para a mudança: perspectivas nacionais e internacionais. Expression Printers Ltd, London: Center for Studies on Inclusive Education;

# CONFIGURAÇÕES ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

MARCIA REGINA PEREIRA COELHO

**RESUMO:**

Introdução: Nos últimos anos, um conjunto de políticas públicas alteraram significativamente as formas de acesso a esse nível de ensino que, historicamente, se constituiu em privilégio de grupos economicamente favorecidos. A expansão do ensino superior, que foi realizada predominantemente a partir da iniciativa privada, acentuou esse seu caráter excludente, e programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), entre outros, têm procurado alterar esse quadro, no sentido da democratização do ensino superior brasileiro. A educação à distância (EAD) também tem sido considerada por alguns analistas como uma alternativa capaz de democratizar o acesso à universidade. Objetivo: Este trabalho investigou, na literatura, as configurações atuais do ensino superior brasileiro. Método: Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa Considerações Finais: Após a consulta à literatura, concluiu-se que, não obstante a importância dos esforços já realizados, novos investimentos devem ser feitos para que sejam corrigidas as injustiças históricas criadas pelo modelo privatista e elitista de ensino superior implantado no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino Superior. Políticas Públicas.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a discussão em torno do Ensino Superior vem sendo intensificada pela implementação de diversas políticas públicas, nos últimos anos, as quais têm alterado significativamente as formas de acesso a esse nível de ensino. Tais políticas constituem os instrumentos de uma reforma universitária cujo objetivo declarado é o da democratização do Ensino Superior brasileiro.

De um modo geral, o Ensino Superior, responsável pela produção e divulgação do conhecimento científico, - e, ainda, espaço de formação de profissionais que atuam nas mais diversas áreas - tem sua importância reconhecida por toda a sociedade. Entretanto, no Brasil, chegar à universidade é algo que tem sido historicamente negado à maioria dos cidadãos, que gostaria de frequentar um curso de nível superior, mas, principalmente por razões econômicas associadas à escassez da oferta de vagas nas instituições públicas, fica alijada dessa possibilidade.

Neste trabalho, buscou-se compreender os mecanismos que construíram esse caráter excludente do ensino superior brasileiro, bem como analisar a reforma universitária que propôs

romper com a lógica pela qual esse nível de ensino se mantém, essencialmente, como privilégio de poucos.

O debate em torno da construção de uma universidade de fato democrática está em pleno vigor no Brasil. Transformar o caráter tradicional do Ensino Superior brasileiro, que historicamente o delineou como privilégio educacional dos grupos já privilegiados economicamente, é uma importante tarefa da constituição da democracia.

Neste sentido, a análise das configurações atuais desse nível de ensino, no Brasil, pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas que visam tornar mais justo o acesso aos benefícios individuais e sociais do ensino superior.

O objetivo geral da pesquisa foi o de identificar as configurações atuais do Ensino Superior brasileiro. Para tanto, fez-se um breve resgate da história do ensino superior brasileiro, a fim de identificar permanências existentes em sua configuração atual; identificou-se algumas diferenças existentes na oferta de ensino superior público e privado no Brasil; descreveu-se as novas políticas de acesso ao nível superior no Brasil e analisou-se o modelo de ensino à distância no ensino superior brasileiro atual (objetivos específicos).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada em fontes de dados da produção acadêmica nacional, abrangendo artigos científicos, teses e dissertações em português (originais ou de revisão), além de livros e publicações legais.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Breve histórico do Ensino Superior brasileiro

A compreensão das configurações atuais do Ensino Superior brasileiro requer, a princípio, um breve resgate da história deste nível de ensino no país. Sua origem remonta ao início do século XIX, estando associada à presença de indivíduos pertencentes às elites que retornaram ao país após buscarem formação acadêmica, principalmente, em instituições europeias. De acordo com Stallivieri (2008) os primeiros cursos superiores do Brasil:

> Resultam da demanda do mercado que sinaliza para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito. Inicialmente estavam localizadas em grandes metrópoles economicamente mais importantes para o Brasil da época. A primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, e definitivamente marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era (STALLIVIERI, 2008, p. 4).

Este caráter não universitário e profissionalizante inicial foi consequência dos interesses das elites que aportaram no Brasil junto com a Família Real portuguesa, em 1808. Influenciado pelo modelo francês, o modelo implantado desvinculava teoria e prática, e tinha por objetivo atender aos interesses daqueles portugueses que passavam a habitar a Colônia: formar profissionais liberais principalmente nas áreas do Direito, Engenharia e Medicina, considerando-se que o acesso a esses cursos, na Europa, estava bloqueado pelas mesmas circunstâncias que fizeram a Família Real migrar para o Brasil.

Os primeiros cursos superiores

foram: as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador - hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (1808), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura (MARTINS, 2002).

Dessa forma, o Ensino Superior surgiu, no país, inspirado em um modelo que não tinha na pesquisa o foco de interesse (BRITO; CUNHA, 2009). A partir dessa origem, é possível distinguir algumas fases importantes da educação superior no Brasil.

O modelo criado com a chegada da Família Real, em 1808, não sofreu alterações significativas até o final do século. Neste período, foram criados 24 estabelecimentos de ensino superior que atendiam a cerca de 10000 estudantes. A primeira grande mudança se dá com a promulgação da Constituição de 1891, que abriu para a inciativa privada a possibilidade de atuar na oferta do ensino superior. Segundo Martins (2002):

As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920 (MARTINS, 2002, p. 4).

Dessa forma, a primeira expansão do ensino superior brasileiro se deu sob a égide da iniciativa privada, notadamente a confessional, apesar da defesa da necessidade de manutenção do ensino superior como ensino público, defendida pela elite intelectual laica. Além disso, discutiu-se a formação de universidades com foco na pesquisa, e não apenas no ensino. Para essa perspectiva, o ensino superior deveria abrigar a cientistas, ser local também de produção e não se limitar à divulgação do conhecimento (MARTINS, 2002).

Tal debate resultou em uma ampla reforma educacional no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1934): a Reforma Francisco Campos (1931).

A Reforma Francisco Campos (1931) autorizava e regulamentava o funcionamento das universidades. O artigo 5º da Lei 19852 / 1931, que instituía a Reforma, previa como exigências para a formação de uma Universidade:

I congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de

Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras;

II dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos por insti-

tuições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária;

IV submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto. (Apud ROTHEN, 2008, p. 145).

Rothen (2008) observa que tais exigências preservavam um compromisso com o passado: privilegiavam-se os cursos tradicionais voltados às elites e mantinha-se a figura do professor catedrático, de cargo vitalício, mudando apenas a sua forma de contratação, uma vez que a Reforma passava a exigir, para a vitalicieidade, uma experiência anterior de dez anos como professor universitário.

O período que se seguiu à Reforma Francisco Campos foi marcado por acirrada disputa entre a Igreja Católica e o setor laico da sociedade pelo controle da educação. Tentando conciliar os interesses, o governo Vargas implantou ofereceu o ensino religioso facultativo no ciclo básico, mas as ambições da Igreja Católica eram maiores, que acabou criando sua própria rede universitária nos anos posteriores (MARTINS, 2002).

Embora, na exposição de motivos da Lei 19852, Francisco Campos já se referisse à autonomia das universidades, observava, entretanto, que aquele não era o momento adequado para instituí-la. Além disso, essa Lei limitava tal autonomia, excluindo dela a gestão financeira. Reitores, Diretores e membros do Conselho Técnico-Administrativo seriam escolhidos pelo governo, o que reflete o contexto autoritário no qual nasceu a universidade brasileira. Apesar disso, está presente, pela primeira vez, na Reforma, a ideia de extensão, ou seja, de que a universidade deve estabelecer laços de solidariedade com a sociedade, o que representa um avanço em relação às concepções elitistas presentes na origem do ensino superior brasileiro (ROTHEN, 2008).

Este período de 1945 a 1968 é caracterizado pela emergência da "luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública" (MARTINS, 2002).

A sociedade organizada discutia o modelo de ensino implantado no Brasil em todos os seus níveis e, em particular, o ensino universitário. Seu caráter elitista, expresso nas cátedras vitalícias e no atendimento a uma parcela mínima da população, era profundamente questionado. Essa crítica influenciou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que definiu:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (BRASIL, 1961).

Assim, embora apontasse para a ampliação da oferta do ensino superior, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira assegurava a atuação da iniciativa privada nesse nível de ensino, contrariamente ao que defendia os movi-

mentos organizados.

Durante o regime militar implantado em 1964, o movimento estudantil foi fortemente reprimido e as universidades públicas foram severamente vigiadas, uma vez que tal regime as encarava como focos de subversão. Muitas lideranças universitárias foram presas ou exiladas, e é neste contexto que se dá a reforma do ensino superior de 1968.

Apesar disso, a reforma incorporou algumas ideias presentes no movimento estudantil. Por ela, instituía-se o departamento como unidade mínima de ensino; criavam-se os institutos básicos; organizava-se o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, alterava-se o exame vestibular, abolia-se a cátedra, as decisões tornavam-se mais democráticas, institucionalizavase a pesquisa; centralizavam-se as decisões em órgão federais (MARTINS, 2002).

Entretanto, apesar dessas inovações, a essência da Reforma Universitária de 1968 foi abrir um amplo espaço para a atuação do ensino privado superior, do que decorreu, conforme assinalou Martins (2009), a reprodução do "antigo padrão brasileiro de escola superior", marcado pela presença de:

Instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (MARTINS, 2009, p. 17).

As novas instituições privadas de ensino superior passam a se caracterizar como empresas educacionais que têm por objetivo o lucro através da Educação, desvinculando ensino e pesquisa e se dissociando do interesse público (MARTINS, 2009).

Ainda sob o regime militar, o Brasil vive, na década de 1970, o chamado "milagre econômico", responsável por um considerável crescimento das camadas médias da população.

Tal crescimento provoca uma grande demanda pela oferta de ensino superior que foi absorvida pelo setor privado, conforme assinalam Santos e Cerqueira (2009):

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro. Pragmaticamente, esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino.

Em suas linhas gerais, esse modelo mantém-se até hoje, o que pode ser observado a partir das estatísticas. Mesmo considerando a grande expansão do ensino superior público nas duas últimas

décadas, o número de matrículas em instituições presenciais desse nível de ensino era de cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados nas na rede pública (28,8%) e 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%) (SEMEP, 2015).

2.2 Ensino Superior público e privado

Desde sua origem, o ensino superior, no Brasil, esteve marcado pelo debate entre o público e o privado, e os confrontos entre os defensores de um ou de outro modelo refletem as disputas mais gerais ocorridas na sociedade. O fato, entretanto, é que historicamente o setor privado tem prevalecido, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela: Instituições de Ensino Superior por Dependência Administrativa: 1993-2013

| Ano | Total | Rede Pública | Rede Privada |
|---|---|---|---|
| 1993 | 873 | 274 | 599 |
| 2003 | 1859 | 207 | 1852 |
| 2013 | 2391 | 301 | 2090 |

Fonte: Santana; Cerdeira, 2008.

Em termos percentuais, em 1993 a rede pública correspondia a 31,4% de instituições, tendo reduzido para 11,1% em 2013. Já a rede privada ampliou a sua oferta de IES de 68,6% para 88,7%, no mesmo período.

Outro aspecto marcante no ensino superior brasileiro é a sua grande heterogeneidade, resultado, sobretudo, desse modelo privatizante implantado pelos militares, a partir da reforma educacional de 1968. Com a aprovação da Lei nº 5540, naquele ano, iniciou-se uma reforma universitária que ainda mantêm reflexos na atualidade, e que determinou que o ensino tivesse que ser ministrado em universidades ou, em casos excepcionais, em instituições isoladas de direito público ou privado. Entretanto, aquilo que deveria ser exceção virou regra na década seguinte, e o número de estabelecimentos privados cresceu de modo surpreendente, sob a proteção dos governos militares da época. Assim, a expansão da educação privada superior determinou, desse modo, uma dimensão da diversidade hoje existente neste nível de ensino, expressa nas diferenças da qualidade educacional oferecida. Segundo Franco (2008):

O mérito em expandir o ensino superior no país como um instrumento de democratização da educação é algo louvável, principalmente quando reconhecidamente articulado com políticas afirmativas concretas como o Programa Universidade para Todos – Prouni, do governo federal, que até 2003 seria responsável pela inclusão de 200 mil estudantes. Entretanto, há de se acautelar quanto aos riscos de um possível crescimento desordenado no setor privado, que envia milhares de pedidos de abertura de cursos ao MEC, acirrando a concorrência, multiplicando cursos, causando o fracionamento de recursos que deveriam ser destinados aos cursos já existentes nessas instituições e por consequência, provocando não raramente resultados qualitativos muito aquém do desejável nestas escolas (FRANCO, 2008, p. 21)

Outra dimensão da heterogeneidade existente no ensino superior é aquela que se refere à organização acadêmica e

natureza administrativa das instituições. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases vigente (Lei 9394/96), essas instituições podem ser universidades, faculdades integradas, faculdades escolas e institutos, centros de educação tecnológica. Essa lei determina também que somente as universidades devem respeitar o princípio da inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, regra que dá margem à criação de instituições voltadas exclusivamente para o lucro, conhecidas como escolas-empresas (STEINER, 2004). Na tentativa de controlar a diversidade da qualidade, o governo federal criou, pela Lei 10861/04, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – (SINAES), formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Os resultados das avaliações que integram o SINAES (como o ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes), deveriam subsidiar as instituições de educação superior no sentido de melhorar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Entretanto, como isto não representa uma preocupação para a maioria das instituições privadas, o sistema não tem contribuído para criar uma nova qualidade educacional. Assim a avaliação na educação superior repete aquilo que ocorre nos demais níveis de ensino, ou seja, não se configura como avaliação formativa no sentido dado a esse termo por Mendes (2005), para quem ela consiste em "toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em cursos, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta de diferenciação do ensino".

Quanto ao financiamento, a educação superior brasileira padece de alguns problemas. Embora ela venha crescendo quantitativamente de forma acelerada há duas décadas, ela ainda é acessível apenas a uma pequena parcela da população, o que eleva os custos por aluno matriculado. Além disso, no caso das instituições públicas, mais de 90% dos recursos se dirigem ao pagamento de pessoal, o que reduz as possibilidades de investimentos em outros setores, como, por exemplo, infraestrutura (SCHWARTZMAN, 2005).

Desse modo, apesar de os recursos destinados à educação superior serem significativos, sua alocação faz com que ainda existam grandes necessidades não atendidas.

As estruturas curriculares também constituem um grande problema da educação superior, que se manifesta, sobretudo, no despreparo generalizado dos egressos dos cursos superiores para atuarem em suas profissões. Isto fica bastante evidente nos cursos que visam formar os professores (cursos de licenciatura) que, via de regra, desconsideram a situação concreta nas quais os futuros profissionais irão atuar, a partir da manutenção de uma grade curricular excessivamente voltada para os aspectos teóricos do magistério.

Dessa forma, e de um modo geral, ainda persistem grandes problemas na educação superior, que representam desafios a serem superados pela atuação comprometida da sociedade civil e do poder público.

### 2.2.1 O setor público

Assim como ocorre no setor privado, o ensino superior público no Brasil

tem observado, nas últimas décadas, uma expansão significativa: no período entre 2000 e 2007, a oferta de vagas neste setor cresceu em 40%, como resultado de diversos fatores, entre os quais se destacam a expansão do ensino médio, a estabilidade da economia e as políticas de inclusão de grupos sociais que antes não tinham acesso a esse nível de ensino (NEVES, 2012).

As instituições públicas de ensino superior são gratuitas e gozam de um prestígio em geral acima das instituições privadas. Em função disso, suas vagas são muito disputadas, o que acabou determinando sua elitização: historicamente, essas vagas foram ocupadas pelos setores economicamente mais favorecidos da população.

Mais recentemente, novas políticas para o setor têm procurado reverter esse quadro.

Tais políticas baseiam-se nas seguintes diretrizes:

a) expansão de vagas em instituições de ensino superior já consolidadas;

b) expansão de vagas associada à criação de novos campi e à criação de novos cursos em instituições de ensino superior já instaladas;

c) expansão geográfica: interiorização das instituições e vagas, bem como a absorção das periferias metropolitanas e as regiões de fronteira.

d) expansão de acesso, aumentando e democratizando o ingresso na universidade através de políticas focais (cotas, reserva de vagas e seleção privilegiada a grupos sociais especiais) novos mecanismos de avaliação e seleção para ingresso, entre outras medidas (MARQUES; CEPÊDA, 2012).

O resultado desse processo foi avaliado da seguinte forma por Marques e Cepêda (2012):

No projeto de expansão em curso no país, especialmente nos últimos quatro anos, foram criadas mais de 77 mil novas vagas nas universidades federais, expressando um crescimento de 63% entre os anos de 2006 e 2010, de acordo com o primeiro Relatório do Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), preparado pelos Reitores e Coordenações do REUNI das instituições federais de ensino e divulgado em 2010. Nessa expansão, o crescimento dos cursos noturnos é determinante além do foco de crescimento de cursos e vagas na área das licenciaturas e graduações em engenharia. No período em que foram implantadas, a partir de 2008, as vagas noturnas subiram 63% em todo o sistema. Nas licenciaturas (uma das áreas consideradas prioritárias pelo MEC), o crescimento foi de 27%. Na grande área "Engenharia, Produção e Construções", as matrículas na rede federal passaram de 95.525 vagas (2006) para 144.079 (2010), ou seja, um acréscimo de 50,8% (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 181-182).

Assim, pela primeira vez, configura-se um projeto para o ensino superior que, além de valorizar a expansão do setor público, tem como horizonte a inclusão de sujeitos antes alijados desse nível de ensino.

2.2.2 O setor privado

Como ocorre na maioria dos países da América Latina, o Brasil ainda vive

a terceira onda de privatização do ensino superior. A primeira foi representada pela influência da Igreja Católica no setor; a segunda, pelo ensino privado elitizado e a atual, pelo ensino privado em larga escala, atendendo, inclusive, às camadas menos favorecidas economicamente da sociedade (DURHAM; SAMPAIO, 2000).

Em 2013, as instituições privadas de ensino superior constituíam 43,08% das universidades brasileiras (195 instituições), 92,82% dos centros universitários (130 instituições) e 93,06% das faculdades (2016 instituições). 75,15% dos concluintes desse nível de ensino, naquele ano, eram egressos de instituições privadas. Tais dados demonstram sua predominância no ensino superior brasileiro em relação às instituições públicas (ABMES, 2015).

O ensino superior privado no Brasil teve sua origem na década de 1940, com a publicação do Decreto nº 6.409, de 30 de outubro de 1940, pelo então presidente Getúlio Vargas, que autorizava a instalação da Faculdade de Direito da Faculdade Católica do Rio de Janeiro, com o curso de Bacharelado, e da Faculdade de Filosofia, com cursos de Bacharelado e Licenciatura em várias disciplinas. Surgia assim a primeira instituição de educação superior privada do país: a Pontifícia Universidade Católica (PUC) (CUNHA, 1988).

A partir daí a educação superior brasileira vai passa por transformações nas décadas de

1970 e 1980, durante o regime militar, que pôs fim ao processo de federalização de instituições de educação superior e assumiu uma postura privatista, empenhando-se em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados de educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394, de 1996 não alterou significativamente esse quadro, apenas transformando o Estado em um avaliador e regulador que condiciona recursos à obtenção de resultados. Assim, o modelo de financiamento da educação superior, no Brasil, ainda é fortemente o modelo que privilegia a iniciativa privada.

Entretanto, conforme assinalaram Schwartzman e Schwartzman (2002):

O ensino privado discrepa do que normalmente se considera como o modelo ideal das instituições de ensino. Neste modelo ideal, o ensino superior se organizaria em universidades, enquanto que no ensino privado predominam as instituições isoladas e

outras instituições não universitárias; as universidades deveriam ter um forte componente de pesquisa, que quase não existe no setor privado; as universidades dão ênfase às áreas técnicas e científicas e às profissões clássicas, enquanto que o setor privado se concentra nas profissões sociais; nas universidades, os professores participam das decisões acadêmicas em um complexo sistema de colegiados, enquanto que o poder nas instituições privadas é centralizado. Mais amplamente, a atividade cultural e intelectual costuma ser percebida como de natureza altruística, oposta à busca do lucro, enquanto que o ensino privado, ainda que muitas vezes organizado em instituições não lucrativas, tem quase sempre um claro componente comercial (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002, p. 4).

Assim, o predomínio da iniciativa privada no ensino superior brasileiro tem sido considerado por alguns críticos como mecanismo de preservação do caráter excludente, historicamente construído, desse nível de ensino.

2.3 As novas políticas de acesso ao Ensino Superior

2.3.1 O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

Instituído em 2001 pela Lei 10.260, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação voltado para a inclusão social e democratização do ensino superior. Consiste em financiar os estudos de alunos matriculados em cursos superiores não gratuitos avaliados positivamente por aquele Ministério.

Ao término do curso, o aluno possuiria uma carência de 18 meses para o início do pagamento do financiamento, que deveria ser saldado em um período de até três vezes de duração regular do curso acrescido de 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o agente operador do programa, que financia até 100% do custo do curso (BRASIL, 2015).

Em 2016, as vagas ofertadas no processo seletivo do FIES obedeceram aos seguintes critérios técnicos:

I disponibilidade orçamentária e financeira do programa;

II conceito do curso obtido no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), priorizando-se os cursos com conceito 5 e 4;

III cursos das áreas de saúde, engenharia e licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, com 70% do número de vagas de cada microrregião (BRASIL, 2015).

A Lei 11.552 / 2007 estendeu o FIES aos cursos de pós-graduação strictu sensu, desde que haja disponibilidade de recursos. Essa mesma lei definiu que:

A amortização terá início no sétimo mês após a conclusão do curso, ou antecipada por iniciativa do estudante. Nos doze primeiros meses, em valor igual à parcela da mensalidade do último semestre cursado. O restante do saldo devedor será parcelado em até duas vezes o prazo de permanência na condição de estudante financiado, conforme regulamento a ser expedido pelo agente operador. Cumpre ressaltar que o aluno financiado, enquanto cursa a IES, é obrigado a pagar, a cada três meses, os juros incidentes sobre o financiamento, limitados ao montante de R$50,00 (cinquenta reais), que serão subtraídos do saldo devedor (apud OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010, p. 36).

Pela Lei 12.202 / 2010, alunos egressos dos cursos de Medicina, Pedagogia e licenciaturas podem pagar o financiamento com prestação de serviços à comunidade (OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010).

Esse programa tem recebido críticas daqueles que defendem a exclusividade do investimento público para as instituições públicas de ensino. Tais críticas podem ser resumidas na afirmativa de Queiroz (2015):

A expansão a serviço do capital apresenta-se sob a aparência de democratização do acesso das classes trabalhadoras à educação superior e, nesses últimos

anos, com a formação profissional técnica de nível médio intensificada pelo governo Dilma12, com uma série de mudanças que visam a atender às demandas do mercado educacional. Os recursos públicos alocados na Lei Orçamentária Anual (LOA) que deveriam ser destinados exclusivamente para educação pública, segundo os sujeitos políticos coletivos que lutam historicamente pelo direcionamento exclusivo de verba pública às IES públicas, porém são direcionadas para as IES privadas por meio do FIES para o fortalecimento dos empresários da educação superior (QUEIROZ, 2015, p. 51).

Desse modo, na visão de alguns críticos, o FIES reedita a opção pelo setor privado no setor educacional superior, o que compromete a qualidade deste nível de ensino.

2.3.2 O Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Trata-se de outro programa do Ministério da Educação, criado em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2016a).

Este programa é voltado para o seguinte público: estudantes egressos do ensino médio da rede pública; estudantes egressos da rede particular, na condição de bolsistas integrais da própria escola; estudantes com deficiência; professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública.

As bolsas integrais oferecidas pelo programa são destinadas a candidatos que comprovem renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa (BRASIL, 2016a).

Este programa está vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que é condição para sua participação ter realizado o exame no ano anterior e obtido nota igual ou superior a 450 pontos, e não ter "zerado" na Redação proposta por aquele exame. O PROUNI tem sido, também, alvo de críticas. Neste sentido, Cattani et al. (2006) afirmaram:

O Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado (CATTANI ET AL., 2006, p. 126).

Assim, o PROUNI tem sido acusado de transferir para o setor privado recursos educacionais que seriam, na visão dos críticos, melhores empregados no ensino público.

3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios (BRASIL, 2016b).

O ENEM difere da maioria dos modelos avaliativos para ingresso no ensino superior pelo caráter interdisciplinar e contextualizado de suas provas. Ao contrário dos vestibulares tradicionais que privilegiam a memorização, o ENEM propõe aos seus candidatos situaçõesproblema nas quais será avaliada sua capacidade de aplicação de conceitos aprendidos no Ensino Médio.

A criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) - sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem – permitiu aos candidatos do ENEM optarem por vagas nas universidades públicas federais espalhadas pelo país. Segundo Silveira et al. (2015):

Um dos aspectos positivos de um exame nacional de um sistema como o Sisu é o favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas desloquem-se para outras mais desenvolvidas. Esta mobilidade é interessante não somente para a criação de lideranças em todos os estados da federação, mas igualmente para estabelecer um ambiente multicultural em nossas universidades (SILVEIRA ET AL., 2015, p. 1101).

### 3.4 A política de cotas

A política de reserva de vagas nas instituições de ensino superior para determinados segmentos populacionais (negros, índios, deficientes etc.) é uma política afirmativa que vem se ampliando no Brasil. A exemplo disso, Carvalho (2013) informa, sobre a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que:

Em 2013, foram completados 10 anos da primeira experiência brasileira com cotas. A Uerj autorizou, no vestibular de 2002, que Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) autodeclarados solicitassem suas vagas por meio do sistema e a distribuição das matrículas ficou assim: 20% para negros, 20% para alunos de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais. Em 2007, o governador Sérgio Cabral determinou que no percentual de 5% deveriam ser inseridos os filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos (CARVALHO, 2013, p. 2).

A “primeira experiência” a qual o autor se refere é a da Universidade de Brasília (UnB). Naquela instituição, iniciou-se uma política de cotas que atualmente, reserva mais da metade (55%) das vagas

para grupos específicos (BRASIL, 2016c).

A Lei Federal 12.711 / 2012 institucionalizou a política de cotas para as instituições federais de ensino superior e técnico, ao determinar em seus primeiros artigos:

Art. 1o As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 2o (VETADO).

Art. 3o Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Como forma de compensação da histórica exclusão social de grupos oprimidos, a política de cotas vem, assim, se consolidando como mecanismo de acesso ao ensino superior. Entretanto, tal movimento não está isento de críticas: há quem questione sua constitucionalidade, evocando o princípio constitucional que afirma que "todos são iguais perante a Lei"; há também quem alegue dificuldades de definição étnica em uma sociedade marcada pela miscigenação como a brasileira; há finalmente, aqueles que recorrem a argumentos meritocráticos e defendem a manutenção dos vestibulares nos moldes tradicionais.

### 2.4 A educação à distância no Ensino Superior

#### 2.4.1 Conceito

De acordo com o artigo 1º do Decreto 5622 / 2005:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Este mesmo decreto prevê que a modalidade EAD (Ensino à Distância) contemple momentos presenciais para as avaliações dos alunos, estágios obrigatórios (em determinados casos), apresentação de trabalhos de conclusão de curso (TCC's), bem como, também em determinados casos, atividades relacionadas a laboratórios de ensino (BRASIL, 2005).

No caso específico do ensino superior (graduação e pós-graduação), a Lei prevê a autonomia universitária para a criação de cursos EAD, dentro dos limites definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Além disso, para os cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia, é necessária a mani-

festação do Conselho Nacional de

Saúde e, para os cursos de Direito, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (BRASIL, 2005).

Essa modalidade educacional não é nova: no Brasil, há registros de ensino EAD pelo menos desde o início do século XX, quando algumas escolas passaram a oferecer cursos de datilografia por correspondência (ALVES, 2011).

2.4.2 Avaliações do ensino EAD

O ensino à distância tem recebido diferentes avaliações, que vão desde sua interpretação como instrumento de democratização ao direito à Educação até a sua análise como mecanismo de mercantilização de tal direito. Assim, Alves (2011) afirmou:

A Educação à Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos (ALVES, 2011, p. 90).

Em uma perspectiva oposta, Minto (2009) procurou denunciar o caráter mercadológico do ensino à distância, destacando as relações dessa modalidade com os interesses do capital, que se apropria do setor educacional como uma oportunidade de lucro. Para o autor mencionado:

A implantação das práticas de EAD na educação superior erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, extensão progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade etc. No campo da educação superior, as chamadas tecnologias da EAD apresentam-se hoje como uma das principais fronteiras de expansão, em especial, do setor privado de ensino. Tornada meio preferencial de expansão de áreas fundamentais, como a formação de professores para a educação básica, o EAD amplia enormemente as possibilidades de investimentos produtivos no ensino, potencializando, com isso, as expectativas de lucros no setor (MINTO, 2009, p. 3).

Outros autores apontaram algumas limitações do ensino EAD. Assim, para Valente (2003):

É ilusório, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educacional que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento. Esta construção pode até acontecer, mas ela é mais o produto de um ato de fé do que do trabalho intencional que o educador realiza para propiciar ao aluno condições de construir o conhecimento! Estas ponderações de ordem pedagógica são válidas tanto para os cursos presenciais quanto para os a distância. No caso dos cursos a distância estas questões são exacerbadas pelo fato de existir uma clara distinção entre a ação de transmitir a

informação e a necessidade da interação professor-aluno para que haja condição de construção de conhecimento. Esta construção não necessariamente acontece com o aluno isolado – ele diante do material de apoio ou diante de uma tela de computador. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os aprendizes que deve ser realizado para que esta construção aconteça. Nesse sentido, há uma clara distinção que deve ser feita entre transmitir informação e criar condições de construção de conhecimento (VALENTE, 2003, p. 139).

Em face deste debate que se trava em torno do ensino à distância, a legislação brasileira que o regulamenta (BRASIL, 2005) buscou evitar uma completa separação entre esse modelo e o ensino presencial, ao prever, no interior da primeira, momentos presenciais obrigatórios, dentro do espírito segundo o qual "ao invés de ser vista como uma rival, a EAD traz novas possibilidades de comunicação e informação, além de fazer com que repensemos nossas práticas" (LOPES ET AL., 2010, p. 207).

2.4.3 Modelos de ensino EAD para o Ensino Superior

Atualmente, os cursos superiores à distância utilizam diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Um curso pode utilizar correio convencional, apoiar-se em tecnologias online, combinar diferentes recursos ou valer-se de apenas um dele. Lopes et al. (2010) distinguem dois tipos de cursos à distância: aqueles destinados às massas e os dirigidos a pequenos grupos. Segundo estes autores, os primeiros estão baseados "no uso de mídias de massas como ferramenta principal, como por exemplo, aulas televisivas transmitidas via satélite. É um modelo adequado ao aluno que prefere trabalhar junto ao outro no sentido de organizar sua aprendizagem de maneira colaborativa". Isto porque os alunos precisam frequentar regularmente o espaço nos quais as aulas são transmitidas, o que faz com que esse modelo se aproxime do modelo clássico de ensino, baseado na escola física e na figura tradicional do professor.

Já os cursos dirigidos a pequenos grupos são aqueles normalmente mediados pela internet, o que promove uma maior independência dos alunos para gerenciar sua própria aprendizagem. Neste modelo, os tutores entram em contato com os alunos utilizando-se das ferramentas de comunicação (internet, telefone etc.), e dão a eles um tratamento mais personalizado. São, assim, mais orientadores do que transmissores do conhecimento. Lopes et al. (2010) avaliam que este modelo:

É o modelo ideal para pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, que precisam viajar, têm pouco tempo à disposição, mas querem estudar para conseguir se estabelecer no trabalho ou para ter a possibilidade de ser promovido no emprego. É também o modelo ideal para qualquer pessoa, jovem ou adulto, inserido no mercado de trabalho ou não, que estando motivado para estudar um curso superior, quer exercer sua autonomia no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem. Outra vantagem deste modelo é que oferece maior flexibilidade de tempo e, sobretudo, de espaço. Isso facilita que pessoas que moram no interior (sobre-

tudo em regiões distantes ou de difícil acesso) possam realizar seus estudos de nível superior. Essa flexibilidade está sendo acolhida também por moradores das grandes cidades que preferem evitar os longos deslocamentos e as despesas de locomoção, assim como o desgaste de se submeter diariamente ao estresse dos grandes centros urbanos (LOPES ET AL., 2010, p. 210).

Os modelos EAD para o ensino superior são, desse modo, vistos como alternativas tanto para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais personalizada quanto como mecanismo de minimização das dificuldades para estudar impostas por questões espaciais.

## 3 CONCLUSÃO

A consulta à literatura sobre a história do ensino superior permitiu observar que a expansão desse nível de ensino realizou-se sob a égide da forte presença do capital privado, do que resultaram consequências como o caráter mercadológico assumido por muitas instituições; a grande heterogeneidade do ensino superior brasileiro e a dificuldade de acesso a esse nível de ensino para a grande maioria da população. Essa maioria, privada de uma formação de nível médio com qualidade capaz de tornar os indivíduos competitivos na disputa por vagas em instituições públicas (onde a qualidade do ensino é reconhecidamente melhor), e sem recursos econômicos para pagar as mensalidades cobradas pelas instituições privadas teve, historicamente, o acesso ao ensino superior negado.

Essa realidade ensejou a formulação de políticas visando a democratização do ensino superior, apresentadas neste trabalho. Embora tais políticas tenham representado uma oportunidade para muitos jovens oriundos das classes populares obterem formação universitária, trata-se ainda do início de um processo que deve ser fortalecido pela criação de mais vagas nas universidades públicas e outras medidas, uma vez que o ensino superior brasileiro continua sendo, predominantemente, privado.

A abertura legal da possibilidade de o ensino superior poder ser realizado à distância (discutida neste trabalho), valendo-se das novas tecnologias da comunicação constitui, neste sentido, uma perspectiva de democratização do acesso a ele, por reduzir seus custos. É necessário, contudo, a realização de fiscalização pública eficiente da qualidade dos cursos oferecidos dentro deste modelo, a fim de se evitar que aquela abertura legal se torne, simplesmente, mais uma oportunidade de lucro para os capitais privados.

Além disso, outras tentativas de democratização da educação superior devem ser, ao lado das experiências em curso, implantadas, como o investimento no aluno, através de bolsas ou outras formas viáveis de financiamento, ou o aprofundamento da diversificação da oferta do ensino superior, com a oferta de cursos tecnológicos, vocacionais, de curta duração, atendendo demandas imediatas e necessárias do mercado de trabalho.

Assim, apesar dos esforços já realizados, cujos resultados foram altamente positivos no sentido de trazer para o ensino superior um público antes dele afastado, novos investimentos devem ser feitos

para que sejam corrigidas as injustiças históricas criadas pelo modelo privatista de educação superior implantado no Brasil.

## REFERÊNCIAS


ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Números do ensino superior privado no Brasil 2014, ano base 2013. Brasília: ABMES Editora, 2015.

ALVES, Lucineia. Educação à distância: conceito e história no Brasil e no mundo. Revista da Associação Brasileira de Ensino à Distância, v. 10, 2011.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). SisFies. Brasília, MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Prouni: Primeiro Processo Seletivo 2016. Brasília, MEC, 2016a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sobre o ENEM. Brasília, INEP, 2016b.

BRASIL. Governo Federal Universidade de Brasília. Entenda a evolução das cotas na UnB.

Brasília, Universidade de Brasília, 2016c.

BRITO, Talamira T.R.; CUNHA, Ana M.O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, ano VII, v. 12, Vitória da Conquista, 2009.

CARVALHO, Igor. Dez anos de cotas nas universidades: o que mudou? Revista Forum, mai. 2015.

CATTANI, Afrânio M.; HEY, Ana P.; GIGLIOLI, Renato S.P. Prouni: democratização do acesso às instituições do ensino superior? Educar, n. 28, Editora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CUNHA, Luiz A. A universidade reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DURHAM, Eunice R.; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. Cadernos de Pesquisa, n. 110, jul. 2000.

FRANCO, Alexandre P. Ensino superior no Brasil: cenários, avanços e contradições. Jornal de Políticas Educacionais, n. 4, jul. / dez. 2008.

LOPES, Maria C.L.P.; SALVAGO, Blanca M.; PISTORI, Jeferson; DORSA, Arlinda C.; ALMEIDA, Déa T.R.; Educação à distância no ensino superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. Revista Diálogo Educ., v. 10, n. 29, Curitiba, jan. / abr.

2010.

MARQUES, Antonio C.H.; CEPÊDA, Vera A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. Perspectivas, v. 42, São Paulo, jul. / dez. 2012.

MARTINS, Antonio C.P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, v. 17, supl. 3, São Paulo, 2002.

MARTINS, Carlos B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, Campinas, jan. / abr. 2009.

MENDES, Olenir M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma P.A. NAVES, Marisa L.P. (orgs.) Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo, Junqueira e Marin, 2005.

MINTO, Lalo W. Educação superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EAD). 6º Colóquio Internacional Marx e Engels, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, nov. 2009.

NEVES, Clarissa E.B. Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Zenaide R.B.B.; CARNIELLI, Beatrice L. Fundo de Financiamento do Ensino

Superior (FIES): visão dos estudantes. Jornal de Políticas Educacionais, n. 7, jan. / jun. 2010.

QUEIROZ, Viviane. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. Educação Pública: Confrontos e Perspectivas, fev. 2015.

ROTHEN, José C. A universidade brasileira e a Reforma Francisco Campos de 1931. Revista Brasileira de História da Educação, n. 17, mai. / ago. 2008.

SANTANA, Jusciney; CERDEIRA, Maria L.M. Entre o público e o privado: os caminhos do ensino superior no Brasil e em Portugal. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 4 a 8 out. 2008.

SANTOS, Adilson P.; CERQUEIRA, Eustáquio A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 25 a 27 nov. 2015.

SCHWARTZMAN, Jacques. O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SCHWARTZMAN, Jacques. SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior privado como setor econômico. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, 21 de agosto de 2002.

SEMEP. Sindicato dos Mantenedores do Ensino Superior. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015. Brasília: Semep, 2015.

SILVEIRA, Fernando L.; BARBOSA, Marcia C.B.; SILVA, Roberto. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 1, 2015.

STALLIVIERI, Luciene. O sistema de ensino superior do Brasil: características,