

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA VISÃO ABRANGENTE¹

Clarissa Eckert Baeta Neves²
Carlos Benedito Martins³

Este capítulo apresenta uma visão geral da estrutura e do funcionamento do ensino brasileiro, concentrando sua atenção em determinadas transformações que ocorreram nos últimos quinze anos. Os principais temas a serem tratados referem-se a: *i)* antecedentes históricos; *ii)* caracterização do ensino superior brasileiro: organização institucional e financiamento; *iii)* expansão do sistema: coexistência de sistemas público e privado; *iv)* políticas recentes de acesso, inclusão e permanência no ensino superior; *v)* desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu*; *vi)* internacionalização acadêmica que vem ocorrendo nesse nível de ensino; e *vii)* desafios a serem enfrentados.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende oferecer uma visão abrangente da estrutura do ensino superior no Brasil e das transformações pelas quais ele vem passando. Há uma percepção unânime de que a expansão e a qualificação do ensino superior são condições estruturais para um desenvolvimento econômico e social duradouro e consistente no Brasil. No entanto, até hoje a taxa de matrícula neste nível de ensino no Brasil é uma das mais baixas entre países de nível de desenvolvimento semelhante, e o desempenho geral do sistema tem sido bastante questionável.

Com efeito, o Brasil é um país de contrastes e o seu ensino superior reflete, nesse sentido, um traço histórico persistente da sociedade brasileira como um todo. Deste modo, é preciso analisar o ensino superior brasileiro tendo presente

1. Este capítulo é uma versão modificada do capítulo *Transformações recentes do ensino superior*, a ser publicado no livro *Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal*, de autoria de Carlos Benedito Martins e Maria Manuel Vieira (Martins e Vieira, 2014).

2. Doutora em sociologia pela Universidade de Münster, na Alemanha. Professora titular no Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisadora no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade da UFRGS.

3. Doutor em sociologia pela L'Université Paris Descartes, em Paris. Professor titular no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), onde coordena a linha de pesquisa educação, ciência e tecnologia.

suas peculiaridades, que muitas vezes implicam a convivência de realidades bastante distintas. Entre essas peculiaridades está a formação e a coexistência do ensino público (minoritário) com o ensino privado (diferenciado e amplamente majoritário em termos de matrícula e do número de instituições de ensino) e um regime de financiamento que se mostra incapaz de sustentar um processo consistente de inclusão social. Caracteriza esse sistema, também, a desigualdade flagrante em termos de qualidade entre as instituições, mesmo as denominadas universidades públicas ou privadas. Mostra-se notável a diferença em termos de consolidação e de atualidade entre o nível da graduação e o da pós-graduação *stricto sensu* – mestrados e doutorados.

Os desafios, por isso mesmo, são enormes. Os atores envolvidos, particularmente os responsáveis pelas políticas públicas para o setor, têm consciência deles. Isto, no entanto, não tem se traduzido em intervenções efetivamente capazes de mobilizar os recursos humanos e materiais necessários à pavimentação de um caminho claro e consistente de mudanças.

Este capítulo está estruturado de modo a oferecer os elementos básicos para a compreensão da situação atual do ensino superior no Brasil, assim como dos desafios enfrentados e dos dilemas que o afligem.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O ensino superior brasileiro constituiu um acontecimento tardio, quando comparado com os do contexto europeu e latino-americano. As primeiras universidades na América Latina foram criadas nos séculos XVI e XVII, quando já existiam várias universidades na Europa. Ao contrário da colonização espanhola, na América Latina os portugueses mostravam-se hostis à criação de escolas superiores e de universidades em sua colônia brasileira. As primeiras instituições de ensino superior (IES) no Brasil foram criadas somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia. Elas tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte.

No final do Império (1889) o país contava com somente seis escolas superiores voltadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900, não existiam mais que 24 escolas de ensino superior; três décadas depois o sistema contava com uma centena de instituições, sendo que várias delas foram criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa confessional católica. Até o início da década de 1930 o sistema de ensino superior era constituído por um conjunto de escolas isoladas, de cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica e que absorvia aproximadamente 30 mil estudantes. A atividade de pesquisa era realizada nos institutos de pesquisa que, em geral, não possuíam laços acadêmicos com o sistema de ensino superior existente.

As primeiras universidades no país surgiram em meados da década de 1930, destacando-se, nesse processo, as criações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve uma existência efêmera quando o governo federal resolveu dissolvê-la, integrando-a à Universidade do Rio de Janeiro. A primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criada em 1940. Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas. No ano de 1960 a matrícula era de 93 mil estudantes, dos quais mais da metade eram absorvidos pelo setor público.

Com o surto de industrialização posterior à Segunda Guerra e seu aprofundamento nos anos de 1960, consolidou-se a percepção, nos quadros dirigentes, que o Brasil necessitava de quadros profissionais com formação universitária para enfrentar o processo de desenvolvimento econômico. Em meados da década de 1960, o governo federal iniciou um processo de construção de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas, abarcando praticamente todos os estados da Federação. Em função desta iniciativa, em 1965 o número de matrículas cresceu, atingindo cerca de 352 mil estudantes. Destes, 56% encontravam-se no setor público (Durham, 2003).

Em 1964 ocorreu o Golpe Militar no Brasil, que instaurou um regime de ditadura que perdurou até 1985. Durante os sucessivos governos militares, deu-se início a um projeto desenvolvimentista autoritário, com um processo amplo de internacionalização da economia. Apesar da relativa expansão do sistema de ensino superior público, ele mostrava-se incapaz de aumentar suas matrículas, fenômeno este que mobilizou intensamente as organizações estudantis, visando à sua ampliação. O aumento da demanda por ensino superior, neste período, foi provocado pelos setores médios urbanos, que passaram a disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas por meio do investimento maciço na escolarização e na obtenção de um diploma de ensino superior (Cunha, 1975; Durham, 2003). Ao mesmo tempo, o movimento estudantil criticava o funcionamento do ensino superior, destacadamente a ausência da realização de pesquisa no interior das universidades. Foi neste contexto que os governos militares introduziram reformas educacionais no ensino superior, com o objetivo de ajustá-lo às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro. Destaca-se a Reforma Universitária de 1968, que profissionalizou a academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e incrementou uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional.

O principal alvo da Reforma Universitária de 1968 foi a alteração do padrão tradicional de ensino superior até então em vigor, com base nas faculdades isoladas

e profissionalizantes, nas cátedras vitalícias e na ausência de pesquisa nas universidades existentes. Esta reforma propôs uma estrutura moderna, definindo a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão. Os estabelecimentos isolados de ensino eram admitidos como excepcionais. A nova universidade passou a ser organizada por departamentos, substituindo a antiga cátedra. Foram instituídos o regime semestral e o sistema de créditos, assim como estabelecida a opção de tempo integral para o contrato dos professores e a necessidade de obtenção de títulos de mestre e de doutor pelos docentes como condição para progressão na carreira acadêmica (Fávero, 2006; Neves, 2002).

O poder público (Ministério da Educação – MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) responderam à pressão por mais vagas contrariando a orientação da reforma universitária, com a permissão para a multiplicação dos estabelecimentos isolados e integrados, oferecidos pela iniciativa privada. A demanda, como mostram as análises da época, foi atendida com a oferta do setor privado, até porque ela apresentava razoável poder aquisitivo (Cunha, 1975; 1988). Em contraposição, isto permitiu manter contidos os investimentos públicos, evitando a massificação do ensino de graduação nos estabelecimentos públicos e diminuindo as tensões políticas (Neves, 2009).

Assim, como princípio orientador das políticas de ensino superior nas décadas de 1970 e 1980, o poder público optou por manter, no âmbito federal e estadual, universidades públicas gratuitas, caracterizadas como instituições multifuncionais, que deveriam associar ensino, pesquisa e extensão, com um número limitado de vagas. No setor privado, por sua vez, predominavam as faculdades isoladas voltadas apenas ao ensino e oferecendo cursos de baixo custo, especialmente nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Os exames de admissão eram menos competitivos e predominavam os cursos à noite. De 1970 a 1980, a participação do setor privado na oferta de matrículas passou de 50,5% para 64,3% (Durham, 2003).

Surge, nesse período, uma nova modalidade de ensino superior, que adotou um *ethos* empresarial, voltado para ganhos lucrativos que se distanciava das instituições privadas até então existentes, majoritariamente constituídas por escolas confessionais sem fins lucrativos. Esta nova modalidade de ensino foi viabilizada por meio da participação do CFE, órgão do MEC com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministério. O CFE era composto majoritariamente por personalidades ligadas aos interesses do ensino privado, com disposição favorável para acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares. A partir de 1969, o CFE passou a autorizar um número crescente de novas instituições particulares que satisfizessem exigências mínimas quanto à presença de recursos financeiros e humanos para abrir seus estabelecimentos. O pedido de abertura de cursos era

proveniente, em grande parte, de instituições particulares que atuavam no ensino de segundo grau. Na medida em que as universidades públicas não conseguiram ampliar suas vagas no ritmo necessário, os proprietários de escolas secundárias perceberam uma oportunidade para investir seus capitais no ensino de terceiro grau, objetivando atender a uma demanda reprimida (Martins, 1986; 1988).

O Brasil consolidou, assim, seu sistema de ensino superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abarcando atualmente um sistema complexo e diversificado de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). Essa estrutura do sistema de ensino superior foi posteriormente formalizada na Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996. A gratuidade do ensino nas IES públicas foi garantida constitucionalmente (Brasil, 1988, Artigo 206); foi definida a vinculação da receita tributária para manutenção e desenvolvimento do ensino público federal; e foi assegurada à iniciativa privada a participação na oferta de ensino superior, dentro dos limites fixados na lei (Ranieri, 2000).

3 CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As transformações do ensino superior no Brasil nas últimas décadas remetem a algumas características básicas do sistema. Essas características constituem o marco delimitador das condições em que aquelas transformações ocorreram e ganharam significado.

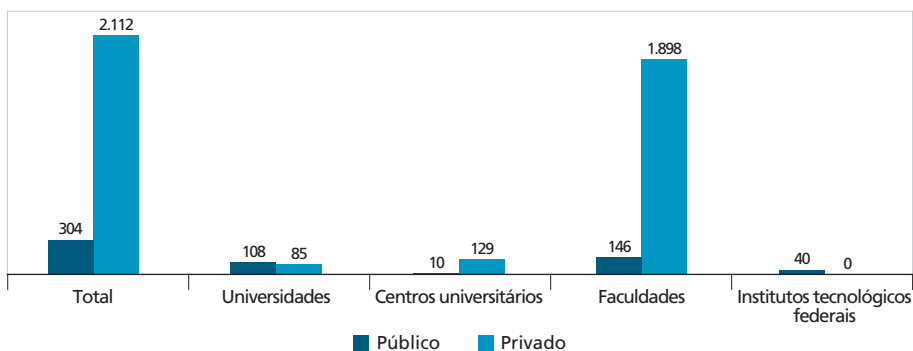
Entre as características, destacam-se: *i*) coexistência de instituições universitárias e não universitárias; *ii*) segmento de instituições mantidas pelo poder público (federal, estadual e municipal) que oferece ensino gratuito e de um segmento de instituições, mantidas pela iniciativa privada, e que se sustentam, principalmente, a partir da cobrança de mensalidades; *iii*) heterogeneidade em termos de qualidade acadêmica entre os segmentos públicos e privados e também no interior desses dois segmentos; *iv*) distribuição de matrículas muito desequilibrada entre os segmentos público e privado, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e fraca diferenciação da oferta no ensino superior como um todo; *v*) forte concentração, no MEC, das prerrogativas de formulação de políticas e dos instrumentos de supervisão, controle e avaliação sobre o sistema federal e privado; *vi*) modelo de financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social; *vii*) acesso ao ensino superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão; *viii*) consolidação de um vigoroso sistema de pós-graduação, baseado em uma avaliação trienal por pares e programas contínuos de fomento; e *ix*) preocupação crescente com a internacionalização do ensino superior.

3.1 Organização acadêmica

As instituições de ensino superior no Brasil distinguem-se em: *i) instituições universitárias*: as universidades que têm como função o ensino, a pesquisa e a extensão e que devem ter um terço dos professores com título de mestre ou doutor e um terço trabalhando em dedicação exclusiva; e os centros universitários, que se caracterizam pela oferta qualificada do ensino, não precisando manter atividades de pesquisa e gozando de autonomia para criar cursos ou vagas; e *ii) as IES não universitárias*: compreendem as faculdades e os centros e institutos tecnológicos, voltados basicamente para as atividades de ensino, não gozando de autonomia e que dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação de novos cursos e vagas.

Entre as instituições que oferecem ensino superior no Brasil há diferenças marcantes. As IES públicas contam com 26,4% das matrículas, enquanto o setor privado absorve 73,6% dos estudantes de graduação nos diferentes tipos de IES. Em 2001 havia 1.391 IES, das quais 156 eram universidades e 1.235 eram instituições não universitárias. Atualmente o Brasil conta com 2.416 IES. Destas, apenas 304 são públicas; as 2.112 restantes são privadas (85,6%). Do total de IES, 193 são universidades, sendo 55,9% públicas; 139 são centros universitários; 2.044 são faculdades, a grande maioria privadas (92,1% das IES são não universitárias). Além destas, há quarenta institutos tecnológicos, todos públicos. Do total de 2.112 IES privadas, 40% já se declararam com fins lucrativos. Destas, 36 instituições possuem capital aberto na bolsa de valores (Sampaio, 2011).

GRÁFICO 1
Número de IES de acordo com a organização acadêmica e o status administrativo



Fonte: Inep (2012).
Elaboração dos autores.

A oferta de ensino superior é muito homogênea. O padrão no nível da graduação, tanto nas IES privadas quanto públicas, é o curso de bacharelado de quatro anos e o de licenciatura, voltado para a formação de professores para o ensino básico, também de quatro anos. Os cursos tecnológicos são, na sua maioria, de três anos,

e os cursos a distância têm duração variada. No nível da pós-graduação *stricto sensu* são oferecidos cursos de mestrado acadêmico e mestrado profissionalizante de dois anos e cursos de doutorado de quatro anos, assim como também são oferecidos pós-doutorados. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) variam de formato conforme duração e tipo de curso ofertado.

3.2 Formas de acesso

O acesso ao ensino superior era realizado, principalmente, por meio da aprovação em exame seletivo (provas dissertativas e/ou objetivas), que aferia conhecimentos comuns do ensino médio, denominado *vestibular*. Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para avaliar os estudantes que concluem o ensino médio. Este exame avalia as competências e as habilidades desenvolvidas em doze anos de escolarização básica, sendo oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com participação de caráter voluntário. A nota final do Enem é usada como parâmetro de classificação por muitas universidades, sendo também utilizada pelo programa governamental de inclusão social – Programa Universidade para Todos (Prouni) – como critério para os candidatos conseguirem uma vaga no ensino superior privado.

Em 2009, o Enem passou a cumprir quatro funções, quais sejam: *i*) avaliar o conhecimento dos alunos que terminam o ensino médio; *ii*) permitir ao estudante concorrer a uma bolsa pelo Prouni e requisitar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para frequentar uma IES privada; *iii*) ser a prova de conclusão do ensino médio para os estudantes da educação de jovens e adultos (EJA); e *iv*) substituir ou somar pontos no exame de vestibular em IES brasileiras. Atualmente, 1.217 IES utilizam o resultado do Enem como critério para o processo seletivo, substituindo totalmente o vestibular ou complementando com os escores deste.

Outra inovação no processo de acesso ao ensino superior é o novo programa do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) voltado às IES públicas federais. O Sisu é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC desde 2010, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. As instituições participantes e a quantidade de vagas que são ofertadas em cada processo seletivo do sistema são disponibilizadas em um *site*, antes do período de inscrições (Rabelo e Batalha, 2009). Em 2013 o Sisu disponibilizou 129.319 vagas em 101 IES públicas federais. O número de candidatos foi de 1.949.000. A relação vagas *versus* candidatos revela que a disputa por vagas nas IES públicas continua muito acirrada. A iniciativa do programa é importante, mas atende apenas a 6,6% dos candidatos.

3.3 Setores público e privado no ensino superior

O sistema de ensino superior é constituído por IES públicas e privadas. O setor público abrange instituições públicas federais, estaduais e municipais gratuitas e mantidas pelos respectivos poderes; o segmento privado é formado por IES de

diferentes tipos, tais como confessionais, comunitárias,⁴ filantrópicas e particulares. Os três primeiros tipos de IES privada referem-se a instituições sem fins lucrativos. No final de 1999, o governo autorizou o funcionamento das IES particulares que se declaravam com fins lucrativos (Lei nº 9.870/1999).⁵ Ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil no que diz respeito aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas; ou seja, passam a responder como entidades comerciais (Sampaio, 2011).

Uma outra característica do sistema superior de educação dá-se pelo tipo de vinculação das IES ao sistema federal de regulação do ensino superior ou aos respectivos sistemas estaduais e municipais. O sistema federal (Brasil, 1996, Artigo 16) compreende as IES mantidas pelo poder público, as IES criadas e mantidas pelo setor privado e os órgãos federais de educação. Ou seja, as instituições estão submetidas às leis e às regulamentações do governo federal (MEC) com relação à criação, à autorização e ao reconhecimento de cursos e o credenciamento e o reconhecimento de IES. O MEC concentra a prerrogativa de formulação de políticas, de programas de fomento e de apoio, e de modelos de regulação, de fiscalização e de avaliação. Também é responsável pelo financiamento de todas as IES públicas federais. As IES estaduais e municipais encontram-se fora da jurisdição do MEC e do CNE, pois estão vinculados aos respectivos sistemas estaduais e municipais. No entanto, sujeitam-se às leis e às normas federais quando disputam recursos públicos federais, de bolsas e de pesquisas (Neves, 2002).

3.4 Financiamento do ensino superior

O financiamento do ensino superior, considerando os segmentos público e privado, depende de diferentes fontes, quais sejam: *i*) recursos federais que envolvem o orçamento do MEC, repassado às universidades federais, como Fies, Prouni, entre outros programas; *ii*) recursos estaduais e municipais que financiam as respectivas IES; *iii*) recursos oriundos das agências de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), além das fundações estaduais de amparo à pesquisa; e *iv*) recursos privados, oriundos das famílias e/ou alunos (mensalidades) e das empresas.

O financiamento público para a educação é estabelecido, em geral, em lei para todas as esferas do governo e corresponde a um percentual da receita de impostos. As IES públicas federais são mantidas pelo governo federal e envolvem gastos com pessoal,

4. As IES comunitárias surgiram no final da década de 1980 como um modelo específico caracterizado como "públicas não estatais" vinculadas fortemente às comunidades locais e regionais. São IES sem fins lucrativos. As IES confessionais caracterizam-se pela filiação religiosa da mantenedora. Também são filantrópicas. As mais importantes são as tradicionais IES católicas: as PUCs presentes na maioria das capitais brasileiras.

5. Essa lei adicionou à Lei de Diretrizes Básicas o comando de que as "mantenedoras de IES [de direito privado], previstas no inciso II do Artigo 19 da LDB, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial" (Nunes, Carvalho e Albrecht, 2009).

ativo e inativo, e outros recursos de custeios e capital. O ensino é gratuito e apenas 3,5% do orçamento global dessas instituições é constituído por recursos diretamente arrecadados. O financiamento provém do Fundo Público Federal, que reúne os recursos financeiros arrecadados da população mediante tributos, impostos e taxas (Amaral, 2003). As instituições estaduais são financiadas pelos governos estaduais e o ensino é igualmente gratuito. Entre as IES estaduais, destacam-se as dos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará e Bahia. As universidades estaduais paulistas são financiadas com recursos do impostos sobre circulação de mercadorias e prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS), nunca inferior a 11% do total arrecadado (Schwartzman, 2002).

O financiamento no setor privado depende fortemente da cobrança de mensalidades, anuidades e taxas pelos cursos oferecidos (graduação, *lato sensu*, mestrado, doutorado etc.). A legislação brasileira concedeu às IES privadas a oportunidade de fixar suas próprias mensalidades, desvinculando as negociações da área educacional e transferindo para os setores de relação com o consumidor e o produto consumido (Amaral, 2003). O custo do ensino privado varia de forma significativa em função do tipo de curso (medicina e odontologia, por exemplo, são cursos caros, enquanto administração, economia, pedagogia e ciências sociais são cursos de custo mais baixo) da região, e do tipo de instituição (universidade, centro universitário, faculdades etc.). A fonte de sustentação mais visível das IES privadas é a das mensalidades. Porém, há inúmeras fontes indiretas de recursos públicos para estas IES (isenções fiscais e previdenciárias e renúncia fiscal/Proni), e fontes diretas, como o crédito educativo – Fies –, que contribui significativamente para sua expansão e manutenção.

4 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A expansão do ensino superior, nas últimas décadas, não constitui resultado de um planejamento educacional por parte de organismos governamentais. A lógica que orientou sua expansão foi conduzida, em grande medida, pela lógica da demanda e da oferta, em cuja dinâmica o setor privado tem ocupado um papel relevante no sentido de suprir a demanda por um ensino de massa.

Até o início dos anos 1980, o crescimento da matrícula no ensino superior deu-se de modo acelerado, podendo se identificar uma primeira onda de expansão. O crescimento foi retomado no final da década de 1990, quando ocorreu uma segunda onda de expansão. O crescimento do segmento privado de IES, nesses períodos, definiu o padrão geral dessa expansão.

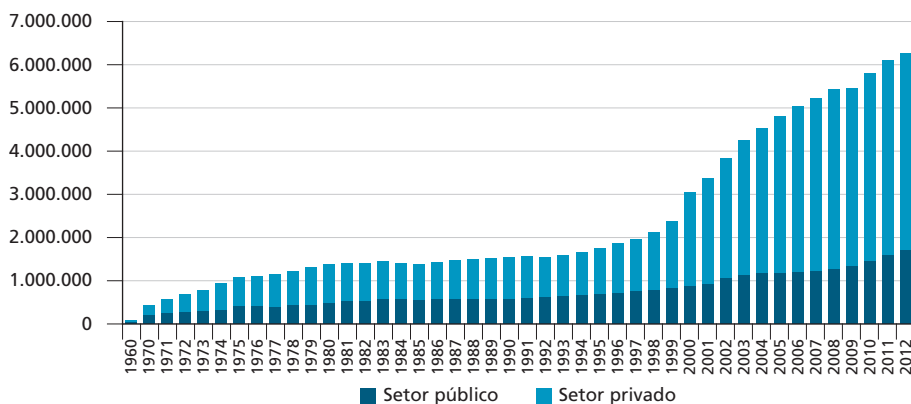
A década de 1980 foi marcada pela instabilidade econômica e pela inflação, impactando negativamente também na procura pelo ensino superior. O ano de 1985 foi relevante, com o fim do regime militar e o início da abertura democrática. Somente em 1994, com a criação do Plano Real (programa brasileiro de estabilização econômica e lançamento de uma nova moeda, o real), a economia tornou

a se estabilizar, proporcionando um aumento do bem-estar geral da população, acompanhado da redução da desigualdade social. Assim, somados o aumento do nível de escolarização da população, o crescimento da matrícula no ensino médio e a estabilização da economia, obtém-se os elementos necessários para que ocorresse uma segunda onda de expansão do ensino superior no Brasil. Observa-se, nesse momento, a crescente demanda pelo acesso ao ensino superior das classes de menor poder aquisitivo.

O crescimento da matrícula nos cursos de graduação presenciais por dependência administrativa, no período de 1960 a 2012, pode ser observado no gráfico 2. Na primeira fase da expansão observa-se que a matrícula, que em 1960 era de 93 mil estudantes, concentrava-se no setor público, com 55,9% do total. Em 1970, a matrícula saltou para 425,5 mil estudantes. Desse total, 49% estavam matriculados em IES públicas. Já em 1975, a matrícula alcançou o número de 1,1 milhão de estudantes, com cerca de 62% deles no setor privado.

Após um período de estagnação, que vai de 1975 a 1995, constata-se nova explosão da matrícula no setor privado, que cresceu 70,6%, contra os 26,6% do setor público até o ano 2000. Entre os anos de 2000 e 2007, novamente o maior crescimento ocorreu no setor privado, que cresceu cerca de 100%. Em contraste, no mesmo período o setor público cresceu apenas 40%.

GRÁFICO 2
Evolução da matrícula na graduação presencial, por categoria administrativa



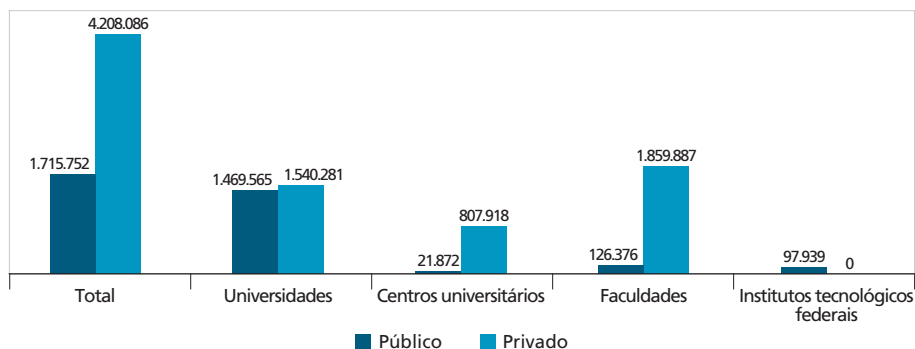
Fonte: Inep (2012).
Elaboração dos autores.

Considerando os últimos quinze anos, a matrícula no ensino superior cresceu 360%. Passou de 1.759.703 estudantes, em 1995, para 7.037.688, em 2012, incluindo matrículas em cursos presenciais e a distância. Constata-se um crescimento da matrícula nas IES públicas federais, mas que não chegou a alterar o peso do setor privado no

conjunto do sistema. Em 2012, a matrícula no ensino de graduação presencial foi de 5.923.838 estudantes, dos quais 73,6% no setor privado.

GRÁFICO 3

Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e status administrativo



Fonte: Inep (2012).
Elaboração dos autores.

A distribuição da matrícula por tipo de instituição é a seguinte: nas universidades, 3.632.373 matrículas (53,8%); nos centros universitários, 921.019 (13,6%); nos institutos tecnológicos, 101.626 (1,5%); e nas faculdades, 2.084.671 (30,9%) (Inep, 2012). A educação a distância vem crescendo rapidamente nos últimos anos. Em 2006, contava com 4,4% da matrícula da graduação (207.206 estudantes), e em 2012 já computava 15% das matrículas (1.113.850 estudantes). Quando analisado o crescimento da matrícula por tipo de instituição, observa-se um maior crescimento nas IES não universitárias, significativamente no setor privado, como mostra a tabela 1.

TABELA 1

Número de matrículas presenciais, por tipo de IES e participação sobre o total (2001 e 2012)

	2001	2001 (%)	2012	2012 (%)
Total	3.030.754	100,0	5.923.838	100,0
Universidades	1.956.260	64,5	3.009.846	50,8
Pública	816.913	-	1.469.565	-
Privada	520.895	-	1.540.281	-
Não universidades	1.074.494	35,4	2.913.992	48,2
Pública	122.312	-	246.187	-
Privada	1.570.634	-	2.667.805	-

Fonte: Inep (2012).
Elaboração dos autores.

O Brasil, como já mencionado, não possui uma oferta de cursos diversificada. A matrícula no ensino superior concentra-se na graduação em cursos presenciais (85%) de quatro anos (ou mais) de duração. O restante da matrícula está dividido nos cursos tecnológicos (de dois ou três anos), nos cursos vocacionais de dois anos (sequenciais de formação específica) e nos cursos de educação a distância.

TABELA 2
Matrículas por nível, tipo de curso e modalidade de ensino (2012)

		Total
Graduação e pós-graduação: total		
Matrículas		7.261.801
Graduação		
Total de matrículas		7.037.688
Por tipo de curso	Bacharelado	4.703.804
	Licenciatura	1.366.588
	Tecnólogo	944.764
	Não aplicável	22.532
Por modalidade de ensino	Presencial	5.923.838
	A distância	1.113.850
Cursos sequenciais		20.396
Pós-graduação (mestrado e doutorado)		
Matrículas		203.717

Fonte: Inep (2012).
Elaboração dos autores.

Considerando o grau acadêmico, 5.923.838 alunos estavam matriculados nos cursos presenciais. A grande maioria deles está matriculada em cursos de bacharelado (4.703.804); na licenciatura encontram-se 1.366.588 alunos; e 944.764 estão em cursos de formação de tecnólogos. O número de concluintes do ensino de graduação pulou de 352.305, em 2001, para 865.161, em 2011.

Na educação a distância, a maioria dos alunos encontra-se em cursos de licenciatura com 426.241 matrículas; no bacharelado, 268.173; e em cursos tecnológicos, 235.765 (Inep, 2011).

Uma característica que distingue as IES públicas das privadas é o turno em que os cursos são oferecidos. Na maioria das IES públicas os cursos são diurnos, enquanto nas IES privadas eles são oferecidos no turno da noite. Os cursos noturnos concentram 63% das matrículas presenciais. As instituições públicas, nos últimos anos, vêm aumentando proporcionalmente o atendimento noturno que, em 2012, representava 18% das matrículas presenciais (660.072). Mas é nas instituições privadas que o atendimento

noturno tem aumentado progressivamente, atingindo, em 2012, o correspondente a 82% das vagas, totalizando 3.078.507 matrículas.

A expansão do ensino superior brasileiro, além de marcada pela presença sempre crescente do ensino privado, desenhou um padrão principal de oferta de vagas com forte ênfase nas carreiras e nos cursos de menor custo de implantação, a saber, os cursos das áreas de ciências humanas e de ciências sociais aplicadas (Nunes, 2007a). No Brasil as profissões são regulamentadas, mas há um vasto campo no setor público, e mesmo no setor privado, que pode ser executado por qualquer profissional com diploma superior. O Brasil se caracteriza como uma sociedade em que predomina a área de serviços, e neste contexto as carreiras preferenciais, como direito e administração, emergem como recurso polivalente, favorecendo a percepção de que podem abrir muitas portas no mercado de trabalho (Nunes, 2007b; Menezes Filho, 2012).

TABELA 3

Total de matrículas na graduação presencial, por grande área de curso e crescimento no período (2000-2012)

	2000	2012	Crescimento (%)
Total	2.694.245	5.923.838	119,87
Educação	584.664	913.648	56,27
Humanidade e artes	88.559	155.964	76,11
Ciências sociais aplicadas	1.112.142	2.416.486	115,35
Ciências, matemática e computação	233.726	406.236	73,81
Engenharia, produção e construção	234.497	865.301	269,00
Agricultura e veterinária	63.260	163.034	157,72
Saúde	323.196	862.497	166,42
Serviços	44.201	115.110	160,42

Fonte: Inep (2012).
Elaboração dos autores.

A tabela 3 indica a grande concentração de matrículas na área de ciências sociais aplicadas (41%). A transformação recente da estrutura produtiva e de crescimento econômico passou, no entanto, também a demandar perfis profissionais mais técnicos, com formação nas áreas de engenharia. O crescimento da matrícula nas carreiras das engenharias (269% entre 2000 e 2012) evidencia esse movimento de reação do sistema de ensino superior à demanda do mercado de trabalho. Contudo, ainda é uma matrícula muito baixa. Iniciativas do governo federal têm buscado estimular o crescimento das vagas nos cursos tecnológicos e de engenharia (Gusso e Nascimento, 2011).

É interessante observar que no Brasil a presença feminina no ensino superior é maioria. Cinquenta e sete por cento das matrículas são de mulheres e, entre os

concluintes, a participação feminina é de 60,9%. Constatase que metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos, sendo que os alunos 25% mais jovens têm até 21 anos e os 25% mais velhos possuem mais de 29 anos. Em média, os alunos dos cursos presenciais possuem 26 anos. Nos cursos a distância, metade dos alunos tem até 32 anos; os 25% mais jovens têm até 26 anos; e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Os alunos dos cursos a distância, possuem, em média 33 anos. Esses dados indicam que os cursos a distância atendem a um público com idade mais avançada (Inep, 2012).

Constata-se, ainda, uma acentuada diferença étnico-racial entre os estudantes que frequentam o ensino superior. Mais da metade (62,6%) dos estudantes brancos de 18 a 24 anos estão no ensino superior, contrapondo os 28,2% dos estudantes negros, desta faixa etária, que estão neste nível de ensino. Evidencia-se, também, um atraso série-idade da população não branca, em que metade ainda está no ensino médio e um percentual significativo (18,2%) ainda frequenta o ensino fundamental.

O total de docentes atuantes no sistema de ensino superior do país, em 2012, era 378.939. Com efeito, do total de docentes do ensino superior no Brasil, 31% possuem pouco mais do que a formação básica de nível superior – 39% possuem o título de mestre e 30% o de doutor. Nas IES públicas, 50% possuem o título de doutor e 30% o de mestre. Nas IES privadas, apenas 18% dos docentes possuem o título de doutor, pouco mais de 40% possuem o título de mestre e cerca de 40% possuem apenas a graduação e alguma especialização (Inep, 2012).

Quando se considera os dados da pós-graduação em referência à necessidade de qualificação dos docentes do ensino superior, tem-se uma ideia da perspectiva de crescimento com que se deve considerar esse nível de ensino. A expectativa de qualificação no nível de doutorado alcançava 248.415 professores, o que equivale, hoje, a 3,5 vezes mais do que o total de doutorandos no sistema. Uma nova onda de expansão do ensino superior aumentaria em muito esta demanda.

5 POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Atualmente a expansão do ensino superior enfrenta alguns desafios, como a expansão das IES públicas, uma maior inclusão de jovens de baixa renda no sistema, e as alternativas de financiamento para os estudantes que dependem do setor privado para sua formação. Estes desafios vêm sendo enfrentados com programas específicos, de naturezas diferentes, com recursos públicos, mas cujas execuções ainda enfrentam muitos problemas.

A ampliação do acesso e a maior inclusão social no ensino superior deu-se com a introdução de dois programas importantes, o das políticas afirmativas no setor público e o Prouni, uma política governamental implementada no setor privado (Neves, Morche e Anhaia, 2011).

5.1 Políticas afirmativas

A primeira iniciativa ocorreu em 2001, com a Lei nº 3.708 do estado do Rio de Janeiro, que instituiu a reserva de 40% das vagas das universidades estaduais para negros e pardos (Rio de Janeiro, 2001). Hoje existem diferentes modelos de políticas afirmativas (PA), quais sejam: as cotas raciais, as cotas sociais para alunos oriundos de escolas públicas e o modelo de acréscimo de bônus. A modalidade de acréscimo de bônus no vestibular é adotada pelas IES paulistas e por algumas federais. Na Universidade de Campinas (Unicamp), por exemplo, todos os candidatos que estudaram em escola pública no ensino médio recebem 60 pontos de acréscimo na nota final do vestibular e mais 20 pontos se autodeclararem-se pretos ou pardos (Pedrosa *et al.*, 2006; Unicamp, 2004). A USP utiliza o sistema de pontuação, no qual um fator percentual de acréscimo é aplicado às notas da fase 1 e 2 do processo de seleção, variando conforme o número de acertos, apenas para alunos da rede pública (USP, 2006).

Recentemente o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais. Para o STF, as políticas afirmativas não violam o princípio da igualdade, nem institucionalizam a discriminação racial, como defendiam os oponentes às cotas. A decisão unânime do STF em favor das cotas raciais no ensino superior gerou muitas controvérsias, no entanto, para os movimentos sociais de defesa das cotas, a decisão foi uma vitória.

Em agosto de 2012 foi sancionado o decreto que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas. O decreto detalha as regras e o cronograma de implementação do novo sistema de distribuição de vagas no sistema federal de ensino superior. A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas (Brasil, 2012). As universidades e institutos federais terão quatro anos para implantar progressivamente o percentual de reserva de vagas estabelecido pela lei, mesmo as que já adotam algum tipo de programa afirmativo. Muitas IES já implantaram as mudanças nos exames de seleção.

As políticas afirmativas são políticas que visam a uma maior diversidade e inclusão social ocupando, no entanto, as vagas já existentes. Uma consequência da política de cotas é o redirecionamento dos candidatos que disputariam as vagas por mérito, para outras IES, com grande probabilidade de estas serem privadas.

5.2 Prouni

O Prouni é um programa do governo federal que tem como objetivo a concessão de vagas para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em contrapartida, as IES que receberem

alunos beneficiados pelo programa terão isenção de alguns tributos. Ele foi regulamentado por meio de Medida Provisória nº 213/2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).

O programa prevê a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (de 50% e 25%), para cursos de graduação tradicionais (duração de quatro anos) e sequenciais de formação específica (dois anos). Desde 2007, possibilita, também, aos bolsistas parciais que recorram ao financiamento do valor restante das mensalidades por meio do Fies da Caixa Econômica Federal. Para um candidato ser contemplado pela bolsa integral,⁶ a renda familiar (*per capita*) não pode ser superior a 1,5 salário mínimo (R\$ 1.086); quanto à bolsa parcial, pode ser concedida para estudantes com renda *per capita* familiar de até três salários mínimos (R\$ 2.172). Também é necessário que o candidato tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (Anhaia, 2012).

O candidato é selecionado por sua pontuação no Enem. A partir de 2009, passa a ser exigido o mínimo de 450 pontos (em um total de 1.000) na média das cinco notas obtidas nas provas do exame⁷ (Anhaia, 2010). Cabe ressaltar que, quanto maior a nota obtida, maiores são as chances de o candidato escolher o curso e a instituição em que irá estudar.

Desde sua criação até 2011, o Prouni ofertou 1.128.718 bolsas, das quais 748.788 foram ocupadas. Cerca de 70% são bolsistas integrais. Atualmente, 3.664 pessoas com deficiência e 6.587 professores da escola básica pública também estão sendo beneficiados pelo programa. Quanto à modalidade de ensino, a maioria encontra-se matriculada em cursos presenciais (Brasil, 2011).

Os dados relativos à expansão da matrícula no nível superior revelam que essa expansão trouxe algumas mudanças na composição social dos estudantes.

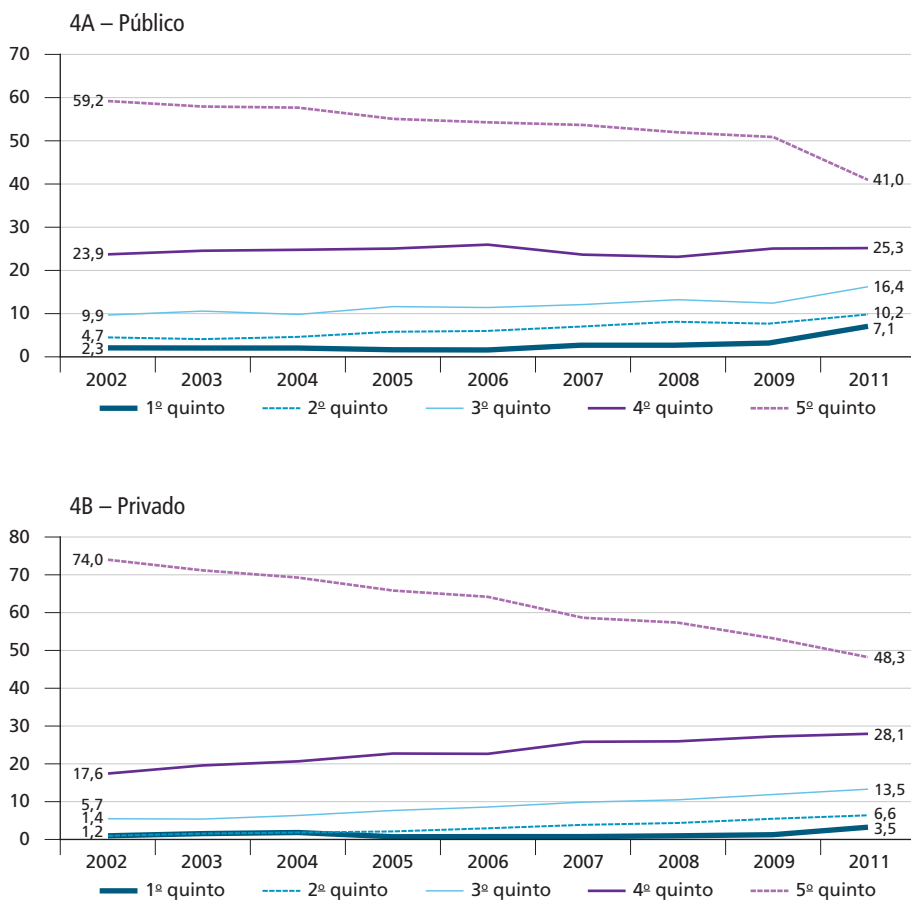
Tomando-se como indicador a renda familiar dos alunos, entre os matriculados no ensino superior público e privado, os dados mostram que não há diferença significativa entre um setor e outro. Mais de 50% dos estudantes são do último quintil, ou seja, oriundos das classes abastadas. No entanto, está havendo um crescimento, ainda que pequeno, da presença de alunos de baixa renda em ambos os setores de ensino, seja público seja privado, especialmente a partir de 2005, quando começaram a ser implantados programas de inclusão social nas IES.

6. O MEC colocou bolsas de permanência de R\$ 300 à disposição de 2,5 mil beneficiários do Prouni, aqueles que passam mais tempo em aula e por isso não podem trabalhar. O objetivo é ajudar a pagar despesas educacionais e incentivá-los a se dedicar e concluir o curso (Brasil, 2008).

7. As provas são: *i*) linguagens, códigos e suas tecnologias; *ii*) ciências humanas e suas tecnologias; *iii*) ciências da natureza e suas tecnologias; *iv*) matemática e suas tecnologias; e *v*) redação.

Comparando-se os dados entre 2002 e 2011, constata-se uma maior presença de alunos dos quintis mais baixos em IES do setor público, mas especialmente em IES do setor privado, resultado do Prouni. Nas IES públicas, os estudantes oriundos dos dois estratos de renda inferiores da população passaram de 7,0%, em 2002, para 17,3%, em 2011. Nas IES particulares essa variação foi de 2,6% para 10,1% no mesmo período. O estrato superior de renda teve sua participação percentual reduzida, nas IES públicas, de 59,2% para 41,0%, e nas IES particulares de 74,0% para 48,3% do total de matrículas.

GRÁFICO 4
Estudantes que frequentam o ensino superior, por categoria administrativa e quintos de renda familiar
 (Em %)



Fonte: Pnad/IBGE (2011).

5.3 Crédito educativo: Fies

O crédito educativo é um instrumento fundamental para a sobrevivência de parte significativa de setor privado. Em 1999 foi criado o Fies, com recursos provenientes da loteria federal e do orçamento do MEC. O Fies é destinado a financiar o curso de graduação de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Os alunos precisam estar regularmente matriculados em IES não gratuitas, e as IES precisam estar cadastradas no programa e serem aprovadas pelo MEC. O Fies é operacionalizado pela Caixa Econômica Federal (Brasil, [s.d.]b).

A partir de 2005, o Fies passou a financiar 50% do valor da mensalidade que é repassado diretamente às IES. Conforme determina a Lei nº 10.260/2001, o crédito oriundo do Fies é feito em títulos da dívida pública – certificados financeiros do Tesouro que podem ser utilizados exclusivamente para quitação de obrigações junto ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (Brasil, 2001). O valor não financiado é pago diretamente às IES pelo estudante. O Fies também passou a conceder financiamento aos estudantes selecionados pelo Prouni para recebimento da bolsa parcial de 50%, regularmente matriculados em cursos de graduação. O Fies pode ser utilizado por estes estudantes para pagamento de 25% do valor da mensalidade (Brasil, [s.d.]b).

Nos últimos anos, o Brasil viveu um forte processo de crescimento e deu passos importantes no tocante à inclusão social. O impacto dessas medidas e programas mostra um crescimento, ainda que gradual, do percentual de estudantes oriundos das camadas mais pobres da população. Houve um grande investimento do governo federal no sistema de IES públicas federais. Novas universidades e novos *campi* universitários foram criados. Do mesmo modo, institutos federais tecnológicos foram implantados como reorganização de unidades preexistentes ou como resultado de investimentos em novas unidades. O crescimento da matrícula nas IES públicas federais voltou a crescer, mas não chegou a alterar, significativamente, o peso do setor privado no conjunto do sistema, que segue com 73,6% das matrículas. Ou seja, mesmo com o crescimento do setor público e com as novas políticas de inclusão, a democratização do acesso ao ensino superior ainda é muito limitada.

Assim, não se pode desconhecer que essa onda de expansão no setor público e no segmento privado não mudou, de modo categórico, a taxa líquida de matrícula no ensino superior brasileiro para jovens com idade entre 18 e 24 anos. Ela continua em torno de 14,9%, bem abaixo da taxa de países da região com níveis de desenvolvimento inferiores aos do Brasil. A comparação com os países da América Latina em estágio inferior de desenvolvimento lhe é francamente desfavorável. Esse novo cenário ameaça os esforços correntes com vistas à expansão e compromete as políticas de inclusão social.

6 SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Um dos fenômenos mais relevantes que ocorreu no ensino superior brasileiro contemporâneo diz respeito à emergência e ao desenvolvimento de um vigoroso sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu*, que cobre atualmente todas as áreas do conhecimento. O desenvolvimento da pós-graduação permitiu uma profunda renovação no ensino superior brasileiro, na medida em que propiciou a institucionalização da atividade de pesquisa nas universidades brasileiras, uma vez que as instituições que existiam até meados da década de 1960 desenvolviam fundamentalmente atividades de ensino. Até então eram raras as instituições universitárias que realizavam ao mesmo tempo o ensino e a pesquisa; esta era desenvolvida em centros de investigações específicas que mantinham tênues laços acadêmicos com as instituições universitárias (Teixeira, 1989).

Como foi assinalado anteriormente, a pós-graduação foi institucionalizada por meio da Reforma Universitária de 1968, que modernizou o sistema de ensino superior no Brasil. Deve-se também assinalar que a comunidade científica do país, desde a década de 1920, vinha se organizando e reivindicando a introdução da pesquisa nas universidades brasileiras (Schwartzman, 1979; Bomeny, 2001; Fernandes, 1990; Cavalcanti, 1995).

Na operacionalização da pós-graduação, os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs) constituíram um elemento crucial na construção da arquitetura e no desenvolvimento desse sistema. Desde meados da década de 1970 até o momento presente existiram cinco PNPGs. Ao contrário do ensino de graduação, que vinha passando por um acentuado processo de expansão desordenada, os PNPGs imprimiram uma direção macropolítica para a condução da pós-graduação, por meio da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações a serem alcançadas. Não se pode esquecer, também, que os PNPGs encontravam-se articulados com um amplo sistema de financiamento governamental de ciência e tecnologia (C&T). Desde o seu início até o presente momento as agências de fomento do governo federal, especialmente a Capes e o CNPq, têm mantido um contínuo e substancial apoio ao sistema nacional de pós-graduação, por meio de apoio financeiro à infraestrutura dos programas de pós-graduação, à criação e à manutenção contínua e sistemática de um amplo sistema de bolsas para apoiar os estudantes de mestrado e doutorado no país, à manutenção de um sistema de bolsas no exterior para realização de doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado, bem como o apoio aos docentes universitários para participar de eventos científicos no exterior (Martins, 2002).

As diversas ações implementadas a partir das metas e orientações dos PNPGs permitiram o desenvolvimento da pós-graduação e a obtenção de determinados resultados acadêmicos, tais como: *i*) integração da pós-graduação no interior do sistema

universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições; *ii*) profissionalização da carreira docente em determinados segmentos do ensino superior, especificamente nas universidades federais e em algumas universidades estaduais; *iii*) aumento da capacitação acadêmica do corpo docente do ensino superior, por meio de programas direcionados para a obtenção de mestrado e doutorado; *iv*) construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a reprodução do corpo docente e de pesquisadores; *v*) estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação; *vi*) participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação; *vii*) implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares etc.; *viii*) articulação da pós-graduação com a melhoria da formação docente nos níveis fundamental e médio; e *ix*) integração da pós-graduação com setores extra-acadêmicos, visando ao desenvolvimento econômico e social do país (Hostins, 2006).

Os PNPGs e outras medidas correlatas permitiram que a estrutura da pós-graduação fosse construída a partir de procedimentos bem definidos, tais como: *i*) acoplou-se o ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas, articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos; *ii*) criou-se um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses; e *iii*) articulou-se a vida acadêmica nacional com centros relevantes da produção científica internacional. O resultado dessa estrutura acadêmica tem permitido a ampliação significativa da comunidade científica nacional e um expressivo crescimento de sua produção intelectual. A pós-graduação tem exercido também um papel dinamizador na renovação de campos específicos do saber por meio da introdução incessante de novas questões para a investigação (Martins, 2003).

Em um sistema de ensino superior amplamente dominado, em termos quantitativos, por instituições privadas, a pós-graduação tem se concentrado desde o seu início fundamentalmente em universidades públicas. Eram essas instituições que abrigavam a massa crítica quando se desencadeou o processo de instalação dos cursos de pós-graduação. Foram também essas instituições que criaram pró-reitorias voltadas especificamente para o desenvolvimento da pesquisa e cursos de pós-graduação em suas respectivas universidades.

No nível da pós-graduação (mestrado e doutorado), o quadro geral é, também, de forte crescimento. O número de cursos de mestrado cresceu de 1.235, em 1998, para 3.342, em 2012. Os cursos de doutorado foram de 792 para 1.738 no mesmo período. A matrícula nos cursos de mestrado era de 49.397 estudantes, em 1998, e passou para 124.239, em 2012. No doutorado, o número de pós-graduandos cresceu de 26.697, em 1998, para 79.478, em 2012. Neste mesmo ano ocorreu a titulação de 42.878 mestres e de 13.912 doutores (Capes, [s.d.]a).

Três estados, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, concentravam 49,4% das matrículas nos cursos de mestrado e 60% das matrículas no doutorado em 2011. Estes dados, por impressionantes que pareçam, apenas refletem o tamanho da população universitária e os níveis de desenvolvimento relativo desses mesmos estados no cenário nacional.

Ao contrário do que ocorre no ensino de graduação, em que se verifica um nítido predomínio quantitativo dos cursos da área de ciências sociais aplicadas, constata-se, na pós-graduação, um relativo equilíbrio quanto à distribuição dos cursos de mestrado e de doutorado entre as diversas áreas do conhecimento.

Conforme foi assinalado anteriormente, criou-se, no interior da pós-graduação, um sistema nacional de avaliação dos programas, realizado pelos pares, que se transformou em um dos mecanismos responsáveis pelo seu êxito. Desde sua implantação, na metade da década de 1970, o sistema de avaliação vem sendo periodicamente revisto visando ao seu aprimoramento. O sistema de avaliação abrange dois processos distintos que, no entanto, mantêm relações entre si. O primeiro deles compreende a realização do acompanhamento anual dos programas e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o sistema nacional de pós-graduação. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7, além de hierarquizar academicamente os programas, fundamentam a deliberação do CNE sobre quais cursos obterão a renovação legal para poder continuar funcionando no triênio posterior. A segunda modalidade compreende a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação, na qual verifica-se se elas atendem ao padrão de qualidade requerido nesse nível de formação (Moreira, Hortale e Hartz, 2004; Gatti *et al.*, 2003).

Os dois processos – avaliação dos programas e avaliação das propostas de novos cursos – são baseados em um mesmo conjunto de princípios e normas acadêmicas estabelecido e realizado pelos mesmos agentes: os representantes das áreas de conhecimento, que são indicados pelos programas e auxiliados por um comitê de consultores acadêmicos provenientes dos programas de pós-graduação. O sistema de avaliação visa impulsionar o aprimoramento acadêmico de todo o sistema nacional de pós-graduação, apontar para cada programa seus pontos fortes em termos acadêmico, e os desafios que ele necessita enfrentar para alcançar um elevado nível de qualidade acadêmica. Esse sistema, além de permitir o avanço de cada programa e do sistema como um todo, tem dotado o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e a evolução da pós-graduação, e também oferecido importantes subsídios para a definição da política de desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação.

7 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Por fim, cabem alguns comentários sobre o mais recente desafio que as universidades precisam enfrentar: o da internacionalização das suas ações. No Brasil, o tema geral da internacionalização das universidades começou a ganhar espaço na agenda de preocupações de acadêmicos, gestores universitários e na política para o ensino superior sob o impacto da publicação dos *rankings* internacionais e da disseminação do conceito de *world class universities*. Não se assiste, no entanto, a um debate sistemático sobre o tema e, menos ainda, à explicitação de diretrizes e de estratégias claras que possam nortear o comportamento institucional.

Algumas instituições têm desenvolvido suas próprias concepções e estratégias, sem que isso contamine positivamente o conjunto do sistema. A formação das melhores instituições universitárias tem forte relação com o trabalho de missões acadêmicas no exterior. A consolidação da pós-graduação reforçou esse processo. No entanto, os acordos fundadores e a formação de professores e técnicos em instituições do exterior não asseguram uma tendência à internacionalização das respectivas IES. Com frequência, as instituições beneficiadas por esses processos delimitaram-se a projetos institucionais com alcance mais restrito.

Tradicionalmente, as IES brasileiras têm poucos recursos e instrumentos para desenvolver planos consistentes e próprios de inserção internacional. Elas são dependentes, na maior parte dos casos, dos programas de apoio mantidos pelas agências de fomento (Capes, CNPq etc.). Esses programas não contemplam, por exemplo, o apoio a planos estratégicos das instituições. Apoiam projetos específicos de cooperação com este ou aquele país e, sobretudo por meio do custeio da mobilidade acadêmica.

O Brasil mantém programas destinados a apoiar estudantes de países latino-americanos e da África em cursos de graduação (Programa de Estudantes – Convênio de Graduação – PEC/G) e de mestrado e doutorado em IES do país (Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação – PEC/PG). Esses programas são uma resposta a impulsos da política externa do país de aproximação com os países dessas duas regiões. Ao longo dos últimos vinte anos muitos estudantes apoiados por esses programas concluíram seus estudos no Brasil. Essa experiência não chegou a gerar políticas institucionais de atração e acomodação de estudantes estrangeiros e menos ainda de criação de comunidades organizadas de ex-bolsistas no Brasil em seus países de origem. As IES têm apenas reagido à demanda existente que lhe é encaminhada ou que surge espontaneamente (Capes, 2012).

Em outro plano, tem ficado sempre mais evidente que o Brasil vive uma situação peculiar. É possível reconhecer a investida de IES estrangeiras sobre o mercado do ensino superior nacional por meio da oferta de ensino a distancia. Isto ocorre e uma dimensão ainda restrita e confinada à especialização, aos mestrados

em administração de negócios (em inglês *master of business administration* – MBAs) e a oportunidades de educação continuada em geral.

Recentemente destaca-se a crescente presença de grupos educacionais estrangeiros e econômicos no “mercado” do ensino superior brasileiro. Nos últimos anos, instituições de educação superior *for profit* internacionais e grupos de investidores estrangeiros começaram a assumir diretamente, ou em parceria com grupos brasileiros, o controle de IES particulares com fins lucrativos no país. Não está claro se esses grupos imporão modelos e padrões pedagógicos e gerenciais importados do exterior. O processo de fusão e concentração está em aceleração. Alguns grupos já alcançam números impressionantes de vagas e matrículas, como, por exemplo, o grupo Anhanguera (Sampaio, 2011).

O Programa Ciência sem Fronteiras pretende ser de grande impacto no contexto da internacionalização. Sua face mais visível é a da mobilidade de milhares de estudantes de graduação de áreas tecnológicas e biomédicas para estágios em centros acadêmicos consolidados. O programa almeja, no entanto, criar condições para uma forte mobilidade de estudantes de doutorado pleno, doutorado sanduíche, pós-doutores e pesquisadores seniores. É seu objetivo, também, fortalecer a atratividade do Brasil para jovens doutores e pesquisadores de outros países. As previsões de recursos para a atração de pessoal qualificado para a pesquisa e a pós-graduação são muito boas e encorajadoras (Brasil, [s.d.]a).

É muito recente o movimento das mais importantes universidades no sentido de definir estratégias e perseguir objetivos institucionais mais abrangentes e complexos no tocante à internacionalização. Isto envolve a integração da universidade em redes internacionais de ensino de graduação, o aprimoramento da infraestrutura e o estímulo aos grupos de pesquisa em áreas de ponta, de modo que possam se constituir em polos de atração de doutorandos e pós-doutorandos. Ou seja, trata-se de afirmar, crescentemente, a universidade como uma referência internacional em áreas do conhecimento e pesquisa consideradas estratégicas, reforçar as parcerias simétricas e abrir o ensino à exposição internacional e à competição global.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

O Brasil vem se destacando como nova potência mundial emergente. Esse processo é marcado pela retomada do crescimento da economia e pela maior inserção internacional do país no cenário da globalização. Vários fatores contribuíram para essa condição. Entre eles, podem ser mencionados a consolidação das instituições políticas democráticas, o sucesso de políticas de inclusão social e a incorporação de grandes contingentes da população ao mercado consumidor.

Em decorrência, ocorreu a emergência de uma nova onda de pressão por acesso ao ensino superior. Assiste-se, assim, a um acelerado crescimento das matrículas

que precipita, no entanto, o reconhecimento de gargalos e a necessidade de implementação de políticas capazes de resolvê-los e de assegurar uma resposta adequada, ao sistema como um todo, às demandas social e econômica.

O crescimento das matrículas é evidente e notável no ensino superior brasileiro, no entanto, revela-se insuficiente quando confrontado à dimensão e às expectativas da população brasileira e em que pese o enorme aumento dos investimentos público e privado nesse nível de ensino. A persistência de enormes desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência no nível de ensino superior segue sendo um desafio urgente a ser enfrentado. A taxa líquida de matrícula no ensino superior no Brasil de apenas 14,9% da faixa etária de jovens entre 18 e 24 anos, e a bruta de 28,12%, revelam uma situação crítica mesmo para os padrões da América Latina (IBGE, 2011; Unesco, 2010).

Os grandes e recorrentes desafios são o da expansão da matrícula com democratização do acesso e da diferenciação da oferta de ensino, de modo a garantir o atendimento das demandas da economia e da sociedade, a excelência da formação oferecida e uma equação adequada de financiamento da expansão.

O Brasil, como foi exposto, possui um sistema de ensino superior que se construiu, nos últimos quarenta anos, marcado pela coexistência de dois setores: o público e o privado. No setor público, o Estado garante os investimentos e o financiamento pleno dos estudos. O setor privado sustenta-se fundamentalmente a partir do pagamento de mensalidades pelas famílias ou pelos próprios estudantes. O entrelaçamento entre poder público e o segmento privado dá-se pelo instituto da filantropia, por programas de crédito educativo e pelos subsídios diretos ou indiretos na forma de renúncia fiscal, negociação de dívidas etc. Deste modo, o poder público pretende oferecer oportunidades de acesso a contingentes de candidatos oriundos de camadas com renda familiar mais baixa, no ensino superior privado. Mesmo assim, atualmente observa-se o recrudescimento do problema do custeio da nova demanda de baixa renda, uma vez que a oferta de vagas no setor público gratuito cresce limitadamente e que os programas de subvenção direta ou indireta aos estudantes no segmento privado mostram-se muito aquém da demanda real.

O sistema de ensino superior brasileiro caracteriza-se, também, pela grande diversidade de tipos de instituições que o compõem, tanto no que diz respeito ao crescimento quanto ao perfil demográfico da demanda e da composição do corpo docente. Essas transformações foram fruto de programas e de medidas governamentais com impacto direto e indireto sobre o sistema, mas que não chegam a configurar uma política conceitualmente estruturada e abrangente. Iniciativas institucionais contam, igualmente, como motor das transformações observadas.

O ensino superior brasileiro estruturou-se, assim, como um campo acadêmico complexo e heterogêneo, com uma grande diversidade institucional. Tal como

ocorreu em diversos sistemas de ensino superior em uma pluralidade de países, a expansão que ocorreu nas últimas décadas no sistema brasileiro engendrou um campo acadêmico marcadamente heterogêneo (Shavit, Arum e Gamoran, 2007). Algumas universidades públicas (federais e estaduais) e determinadas universidades privadas (geralmente as confessionais) se organizaram, gradualmente, em torno de um modelo acadêmico fundamentado na qualidade do ensino e da pesquisa. Essas instituições criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, desenvolveram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoveram a profissionalização da carreira acadêmica, adotaram o regime de tempo integral para seus docentes, preservaram a liberdade acadêmica, associaram as atividades de ensino e pesquisa e implantaram programas de iniciação científica em parceria com agências nacionais de fomento.

Por sua vez, as instituições privadas de perfil empresarial estruturaram suas atividades, tendencialmente, a partir da oferta de formação profissionalizante. De modo geral, essas instituições estão basicamente voltadas para uma estrita formação profissional e empregam basicamente professores horistas com baixa titulação acadêmica, que se dedicam, em sua maior parte, às atividades de ensino. Predomina a ausência de estruturas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu* consolidadas. Esta oferta de formação profissional procura acompanhar a diversidade da demanda e sua capacidade de financiamento privado. Por isso mesmo, concentra-se em modalidades com menor volume de investimento e maior apelo mercadológico. O crescimento e a lucratividade do ensino superior privado têm atraído grupos de investidores estrangeiros e assiste-se, hoje, a formação de conglomerados educacionais que controlam centenas de milhares de matrículas.

Nesse cenário, os desafios da qualidade e da inclusão social no ensino superior brasileiro são prementes. Seu enfrentamento requer uma ação coordenada, uma nova reforma consistente de desenvolvimento e o aprimoramento deste sistema de ensino que vise ao longo prazo.

Ao longo da segunda metade da década de 1990 e dos primeiros anos do novo século, quando se viveu uma segunda onda de crescimento do sistema, o tema da reforma do ensino superior foi alçado ao primeiro plano da agenda pública de discussões neste campo. Temas como o da autonomia financeira e de gestão das IES públicas e o da supervisão e controle da iniciativa privada ganharam os debates. Dificuldades de ordem política impediram a transformação de propostas discutidas, neste contexto, em um projeto sistemático de reforma. Em 2004, o governo federal apresentou um projeto de reforma universitária que, ao contrário da realizada em 1968, foi amplamente debatido pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil. Entre outros aspectos, o projeto buscava recuperar o papel do Estado como ator central na condução do sistema de ensino superior, estabelecendo um

marco regulatório para o funcionamento dos estabelecimentos públicos e privados. Procurava, também, recuperar a importância das instituições federais, estipulando que a União aplicaria nelas, durante dez anos, um valor nunca inferior a 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, excluindo desse montante as despesas realizadas com os aposentados. Este projeto de reforma universitária encontra-se, no entanto, paralisado no Poder Legislativo, por ser objeto de apreciações divergentes (Martins, 2006). O poder público já deu mostras de desinteresse na sua tramitação.

Desde então, o governo decidiu fazer política de ensino superior por meio de medidas focadas em temas e aspectos da realidade do sistema federal de ensino superior. Aparentemente, a intenção passou a ser a de construir uma reforma como resultado dos efeitos somados de medidas pontuais, como as políticas de inclusão social, a expansão do setor público, o fomento à internacionalização por meio de programas específicos, como o Ciências sem Fronteiras. No campo do ensino superior privado, o governo prevê, sem estar ainda concretizada, a criação de órgão específico que concentraria as funções de regulamentação e supervisão e as somaria com a de avaliação.

Essas medidas tiveram e têm impacto sobre a realidade do ensino superior. Mostram-se, no entanto, insatisfatórias. Algumas sofrem de descontinuidade; outras evidenciam alcance limitado; outras, ainda, acabam descaracterizadas quando são efetivamente implementadas. Somente uma ampla reforma, conduzida com elevado espírito público e clareza de objetivos poderá traçar novos caminhos para o sistema de ensino superior, tendo como horizonte os desafios da inserção do Brasil no cenário internacional da globalização.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo; Piracicaba: Cortez Editora; Editora Unimep, 2003.
- ANHAIA, B. C. **O Programa Universidade para Todos**: análise da política, do impacto e das vivências dos bolsistas. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- _____. Políticas públicas e sociais para a equidade: um estudo sobre o Programa Universidade para Todos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 17, n. 60, 2012.
- BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/XIWGD9>>.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/xhIhqC>>.

_____. Ministério da Educação. **Revista ProUni**, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/1ZNzWW>>.

_____. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/l5OKNA>>.

_____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. [s.l.]: MEC, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/B24HKk>>.

_____. _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Institucional**. [s.l.]: [s.d.]a. Disponível em: <<http://goo.gl/iytaJb>>.

_____. _____. **Financiamento Estudantil**. [s.l.]: [s.d.]b. Disponível em: <<http://goo.gl/vi4Eo6>>.

CAVALCANTI, M. E. **Política de pós-graduação**: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: Editora da UFScar, 1995.

CUNHA, L. A. C. R. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Revista Debate e Crítica**, n. 5, p. 27-58, 1975.

_____. **A universidade reformada**: o Golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 1.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <<http://goo.gl/CJOMvi>>.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/gt2Hle>>.

FERNANDES, A. M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: Editora da UnB, 1990.

GATTI, B. *et al.* O modelo de avaliação da Capes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 137-142, 2003.

GUSSO, D. A., NASCIMENTO, P. A. M. **Contexto e dimensionamento da formação de pessoal técnico científico e de engenheiros**. Brasília: Ipea, fev. 2011. (Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, n. 12).

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan.-jun. 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011**: síntese dos indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/n6x0Uh>>.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2011**. Brasília: Inep; MEC, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/tYbnLd>>.

_____. **Sinopse estatística e microdados do censo da educação superior 2010**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/VrOc7K>>.

MARTINS, C. B. **Le nouvel enseignement supérieur privé au Brésil (1964-1983)**: rencontre d'une demande sociale et d'une opportunité politique. 1986. Tese (Doutorado), Universidade de Paris V, Paris, 1986.

_____. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo : Cortez Editora, 1988.

_____. **O papel da Capes na formação do sistema nacional de pós-graduação**. Brasília: Capes/MEC; Fundação Getúlio Vargas, 2002.

_____. A pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. *In*: MORHY, L. (Org.) **Universidade em questão**. Brasília: Editora UnB, 2003.

_____. Uma reforma necessária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, número especial, p. 1001-1020, 2006.

MARTINS, C. B.; VIEIRA, M. M. **Educação superior e os desafios no novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: Editora da UnB, 2014. No prelo.

MENEZES FILHO, N. **Apagão de mão de obra qualificada?** As profissões e o mercado de trabalho brasileiro entre 2000 e 2010. São Paulo: USP; Brain Brasil Investimentos e Negócios, 2012. (Policy Papers, n. 4). Disponível em: <<http://goo.gl/vsRSjJ>>.

MOREIRA, C. O; HORTALE, V. O; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

NEVES, C. E. B. A estrutura do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (Org.) **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

_____. **Using social inclusion policies to enhance access and equity in Brazil's higher education.** *In*: KNIGHT, J. (Ed.). Financing access and equity in higher education. Rotterdam; Taipei: Sense Publishers, 2009. p. 169-188.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social. **Controversias y Concurrências Latino-americanas**, ano 3, v. 4, p. 123-140, 2011.

NUNES, E. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 190-215, jan.-jun. 2007a. Disponível em: <<http://goo.gl/uPfhV>>.

_____. **Desafio estratégico da política pública:** o ensino superior brasileiro. Rio de Janeiro: Observatório Universitário; Universidade Cândido Mendes, 2007b. Disponível em: <<http://goo.gl/eFkCNa>>.

NUNES, E.; CARVALHO, M.; ALBRECHT, J. V. **A singularidade brasileira:** ensino superior privado e dilemas estratégicos da política pública. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, jun. 2009. (Documento de Trabalho, n. 87). Disponível em: <<http://goo.gl/XETfng>>.

PEDROSA, R. *et al.* **Educational and socioeconomic background of undergraduates and academic performance:** consequences for affirmative action programs at a Brazilian research university. Presented at IMHE/OECD General Conference. Paris: IMHE; OECD, 2006.

RABELO, M. C.; BATALHA, P. O novo Enem e o sistema de seleção unificado. **ComCiência**, Campinas, n. 111, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/1fMHde>>.

RANIERI, N. B. S. **Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases.** São Paulo: Edusp, 2000.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, 2001.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 2, n. 4, p. 28-43, jul. 2011. SCHWARTZMAN, J. O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (Ed.). **A educação superior no Brasil.** Brasília: Capes, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/XUAje9>>.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil.** Rio de Janeiro: Finep; Companhia Editora Nacional, 1979.

SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A. **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007. (Series Studies in Social Inequality).

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNESCO – ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA E LA CULTURA. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/GOLH96>>.

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paaís)**. São Paulo: Comvest/Unicamp, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/Ieb438>>.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp)**. Aprovado pelo Conselho Universitário em 23 de maio de 2006. São Paulo: USP, maio 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/9CUi9X>>.