em que o próprio Martinho serviu ao Exército brasileiro, na condição de um sargento burocrata e lá conheceu o sargento Xavier. Segundo a história, o sargento Xavier passou no vestibular para o curso de direito em uma faculdade particular com a pretensão de tornar-se advogado e melhorar a sua condição de vida. Porém, ao longo do curso, Xavier enfrentou diversas dificuldades, principalmente as financeiras. Os vencimentos como sargento não eram dos melhores e as despesas com a faculdade (mensalidades, livros, códigos, transporte, alimentação, etc.) eram mais elevados. Resultado: Xavier teve que se endividar para seguir o projeto de tornar-se advogado.

Após os anos de curso, Xavier, com muito sacrifício, conseguiu se formar, porém, os custos com a formatura, o impediria de dela participar. Os colegas de farda orgulhosos do feito de Xavier prepararam uma surpresa para o dia da formatura – todos trajando suas fardas militares lhe fariam uma homenagem. Porém, no mês da festa de formatura, Xavier resolveu tirar férias e não convidou os colegas militares para tal evento. Com isso, os colegas acreditaram que o sucesso havia tomado conta do amigo, transformando-o em um burguês privilegiado. Como consequência, os colegas resolveram ignorá-lo, tratá-lo com indiferença, não lhe dirigir a palavra e excluí-lo de confraternizações. Somente em uma ocasião futura é que Xavier revelou ao colega Martinho da Vila as dificuldades vivenciadas ao longo do curso e que havia

tirado férias no mês de formatura por vergonha dos colegas, pelo fato de não poder participar de sua própria festa e, assim, de compartilhar essa alegria com os colegas.

Para a realização da análise do discurso (GILL, 2002) do samba levou-se em consideração quatro aspectos fundamentais: (1) o contexto da época; (2) o autor da letra; (3) o protagonista do samba; e, (4) o sentido do discurso. O primeiro aspecto da análise de discurso refere-se ao contexto da época, qual seja, a década de 1960. Esse período, mais especificamente, a partir do Regime Militar que teve início em 1964, caracterizava-se, entre outros aspectos, por um contexto em que os homens adultos sem condições de sustentar a família encontravam no serviço militar uma forma de inclusão social, ainda que os vencimentos auferidos não fossem dos mais atraentes. Nesse período, a educação superior brasileira era predominantemente pública, acessível para as classes sociais dominantes (CUNHA, 1989) e o acesso das classes sociais menos favorecidas ocorriam em IES privadas, cuja educação é paga e cara para os padrões dessa classe social. Naquela época, ingressar na educação superior era uma das formas de inclusão social, de inserção no mercado de trabalho e de melhoria na condição de vida de alguns poucos privilegiados.

O segundo aspecto diz respeito ao autor da letra, Martinho José Ferreira (Martinho da Vila). Trata-se de um Fluminense de Duas Barras que chegou ao Rio de Janeiro ainda criança. Na fase adulta serviu ao Exército Brasileiro na condição de escrevente e contador na década de 1960. Ingressou definitivamente na carreira do samba na década de 1970, quando decidiu ser cantor profissional. Martinho da Vila vivenciou o contexto narrado na letra, o que lhe conferiu legitimidade para compor e cantar o enredo, que refletia a sua própria realidade.

O terceiro aspecto envolve o protagonista do samba, qual seja, o sargento Xavier. Trata-se de um militar, que vislumbrando melhorar de vida, fez um feito inédito dentre os seus colegas de farda e dentre as pessoas do seu nível social – passar no vestibular para o curso de direito com vistas a tornar-se advogado. O protagonista vivenciou problemas financeiros no período de realização do curso, mas conseguiu formar-se. Em razão disso, experimentou a expectativa da ascensão social, melhoria na sua condição de vida e também a exclusão de seus colegas que acreditavam na sua transformação em um burguês. Porém, verifica-se que a realidade se organizava de uma outra forma.

O quarto aspecto refere-se aos sentidos do discurso presentes no samba. Os sentidos centrais são os paradoxos revelados (1) na felicidade por ter passado no vestibular e a tristeza pelo fato da faculdade ser particular; (2) na expectativa de uma vida melhor e os sacrifícios impostos pela realização de um curso noturno; (3) nos baixos vencimentos como sargento e nos custos elevados da realização do sonho de tornar-se advogado; (4) na felicidade de concluir o curso, mas não poder comemorar a sua formatura em razão de dívidas e da falta de dinheiro; (5) na imagem de “pequeno burguês” percebida pelos colegas de farda e da realidade de “um pobre coitado” que sofreu para alcançar o feito de realizar o sonho; e, (6) na experiência da expectativa da inclusão social e na vivência da exclusão social do seu próprio grupo social.

Os paradoxos revelados na análise de discurso (GILL, 2002) inspiraram as discussões empreendidas neste ensaio teórico. As seções que seguem são dedicadas aos paradoxos.

#### **4. Paradoxos da Educação Superior Brasileira**

Nesta quarta seção discute-se os paradoxos da educação superior brasileira, mais especificamente em termos da fronteira entre o setor público e o setor privado e do papel e das características das IES, em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES para com a sociedade.

Conforme destacado no breve histórico da educação superior brasileira e discutido na segunda seção deste ensaio teórico, a fronteira entre o setor público e o setor privado sofreu modificações, indicando a existência de pelo menos três períodos principais. O primeiro

refere-se ao período que se inicia em 1889 com a Proclamação da República e se estende até a década de 1960 em que a educação superior brasileira era predominantemente pública.

Neste período, conforme aponta Cunha (1999), no quadro institucional republicano da época, a educação superior cresceu e tornou-se mais complexa, por meio de três vetores: (1) a presença do governo federal nos estados pela criação e manutenção de faculdades; (2) a projeção das elites locais e regionais na educação superior no processo de reprodução de quadros intelectuais, por meio da criação e da manutenção de faculdades estaduais nas capitais e cidades interioranas politicamente importantes; e (3) a criação de faculdades por agentes privados, confessionais, filantrópicos e/ou empresariais, conforme a existência de demanda não atendida pelo setor público.

Esses três vetores sofreram alterações que reforçaram a ampliação do setor público quando, na década de 1950, faculdades estaduais e privadas foram federalizadas e reunidas, por meio da Lei nº 1.245 de 1950, promovendo a criação de universidades mantidas e controladas pela União (CUNHA, 1989). Para Cunha (2000), o processo de federalização foi o grande responsável pelo aumento na oferta de educação superior pública e gratuita, bem como pela criação da maior parte das universidades públicas federais existentes no Brasil.

Segundo aponta Cunha (1989), neste primeiro período, a conjugação dos processos geradores de demanda e da oferta de educação superior pública e gratuita teve como resultado um intenso crescimento no número de matrículas na educação superior, sobretudo no setor público. Enquanto que em 1945 existiam 27.253 alunos matriculados, já em 1964 esse quantitativo passou para 142.386 matrículas, indicando um crescimento anual linear de 12,5%. Cunha (1989) complementa que em 1954 o setor público abarcava 59,7% das matrículas e em 1964 chegou a 61,3% do total de matrículas na educação superior brasileira.

O segundo período, que teve início na década de 1960 e término no final da década de 1990, marcou uma virada na fronteira entre o público e o privado com redução do primeiro e ampliação do segundo. Segundo Cunha (2000; 1999; 1989), com a aprovação da LDB de 1961 que contou com o apoio de grupos privatistas e com a criação do CFE em 1962, houveram fortes pressões no sentido de pôr fim ao processo de federalização. Considerado como um processo dispendioso para a política populista e sob o argumento de escassez de recursos públicos, os pareceres dos conselheiros do CFE (constituído predominantemente por dirigentes de IES privadas) eram favoráveis ao fim da federalização de IES; à expansão da oferta de vagas nas instituições públicas federais; e ao afrouxamento das normas para favorecerem a criação de novos cursos superiores, o aumento de vagas e a concessão de status de universidade às instituições privadas.

As décadas de 1970, de 1980 e de 1990 caracterizaram a educação superior brasileira pela privatização e pela fragmentação institucional (CUNHA, 2000; 1999). A privatização, no sentido de que o poder público passou a adotar uma política de redução da oferta de vagas nas IES públicas e ampliação da oferta de vagas nas IES privadas (SILVA JUNIOR; SILVA, 2013), pode ser observada por meio dos indicadores da época que revelam que em 1970, do total de 425.478 alunos matriculados na educação superior, 50,5% eram de IES privadas, e em 1980, do total de 1.377.286 alunos matriculados, 64,3% eram em IES privadas (INEP, 2016a). Já a fragmentação, relacionada ao processo de ampliação nas modalidades de IES para além das universidades (incluindo os centros universitários, as faculdades integradas e as faculdades isoladas, entre outras) (SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2004), pode-se constatar por meio dos dados relativos ao ano de 1980 que, do total de 882 IES, 90,4% eram faculdades isoladas, 2,2% eram faculdades integradas e centros universitários, e 7,4% eram universidades. No ano de 1990, das 918 IES, 81,6% eram faculdades isoladas, 8,1% eram faculdades integradas e centros universitários, e 10,3% eram universidades (INEP, 2016a).

O terceiro período que tem início em 1996 com a promulgação da nova LDB e estende-se até os dias atuais, marcou a consolidação da educação superior como eminentemente privada,



inclusive com a presença de IES regidas sob um regime tributário dual (com e sem finalidade lucrativa, ou seja, com e sem isenção tributária) e presença de instituições cujas mantenedoras se configuram como Sociedades Anônimas (SA) de capital aberto com ações negociadas em bolsa de valores, no caso brasileiro na BM&FBovespa (SILVA JUNIOR et al., 2016; SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2004).

A título de ilustração, a Tabela 1 a seguir apresenta os dados relativos ao número de IES e de matrículas na educação superior brasileira referente aos anos de 1997, 2000, 2005, 2010 e 2013. A apresentação desses dados permite visualizar a consolidação da educação superior brasileira predominantemente privada neste terceiro período.

Tabela 1 – Evolução do Número de IES e de Matrículas na Educação Superior Brasileira nos Anos de 1997, 2000, 2005 e 2010.

Ano	Número de Instituições de Educação Superior (IES)					
	Total		Pública		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1997	900	100	211	23,44	689	76,56
2000	1.180	100	176	14,91	1.004	85,09
2005	2.165	100	231	10,67	1.934	89,33
2010	2.378	100	278	11,69	2.100	88,31
2013	2.391	100	301	12,59	2.090	87,41

  

Ano	Número de Matrículas na Educação Superior Brasileira					
	Total		Pública		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1997	1.945.615	100	759.182	39,02	1.186.433	60,98
2000	2.694.245	100	887.026	32,92	1.807.219	67,08
2005	4.567.798	100	1.246.704	27,29	3.321.094	72,71
2010	6.379.299	100	1.643.298	25,76	4.736.001	74,24
2013	7.305.977	100	1.932.527	26,45	5.373.450	73,55

Fonte: INEP, 2016a; 2016b; 2015; 2012; 2001.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que no ano seguinte à promulgação da LDB em 1996, a educação superior brasileira experimentou o seu maior ciclo de crescimento e de consolidação de uma educação eminentemente privada. De 1997 até 2013 houve um aumento de aproximadamente 165,66% no quantitativo de IES e de aproximadamente 275,51% no número de matrículas na educação superior. Neste período, em termos do quantitativo de IES, o setor privado consolidou-se com aproximadamente 88% de representatividade e em termos do número de matrículas com aproximadamente 73% de representatividade. Constata-se, com isso, que a atual orientação da educação superior brasileira volta-se para uma política pública que envolve a redução da oferta de educação superior gratuita por parte do setor público e aumento da oferta de educação superior paga por parte do setor privado.

Historicamente, como aponta Dias Sobrinho (2013; 2010), a educação superior no Brasil foi concebida como um bem público e um direito social por ter como finalidade essencial a formação de sujeitos e, conseqüentemente, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade. Segundo o autor, o conceito de bem público é “entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109) e “a dignidade humana justifica a prevalência do bem comum sobre as conveniências individuais” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109).

Nesse sentido, houve no processo histórico de regulamentação da educação superior brasileira uma orientação de que as IES fossem públicas ou privadas sem finalidade lucrativa (SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2004). Em outros termos, havia uma orientação de que as IES tivessem um interesse social que prevalecesse em relação ao interesse privado do lucro na prestação de serviços educacionais. Porém, esta orientação foi alterada quando em 1997 o Decreto nº 2.207 que regulamentou a LDB de 1996 admitiu que as IES privadas pudessem assumir qualquer

formato jurídico admitido pelo antigo Código Civil Brasileiro de 1916, ou seja, as IES privadas poderiam ser com ou sem finalidade lucrativa.

Em razão disso, observou-se no contexto brasileiro dois movimentos, quais sejam, de IES sem fins lucrativos transformando-se em com fins lucrativos e de criação de novas IES com fins lucrativos. Esse aspecto transformou do regime tributário das IES em dual, ou seja, a que conferia às IES brasileiras a possibilidade de isenção tributária, por não visarem o lucro ou de pagar impostos por visarem o lucro (SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2004).

Observa-se, com isso, que a concepção de educação como bem público e direito social apontada por Dias Sobrinho (2013; 2010) é relativizada e flexibilizada pelas políticas públicas brasileiras, uma vez que, para parte das IES brasileiras o interesse individual pelo lucro sobrepõe-se aos interesses coletivos da sociedade. Esse período pós LDB de 1996, é identificado por Ristoff e Giolo (2006) como sendo um tempo em que a expansão da educação superior e o processo de privatização apresentam-se como intimamente relacionados pelo enquadramento do sistema educacional brasileiro às regras de mercado. Nesse sentido, as IES privadas com finalidade lucrativa, vislumbrando na educação uma oportunidade relevante para os seus negócios, expandiram-se pelo Brasil, algumas delas chegando a abrir o capital em bolsa de valores já em meados dos anos 2000 (SILVA JUNIOR et al., 2016; RISTOFF; GIOLO, 2006).

Em relação à chegada das IES no mercado de capitais, mais especificamente com a negociação de ações na BM&FBovespa, destaca-se que o setor educacional superior na bolsa é pouco representativo. Do total de companhias listadas atualmente na BM&FBovespa (495 companhias), apenas quatro companhias fazem parte do setor educacional superior, quais sejam, a Estácio Participações S.A. (recentemente adquirida pela Kroton), a GAEC Educação S.A. (ANIMA), a Kroton Educacional S.A. e a Ser Educacional S.A., todas pertencentes ao segmento denominado de “Novo Mercado”, que é o segmento com maiores exigências em termos de regras rígidas de governança corporativa (BM&FBOVESPA, 2016).

Segundo os dados dessas quatro companhias, divulgados em relatórios contábeis e na própria BM&FBovespa, os resultados financeiros relativos ao primeiro trimestre indicam uma receita bruta aproximada de R\$ 3,4 bilhões, apresentando um aumento médio de 6,05% em relação ao primeiro trimestre de 2015 (destaca-se que em tempos de crise econômica e política). Em relação ao número de alunos matriculados no primeiro trimestre de 2016, essas IES totalizavam aproximadamente 1.850.000 de matrículas, o que representa aproximadamente 25,32% do total de matrículas na educação superior brasileira (ESTACIO, 2016; GAEC EDUCAÇÃO, 2016; KROTON, 2016; SER EDUCACIONAL, 2016; BM&FBOVESPA, 2016). Em outros termos, os dados destas companhias indicam que quatro IES, que representam aproximadamente 0,17% do total de IES brasileiras (segundo o último Censo de 2013) possuem mais de 25% das matrículas de todo sistema educacional brasileiro (considerando IES públicas e privadas).

Essas companhias, por conta de exigências da Comissão de Valores Mobiliário (CVM), da própria BM&FBovespa e da Lei nº 11.638/2007, têm obrigações em termos de divulgação de informações ao mercado, como por exemplo, apresentar demonstrações contábeis (Balanço Patrimonial - BP, Demonstração do Resultado do Exercício - DRE, Demonstração de Valor Adicionado - DVA, entre outras) que representam uma forma de prestação de contas de suas atividades aos acionistas, aos potenciais investidores e à sociedade em geral. A DVA, por exemplo, é uma demonstração contábil que tem por finalidade evidenciar a geração e a distribuição de riquezas de uma companhia, ou seja, evidencia a parcela do valor adicionado (riqueza gerada) destinada aos detentores de capital, a outros financiadores das atividades da companhia, aos funcionários, à sociedade e o quanto é retido pela companhia (MACHADO; MACEDO; MACHADO, 2015; HALLER; STATEN, 2014).

Nesse sentido, essas quatro companhias, por estarem listadas na BM&FBovespa e participantes do “Novo Mercado”, primam pela transparência nas suas relações empresariais e na sua prestação de contas com a sociedade, fato que não ocorre, por exemplo, com as 2.086 IES privadas, sejam elas com ou sem finalidade lucrativa. Destaca-se nesse contexto, às IES sem finalidades lucrativas que atuam na educação superior sob o argumento de que a educação é um bem público e um direito social (DIAS SOBRINHO, 2013; 2010) e, em razão disso, gozam de isenção tributária por atenderem aos interesses mais amplos da sociedade. Trata-se, por exemplo, das IES filantrópicas que, “por amor à humanidade” (significado do termo filantropia), desempenham atividades educacionais paralelas ao poder público sem que seus sócios instituidores sejam remunerados por essas atividades. Essas instituições, a despeito de não pagarem tributos são, na maioria dos casos, omissas em prestar contas de suas ações à sociedade. Algumas delas, inclusive, atuam com uma prática conhecida no contexto brasileiro como “pilarantropia” por fazerem a distribuição disfarçada de lucros para os sócios instituidores das entidades mantenedoras, mediante a utilização da prática de gerenciamento de resultados ou contabilidade criativa (HEALY; WAHLEN, 1999; SCHIPPER, 1989). No conjunto, as questões apontadas nesta seção evidenciam alguns dos paradoxos presentes na educação superior brasileira. Esses paradoxos acabam por impactar, direta ou indiretamente, na democratização e no papel social da educação superior brasileira, qual seja, de servir como um mecanismo de inclusão social.

### **5. Inclusão ou Exclusão Social: Pequeno Burguês ou um Pobre Coitado**

Essa quinta seção dedica-se às considerações acerca da democratização e do papel social da educação superior em termos da inclusão e/ou de exclusão social. Para ilustrar e enriquecer a discussão, aborda-se no texto as implicações da inclusão e/ou exclusão social para dois atores sociais relevantes para o contexto da educação superior: os discentes e os docentes.

Antes mesmo de avançar sobre a problemática em torno da inclusão e da exclusão social decorrente da formação educacional em nível superior, cabe retomar as colocações de Dias Sobrinho (2013; 2010) sobre o princípio (ou concepção) de educação superior como bem público, direito social, dever do Estado e mecanismo de democratização. Esse princípio se contrapõe a qualquer possibilidade de se considerar a educação como uma “mercadoria” (serviço comercializável) pelo simples fato de que a “educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224). O autor complementa que uma das principais diferenças entre as concepções educação como bem público e educação como mercadoria é que a primeira tem compromisso com a sociedade e com a nação que forma cidadãos e a segunda com o lucro do empresário que a comercializa (DIAS, SOBRINHO, 2010).

Feito essas considerações iniciais, torna-se relevante demarcar o que se entende por inclusão e por exclusão social, que são dois conceitos imprecisos e polêmicos. A despeito de possíveis imprecisões, Teixeira (2005) aponta que esses dois conceitos são interdependentes e que a partir da noção de exclusão social é que se pode pensar em ações de inclusão social.

Lopes (2006) defende que a concepção de exclusão social está relacionada a um plano de causalidade complexo e multidimensional que se caracteriza por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo das relações sociais contemporâneas, dentre os quais destacam-se “o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, [...], à justiça e à cidadania, entre outras” (LOPES, 2006, p. 13). Para o autor, a noção de exclusão social não se confunde com a noção de pobreza, uma vez que esta última está relacionada aos desdobramentos das relações históricas e estruturais de antagonismo entre os interesses de classes sociais, assumindo, com isso, a condição de fenômeno econômico que se configura na questão social resultante das relações entre o capital

e o trabalho (LOPES, 2006). Porém, há um entendimento que a pobreza configura-se como um possível indutor da exclusão social (DIAS SOBRINHO, 2010; TEIXEIRA, 2005).

Já a inclusão social pode ser vista como um conjunto de ações e de meios que combatem a exclusão social (TEIXEIRA, 2005) que é provocada, entre outros fatores, pelas desigualdades sociais, de gênero, de classes, de educação, entre outras. Em outros termos, a inclusão social como forma de combate à exclusão tem por finalidade última proporcionar acesso a todos a tudo que a sociedade pode proporcionar aos cidadãos.

Segundo Teixeira (2005) uma das formas de promoção da inclusão é pela via da educação. Para a autora, a educação configura-se como instrumento relevante “no processo de inclusão social, na promoção do desenvolvimento socioeconômico e na formação cultural necessária às exigências da sociedade contemporânea (globalizada, plural, do conhecimento, com a precarização do trabalho, etc.)” (TEIXEIRA, 2005, p. 8-9).

Há, contudo, um reconhecimento de que a educação tomada de forma isolada não resolve o problema da exclusão social, principalmente em sociedades periféricas em que a pobreza e a desigualdade social são mais evidentes. Porém, acredita-se que a educação exerça um papel relevante em termos de sua função preventiva e paliativa em relação à exclusão social. Isso porque a educação e o conhecimento (em todos os níveis) permitem acesso a economia formal e viabiliza possibilidades de redução de discriminações e preconceitos em relação às desigualdades sociais de gênero, etnias, culturais entre outras (TEIXEIRA, 2005).

Num entendimento semelhante, Dias Sobrinho (2010, p. 1229) defende que a educação e o acesso ao conhecimento são indispensáveis “para a realização pessoal, para o exercício profissional, o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação” e, porque não dizer, para o exercício da cidadania e o enfrentamento da pobreza e da exclusão social. Nesse sentido, a educação seria também promotora da equidade no sentido da diminuição das desigualdades sociais por meio da inclusão social.

A discussão acerca da inclusão e/ou da exclusão social abordada neste ensaio teórico volta-se para dois atores sociais relevantes para a educação superior: os discentes e os docentes. Aparentemente, há por parte do Governo Federal brasileiro preocupações em relação a esses atores sociais no contexto da educação superior. Essas preocupações são demonstradas nas definições de metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) válido para o período de 2014 a 2024. Por exemplo, definiu-se no PNE (2014) as seguintes metas: (1) Meta 12, elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% da população de 18 a 24 anos; (2) Meta 13, ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores; e (3) Meta 14, elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Do ponto de vista dos discentes, há uma preocupação no sentido de ampliar a qualificação educacional e profissional da população entre 18 e 24 anos, que é a população que está ingressando no mercado de trabalho. Ocorre que esse aumento na taxa bruta de matrícula ocorrerá predominantemente no setor privado, ou seja, onde a educação é paga e, em muitos casos, a educação é tratada como uma mercadoria e, como tal, tem como finalidade central gerar lucro para o empresário que a comercializa (DIAS SOBRINHO, 2010).

Neste contexto, é relevante lembrar do Sargento Xavier, o protagonista do samba clássico de Martinho da Vila. À exemplo do que ocorreu com Xavier na década de 1960, muitos brasileiros hoje, com a esperança de aumentar a sua qualificação educacional e profissional, ingressam na educação superior privada investindo tempo, dinheiro e energia para num período de aproximadamente 5 anos concluírem o curso de graduação e potencializarem as suas chances de ingresso e de permanência no mercado de trabalho.

Porém, essa expectativa de inclusão social que é de médio prazo (ou mesmo de longo prazo), por vezes vem acompanhada de um processo de exclusão social do próprio grupo social do

qual o ingressante na educação superior pertence. Isso porque o acesso à educação superior (pública ou privada) não é permitido a todos, pelo contrário, somente uma minoria é que alcança esta condição. Com isso, aquele que ingressa na educação superior passa a ser visto pelos que não conseguiram tal feito, como um “novo burguês”. Foi o que aconteceu com Xavier. Ocorre que essa condição de “novo burguês”, na realidade social do graduando, é bem diferente – limitações financeiras, custo elevado das mensalidades das faculdades (ou universidades), livros e demais despesas, levam esse “novo burguês” a se endividar e em alguns casos entrar em insolvência financeira, ou seja, trata-se de fato de um “pobre coitado”. Essa realidade também se aplica aos docentes que atuam na educação superior brasileira, embora com características distintas. A LDB de 1996 e das demais normas jurídicas que a regulamentaram determinam que a preparação do docente para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação (inclui a especialização), prioritariamente em programas de mestrado e doutorado e, no caso específico das universidades e dos centros universitários, pelo menos um terço do corpo docente deve possuir mestrado e/ou doutorado. Isso gerou uma pressão na classe de docentes no sentido de buscar uma melhor qualificação acadêmica com vistas a conseguir e manter empregos nas IES, ou seja, potencializar as suas chances de inserção no mercado de trabalho e de inclusão social.

Nesse contexto, vários especialistas ingressaram em programas de mestrado e vários mestres ingressaram em programas de doutorado. A título de ilustração, no ano de 2000 existiam 197.712 docentes em exercício e afastados no Brasil, sendo que deste total, 40.707 (20,59%) eram doutores, 62.123 (31,42%) eram mestres, 63.503 (32,12%) eram especialistas, 31.228 (15,79%) eram graduados e 151 (0,08%) não possuíam graduação (INEP, 2016b; 2001). Já em 2013 esses indicadores sofreram alterações, passando a ter 367.282 docentes em exercício, sendo que deste total 121.190 (33%) eram doutores, 145.831 (39,71%) eram mestres e 100.261 (27,29%) eram especialistas (INEP, 2015). Os dados revelam a extinção de docentes graduados e sem graduação, a ampliação no número de docentes em aproximadamente 87% e o aumento percentual e absoluto no número de doutores e de mestres em exercício, comprovando a efetividade da aplicabilidade da LDB de 1996 e demais normas.

A despeito da evolução nos indicadores referentes aos docentes em exercício na educação superior, constata-se na prática vigente de instituições privadas (sobretudo aquelas que se configuram como faculdades isoladas e faculdades integradas, que são a maioria absoluta no conjunto das IES, representando 84,30% do total de 2.391 de instituições) que não tem a obrigatoriedade de cumprir com exigência da manutenção de um terço de mestres e doutores no corpo docente, fizeram com que essas instituições adotassem uma política de redução de custos e de encargos com os docentes, no sentido de manter em seus quadros o mínimo de mestres e doutores (com salários maiores devido a titulação) e a maioria de especialistas (com salários menores devido a titulação). A consequência dessa medida foi que diversos mestres e doutores perderam o emprego, ou seja, o sonho de qualificar-se e potencializar as suas chances de inserção no mercado de trabalho e de inclusão social, revelaram-se na realidade uma grande armadilha em direção à falta de emprego e da exclusão social.

Nesses dois casos, de discentes e de docentes, observa-se uma situação semelhante à da “Serpente de Paul Valéry” que come a sua própria cauda sem se dar conta disso. Somente após um tempo de mastigação é que ela reconhece o gosto da serpente que devora, ou seja, a si própria e, resolve então, parar de comer. Resta saber se os discentes e os docentes na educação superior envolvidos nesta situação farão o mesmo que fez a serpente – na iminência da exclusão social volta a comer a si mesma até ter a cabeça em sua goela.

## **6. Considerações Finais**

A proposta desse ensaio teórico foi apontar e discutir os paradoxos da educação superior brasileira tendo como inspiração o samba clássico de Martinho da Vila intitulado “O pequeno

burguês”. Para nortear as discussões, traçou-se a evolução histórica da educação superior, para então identificar os paradoxos presentes na fronteira entre o setor público e o privado; no papel e nas características das IES (regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES para com a sociedade); e, por fim, o papel social da educação superior e sua influência nos processos de inclusão e/ou de exclusão social, para dois atores sociais centrais no contexto educacional: os docentes e os discentes.

Do ponto de vista histórico, a educação superior brasileira tem convivido com diversos paradoxos que são responsáveis por transformá-la em um espaço de contradições que é pouco efetivo na produção de resultados de alcance social. A despeito de diferentes possibilidades de análises dessas questões, aparentemente o ponto central está relacionado à concepção de educação superior adotada originalmente no Brasil e que se mantém até os dias atuais. Trata-se do princípio da educação superior como um bem público, um direito social, um dever do Estado e um mecanismo de democratização (DIAS SOBRINHO, 2013; 2010).

Com base neste princípio, cabe ao Estado garantir a oferta de educação de qualidade para todas as camadas sociais (DIAS SOBRINHO, 2009), promovendo a democratização da educação superior, entendida como a viabilização por parte do Estado das condições de disponibilidades de vagas, de acesso e de permanência sustentável na educação (DIAS SOBRINHO, 2010), bem como de condições econômicas para que o mercado de trabalho possa absorver os conhecimentos dos acadêmicos oriundos dos cursos superiores.

A história da educação superior brasileira indica que o Estado brasileiro (independentemente do período colonial, imperial, republicano ou “Nova Era” e de governos) não tem sido efetivo na implementação deste princípio. Algumas evidências históricas, como por exemplo, (1) o surgimento tardio da educação superior que foi proibido pela Coroa Portuguesa durante todo o período colonial; (2) as mudanças na fronteira entre o setor público e o setor privado já no período republicano; (3) a opção por viabilizar a educação superior como eminentemente privada e com possibilidades de tratá-la como uma mercadoria após a promulgação da LDB de 1996; e (4) a consolidação da educação privada e comercial com a presença de IES capitando recursos no mercado de capitais e com relevante representatividade no quantitativo de matrículas na educação superior; sustentam este argumento.

Aparentemente, o próprio Estado brasileiro vivenciou o paradoxo de querer assumir para si a responsabilidade pela democratização da educação superior, porém percebeu que os seus problemas estruturais e a necessidade de investimentos em outros setores, como por exemplo, saúde, infraestrutura e segurança, tornaram inviável esta iniciativa. Em razão disso, transferiu parte de sua responsabilidade com a educação superior para a iniciativa privada. Num primeiro momento essa transferência ocorreu para as IES sem finalidade lucrativa que tinham como orientação a filantropia, ou seja, atuar na educação superior por “amor à humanidade”.

Porém, a partir da década de 1990, e, mais especificamente após a promulgação da LDB de 1996, o Estado brasileiro, a despeito de manter o princípio da educação como bem público e direito social (DIAS SOBRINHO, 2013; 2010), estendeu essa responsabilidade para as IES privadas com finalidade lucrativa, inaugurando um período em que, na prática a educação superior é tratada como uma mercadoria comercializável cuja finalidade é proporcionar lucratividade ao empresário da educação (DIAS SOBRINHO, 2013; 2010).

Com isso, inaugurou-se na educação superior brasileira a presença do regime tributário dual (SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2004), no qual as IES sem finalidades lucrativas cumprem o papel social de prestar serviços educacionais sob o princípio da educação como um bem público e direito social (DIAS SOBRINHO, 2013; 2010) e, por isso, gozam de isenção de tributos; e as IES com finalidade lucrativa que tratam a educação como uma mercadoria a ser comercializada (DIAS SOBRINHO, 2013; 2010) e, em razão do lucro almejado, pagam tributos ao Estado. A lógica subjacente nessas situações é a de que as instituições sem finalidade lucrativa que cumprem o papel social em nome do Estado ficam dispensadas do

pagamento de tributos. Já no caso das instituições comerciais, as suas atividades contribuem para a circulação de riquezas, para a produção de serviços educacionais e para a geração de emprego em atividades lucrativas gerando, com isso, o crédito tributário devido ao Estado que faz valer as suas funções arrecadatória e social na cobrança dos tributos e aplicação desses recursos para a promoção da justiça e do bem-estar social atendendo os anseios da sociedade (LEAL JUNIOR, 2011; CARDOSO, 2011; RIBEIRO; GESTEIRO, 2006).

Esse regime dual contribuiu para a incidência de outro paradoxo na educação superior – a transparência na divulgação de informações e na prestação de contas para com a sociedade. O ponto central dessa questão é que das IES sem finalidade lucrativa era esperado uma conduta mais transparente e de maior prestação de contas à sociedade pelo fato de gozarem de isenção tributária. Porém, essas instituições, em sua prática, pouco evidenciam suas informações para a sociedade e algumas delas valem-se da prática da “pilarantropia” como forma de distribuição disfarçada de lucros para seus sócios instituidores. Diferentemente, as IES privadas, sobretudo, àquelas que têm atuação no mercado de capitais, por força de lei e de normas da CVM e da própria BM&FBovespa, são obrigadas a prestar as mais diversas informações aos investidores e à sociedade em geral, algumas delas de natureza eminentemente financeira e outras voltadas para a responsabilidade social e para a sustentabilidade.

Diante de tantos paradoxos, a educação superior enfrenta o que pode ser considerado aquele de maior relevância: o paradoxo da inclusão e/ou da exclusão social para discentes e docentes. Apesar do papel da educação no processo de inclusão social e, conseqüentemente, de combate à exclusão social (DIAS SOBRINHO, 2010; TEIXEIRA, 2005), o conjunto de paradoxos historicamente vivenciados pela educação superior apresenta-se como um catalizador para o dilema entre a inclusão e a exclusão social de discentes e docentes.

Esses dois atores sociais investem tempo, recursos financeiros, energia na educação superior brasileira com a esperança de alcançar uma melhor condição de vida e potencializar suas chances de inserção no mercado de trabalho e de inclusão social. Porém, dado que esse investimento é feito em IES privadas e que os custos são elevados, em muitos casos, como, por exemplo, aconteceu com o Sargento Xavier na década de 1960, o sonho de uma vida melhor o levou à exclusão social dentro de seu próprio grupo social de militares.

Os paradoxos apontados nesse artigo remetem a um conjunto de questionamentos e reflexões, dos quais pode-se destacar: (1) não seria viável que o Estado brasileiro fizesse uma opção definitiva na sua concepção de educação, seja ela como um bem público ou uma mercadoria?; (2) não seria relevante que essa opção norteasse um conjunto de políticas públicas capazes de viabilizar uma educação de qualidade, seja ela vocacionada para o setor público ou privado?; (3) não seria viável que a escolha pela educação pública ou privada fosse apoiada em uma análise de viabilidade financeira que suportasse a implementação de políticas públicas em um contexto de isenção ou de cobrança de tributos?; e, (4) caso a opção seja pela consolidação da educação privada (pelo menos essa é a sinalização dada até o presente momento), não seria importante avançar na desregulamentação da educação superior e abrir a educação para a concorrência internacional? Talvez, as definições dessas questões possam indicar um caminho para minimizar os paradoxos vivenciados pela educação superior brasileira e, com isso, fazer com que a educação superior seja um mecanismo de inclusão social, promovendo a formação de “pequenos burgueses” e não de “pobres coitados”.

## Referências

- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BOLSA VALORES, MERCADORIAS E FUTUROS DE SÃO PAULO. Produtos. **Empresas listadas**. São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://www.bmfbovespa.com.br/pt\\_br/produtos/listados-a-vista-e-derivativos/renda-variavel/empresas-listadas.htm](http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/produtos/listados-a-vista-e-derivativos/renda-variavel/empresas-listadas.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CARDOSO, A. da S. A função social do tributo na perspectiva da solidariedade. **Revista Direito Mackenzie**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 10-20, 2011.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204. (Coleção História, 6).

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em desenvolvimento? In: TRINDADE, H. **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 39-56.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Higher education: a public good, a State duty. In: POLAK, E. E. et al. (Eds.). **Public responsibility for higher education**. Paris: UNESCO, 2009. p. 99-119.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES. Informações financeiras. **Resultados trimestrais**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=30230](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=30230)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

GAEC EDUCAÇÃO. Informações financeiras. **Resultados trimestrais**. São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49066](http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49066)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GOMES-MARTINEZ, J. L. **Teoria del ensayo**. 2. ed. Mexico: UCAM, 1992.

HALLER, A.; STATEN, C. V. The value added statement: an appropriate instrument for integrated reporting. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, [S.l.], v. 27, n. 7, p. 1190-1216, 2014.

HEALY, P. M.; WAHLEN, J. M. A review of the earnings management literature and its implications for standard setting. **Accounting Horizons**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 365-383, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Evolução da educação superior - graduação**: anos 1980/1998. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 18 ago. 2016a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Evolução da educação superior - graduação**: anos 1991/2007. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 18 ago. 2016b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2015.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística de educação superior 2000**. Brasília, INEP, 2001.

KROTON PARTICIPAÇÕES. Central de resultados. **Release de resultados trimestrais**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

LEAL JUNIOR, J. C. Da relevância da atividade empresarial no cenário social e jurídico brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 124, p. 48-56, 2011.

LOPES, J. R. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 18, n.2, p. 13-24, 2006.

MACHADO, M. A. V.; MACEDO, M. A. da S.; MACHADO, M. R. Análise da relevância do conteúdo informacional da DVA no mercado brasileiro de capitais. **Revista Contabilidade & Finanças – USP**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 57-69, 2015.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1998. p. 9-25.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

QUEIROZ, F. C. B. P. et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, 2013.

RIBEIRO, M. de F.; GESTEIRO, N. P. A busca da cidadania fiscal no desenvolvimento econômico: função social do tributo. **Revista Direito Empresarial**, Curitiba, v. 5, p. 195-210, 2006.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. Introdução: A educação superior no Brasil: panorama geral. In: RISTOFF, D.; GIOLO, J. (Orgs.). **Educação superior brasileira 1991- 2004**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 21-22.

SCHIPPER, K. Commentary on earnings management. **Accounting Horizons**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 91-102, 1989.

SER EDUCACIONAL. Informações financeiras. **Resultados**. Recife, 2016. Disponível em: <[http://ri.sereducacional.com/sereducacional/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=47935](http://ri.sereducacional.com/sereducacional/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=47935)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SILVA JUNIOR, A. da; MUNIZ, R. M. A regulamentação do ensino superior e os impactos na gestão universitária. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 4., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: INPEAU, 2004.

SILVA JUNIOR, A. da; SILVA, P. de O. M. da. A desregulamentação e a abertura da educação superior à concorrência internacional: ameaça ou oportunidade? **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, Edição Especial, p. 190-215, 2013.

SILVA JUNIOR, A. da et al. **Demonstração de valor adicionado na Instituição de Educação Superior**: evidências do mercado de capitais brasileiro. 2016. (*Working Paper*).

TEIXEIRA, C. Educação e inclusão social? os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2005.