



## **ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes**

ADILSON PEREIRA DOS SANTOS  
EUSTAQUIO AMAZONAS DE CERQUEIRA

### **RESUMO**

Tradicionalmente, o Sistema Educacional Brasileiro e os seus diversos níveis de ensino são identificados como excludentes. Reflete as desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais do país. Lutas históricas pela democratização do acesso e garantia da permanência marcam a trajetória educacional brasileira. Este trabalho analisa o ensino superior a partir de uma reconstrução da sua trajetória histórica e apresenta uma leitura das políticas educacionais recentes para o setor. Aborda, também, a gênese da universidade, a periodização do ensino superior no Brasil e a descrição de alguns programas e/ou ações do Ministério da Educação na perspectiva da ampliação do acesso e garantia da permanência. À guisa de conclusão, são tecidas algumas reflexões acerca da repercussão das atuais políticas do governo Lula para a educação superior.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino Superior; Trajetória Histórica; Democratização; Políticas de Acesso e Permanência.

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil é um país marcado por desigualdades sociais. No entendimento de Scheinvar (2007)

Quando el tema es a desigualdad, entre un sinfín de injusticias y realidades inaceptables em el mundo, Brasil há sido, en las últimas décadas, la gran referencia. Reconocido como el país con las mayores dispridades del planeta, presenta, al mismo tiempo que logros tecnológicos, productivos, académicos, científicos, culturales, un conjunto de miserias igualables a los de naciones que han vivido bajo regímenes absolutistas de opresión, impediendo el acceso de la mayor parte de su pueblo a condiciones de vida mínimamente aceptables. Brasil es país de contrastes tan grandes que la condición humana de casi 30 millones de personas puede considerarse cuestionable. Otra parcela de la población, es decir, mas de 100 millones de personas, sufren la inestabilidad, el terrorismo, la amenaza de perder su condicion de ciudadanos. Bajo conceptos com el de “marginalidad” viven, trabajan, circulan personas que se ven sometidas directamente a la lógica intempestiva de la explotación y que, en realidad, son estructuralmente necesarios para la usura. En una nación de aproximadamente 180 millones de habitantes, menos del 5%, o sea, unos 9 millones de personas, está en condiciones de participar de la lógica que permite disfrutar, en alguna medida, de las riquezas producidas en este país. (p. 7-8)

Do ponto de vista educacional, evidencia-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de excluir. A história da educação brasileira, registra uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos, conforme nos ensina Saviani (2007, p.441). Neste interin, observa-se que o processo de democratização escolar no Brasil, se iniciou pela ampliação do número de vagas, que não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos.

Estudiosos como Werebe (1994, p. 261) e Saviani (2004, p. 51) destacam ter havido um significativo avanço do quantitativo das matrículas, que cobra medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, posto que “não basta abrir as portas das escolas (...); é preciso que eles aí possam permanecer até concluírem os estudos que aspiram e para os quais têm capacidade.” (Werebe, *idem*).

À luz dessa reflexão, é elucidativa a constatação de Casassus (2007, p. 140) para quem “... a escola faz sim uma diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade”. Esse ponto de vista encontra ressonância na determinação do Ministério da Educação, segundo a qual “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis” (Brasil, 2005, p. 3). Cury (2008), por sua vez assevera que a

“... produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal.” (p. 9)

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar algumas políticas públicas recentes direcionadas ao ensino superior brasileiro. Para alcançá-lo foi necessária uma breve reconstrução da trajetória do ensino superior, na qual procurou-se destacar as lutas históricas pela sua democratização e busca contribuir para a compreensão desta temática, alvo de amplos interesses por parte de estudiosos e da sociedade em geral.

## **1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA**

### **1.1 A gênese da universidade**

Para Trindade (2000), numa retrospectiva da instituição universitária, é possível identificar quatro períodos:

1. Do século XII até o Renascimento, caracterizado como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.” (p. 122)
2. No século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.
3. A partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência.
4. No século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

Observa-se a partir dessa periodização, que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade. Isso ocorrerá também na história do ensino superior brasileiro, como veremos a seguir.

Com respeito ao desenvolvimento do ensino superior nas Américas, diferentemente do que ocorreu no Brasil, colonizado pelos portugueses, em suas colônias, os espanhóis transplantaram para o Caribe, já no início do século XVI, “a primeira universidade (Santo Domingo, 1538) inspirada no modelo de Salamanca e até fins do século XVII se constituiu uma rede de mais de uma dezena de instituições ‘públicas e católicas’” (Trindade 2000 apud.

Durham, 1998). Citando Benjamin (1964), Trindade (2000) esclarece ainda que “... as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge - de 1650 e 1750 - adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Philadelphia, Yale e Princeton e Columbia.” (P. 123)

## **1.2. Periodização do Ensino Superior no Brasil**

A origem do ensino superior no Brasil data do século XIX, o que, na opinião de alguns estudiosos, Cunha (1980) e Durham (2005), reflete o seu advento tardio. Para fins de contextualização, neste trabalho pontuaremos algumas características do ensino superior brasileiro, tendo como principal referência a periodização proposta por Durham (2005). Recorreremos ainda a contribuições de outros autores.

### **1.2.1. Período Monárquico (1808 – 1889)**

Para Portugal a aventura em terras brasileiras, na Colônia, se assemelhava ao investimento numa empresa, unicamente, voltada para a exploração e a esse fim manteve-se fiel. Para a Coroa Portuguesa não interessava a criação de instituições de ensino, muito menos universidades, pois não era importante dar autonomia para a Colônia e assim, aqui no Brasil, foram introduzidos alguns cursos, cuja sua conclusão ocorria em Portugal.

Até mesmo as iniciativas jesuítas de estabelecer seminários para a formação de um clero brasileiro pararam na reforma efetuada por Pombal, ao expulsar a Companhia de Jesus no final do século XVIII. “As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (Durham, 2005: p. 201). Apenas em 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil.<sup>1</sup>

Dois anos depois, em 1910, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Até então, havia somente a preocupação de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local.

### **1.2.2. Primeira República**

A vinda da Família Real para o Brasil retardou o processo de independência, provocando, por sua vez, também, o adiamento da criação da primeira universidade brasileira, que só se deu na década de 1930. Proclamada a República, a Carta Magna permitiu a descentralização do ensino superior e, assim, o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. Esse novo momento no cenário educacional permitiu, pela primeira vez, a criação de estabelecimentos confessionais no país.

Entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados. (Idem, p. 201)

Começou naquele momento, a diversificação do sistema que vai perdurar até os dias de hoje no âmbito do ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não.

### **1.2.3. A Década de 1920 e o Movimento de Modernização do Ensino**

A industrialização do país trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, ideias de reformas do ensino como um todo, tendo no ensino primário público, universal e gratuito, sua grande bandeira.

As mesmas pessoas que reformaram o ensino primário mais um grupo de cientistas propuseram a reforma do ensino superior. A proposta seria substituir todo o sistema já existente:

“O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas (...)” (Ibidem: p. 202).

### **1.2.4. A Década de 1930, fim da Primeira República**

Em muitos países católicos, principalmente na América espanhola, a Igreja Católica sempre esteve à frente do sistema de ensino, principalmente do ensino superior. No Brasil, diferente desses países, a Igreja não conseguiu estabelecer o domínio desejado sobre o ensino. Embora, facultativamente, tenha logrado êxito na introdução do ensino religioso nas escolas públicas, nunca teve do governo a atribuição da tarefa de organizar com fundos públicos a primeira universidade brasileira, mesmo prometendo, em troca, apoio ao novo regime. “A reforma foi marcada por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais” (Ibidem, p.203, apud. Schwartzman, et al. 1991).

Nesse período todo o setor privado, especialmente o confessional, já era bem forte. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. Embora a clientela para essa estrutura fosse muito pequena, o número de alunos era de apenas 33.723.

A reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas, não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada.

A partir da reforma, há uma retomada típica do período monárquico, na centralização, por parte do governo, nas questões relacionadas ao sistema educacional superior. Segundo Durham (2005), a universidade já nasceu conservadora: o modelo de universidade proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior.

### **1.2.5. A Segunda República – 1945 até 1964**

Durante esse período, o sistema de ensino superior continuou crescendo lentamente até 1960, época da formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (Sampaio, 2000: p. 70-71).

Na segunda metade da década de 1950, o movimento estudantil entrou em cena, pela “reforma profunda de todo o sistema educacional” (Idem, p. 208). Para o movimento estudantil, o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo.

Apesar de tudo, podemos tratar esse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

Uma das reivindicações da União Nacional dos Estudantes, a UNE, era a substituição de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação. Mais tarde, essas instituições de ensino superior apoiaram o movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra o regime militar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), votada em 1961, atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado.

### **1.2.6. O Regime Militar e a Reforma (1964 – 1980)**

O movimento estudantil foi o principal foco de resistência ao regime militar, tendo a universidade pública como baluarte. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, “vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (Ibidem, p. 210).

Longe de aquietar os ânimos dos estudantes, esse fato, na verdade, provocou atitudes radicais por parte deles, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar.

Como se sabe, o ano de 1968 foi o ápice de tudo<sup>2</sup>. O “maio de 1968 francês” espalhou-se como um rastilho pelo mundo afora. No Brasil, o ano foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de 10 anos.

Depois de derrotar o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior. Alguns membros do governo, mesmo tendo rechaçado o movimento estudantil, reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil.

A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização).

A ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq; foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes.

Apesar da proposta, a reforma foi incompleta; não houve verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se deu simplesmente através da multiplicação da matrícula nos mesmos cursos tradicionais. A reforma tentou organizar todo o sistema federal em universidades e de promover a pesquisa, o que ia ao encontro das reivindicações dos estudantes e constava do ideário modernizador desde 1930.

Na década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi, então, diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação.

Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado. O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento.

O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. O setor público não se preparou para esse momento do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação.

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.

### **1.2.7. A década de 1980**

A década de 1980 foi de crise econômica e de transição política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. No período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado.

No período, verificou-se uma expansão dos cursos noturnos, que, dentre outros objetivos, são criados para atender a uma nova demanda. Concentra-se no setor privado e se revela numa oportunidade “mais fácil” de ingresso em setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas.

Começa uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocadas, principalmente, pela escassez de candidatos, no que as universidades e os grandes estabelecimentos levam vantagem em relação às faculdades menores.

Ainda nos anos de 1980, o setor privado amplia o tamanho de seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, no intuito de fugir ao controle do Conselho Federal de Educação (CFE).

Entre 1985 e 1990, aumenta em 145% o número de instituições privadas, passando de 20 para 49. Essa multiplicação não foi positiva para o ensino como um todo e nem para a clientela que dela fazia uso. Destacam-se ainda nesse período, as lutas travadas no interior das instituições, onde a organização sindical dos docentes universitários, que deu origem à Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), assumiu um papel importante. A ANDES, em tese, substituiu o movimento estudantil, resgatando bandeiras de lutas pela democratização da e na educação superior. Essa entidade atuava basicamente no setor público e surgiu das marcas profundas que a repressão militar deixou nos que combateram no período autoritário. Na agenda da ANDES, os temas prioritários eram autonomia e democratização, traduzidas em participação de docentes e de discentes na gestão da universidade, por meio de mecanismos de representação.

### **1.2.8. Era FHC**

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, incorporou inovações como, a explicitação dos variados tipos de IES admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de *status* e autonomia.

Foi neste contexto que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. O Provão foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC.

Para Cunha (2003), no octênio de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

### **1.2.9. As políticas educacionais para o ensino superior no governo Lula**

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, por se apresentar como um governo popular democrático, as expectativas da sociedade eram muitas e ambiciosas. Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003). O GT, deveria “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES” (Idem).

O mesmo Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar

“medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho” (Idem).

Essa iniciativa foi alvo de muitas críticas advindas das universidades federais, particularmente das associações de docentes, que liam no Decreto, mais uma vez na história, a tentativa de o governo desobrigar o Estado das suas responsabilidades para com a educação como um bem público. Para os críticos da iniciativa, o enfoque de análise, tendo como pressuposto a “crise das IFES”, imputava nelas uma responsabilidade que não cabia a elas somente. As mazelas de um sistema historicamente excludente e objeto de forte processo de sucateamento em período recente não podiam ser atribuídos a quem na verdade sobreviveu a duras penas.

Durante a existência do GT, os debates foram intensos e, em dezembro de 2003, o grupo divulgou seu relatório no qual foi apresentado um diagnóstico do ensino superior dando conta de que “a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas” (Grupo de Trabalho Interministerial, 2003). Sofreram conseqüências da crise fiscal do Estado que afetaram seus recursos humanos, sua manutenção e investimento. A prioridade ao setor privado chegou ao setor do ensino superior ocasião em que as universidades privadas experimentaram uma expansão recorde, porém, se encontravam ameaçadas pelo risco de uma grande inadimplência e crescente desconfiança quanto a seus diplomas.

Naquela conjuntura, houve quem avaliasse que a iniciativa de criação do GT e a forma como iniciaram as discussões sobre o ensino superior foi atabalhoada, conflituosa e incoerente com as relações históricas do presidente Lula com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais. Para Mancebo e Silva Júnior (2004), essas entidades ainda buscavam

“...novas formas de organização e de posicionamento diante da hegemonia do terceiro setor, na interlocução sociedade civil-governo (uma herança do governo FHC) e perante um presidente que manteve relações orgânicas com tais entidades e foi personagem destacado no processo brasileiro de redemocratização, da década de 1980, os acontecimentos de 2003, no campo da ensino superior, revelam a dificuldade do governo para a realização de um debate democrático sobre a Reforma Universitária e a grande possibilidade de uma continuidade, com traços de acentuação, do processo iniciado no governo anterior...” (p. 1-2).

Ainda no ano de 2003, ocorreram duas outras iniciativas importantes em relação ao ensino superior. Em agosto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) organizou o Seminário “Universidade: por que e como reformar”, no qual intelectuais fizeram palestras para as Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados. Nessa mesma direção, em novembro, o MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (Observatoire International des Réformes Universitaires) realizou o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para a ensino superior”. Nesses dois eventos, diversos temas foram debatidos para a redefinição de uma agenda para o ensino superior.

O conjunto das reflexões provenientes desses seminários serviu de referência para os trabalhos do GT, que apresentou um relatório conclusivo organizado em quatro partes, em que a inicial apontou um conjunto de ações emergenciais para o enfrentamento dos questionamentos quanto à situação das universidades federais. Na segunda parte, o relatório discorreu sobre a premência da efetiva implantação da autonomia das IFES. A terceira se



concentrou na defesa da necessidade de complementação de recursos e da garantia de gestação de um novo modelo em relação ao atual. A última parte apontou as etapas necessárias para a formulação e a implantação da Reforma Universitária brasileira (Grupo de Trabalho Interministerial, 2003).

Poderíamos inferir que os debates ocorridos em 2003 reacendiam as discussões acerca da “Reforma Universitária”. Tema antigo, recorrente e controverso, que pelo menos, desde 1968, com o advento da Lei 5.540, que reorganizou o ensino superior num contexto de ditadura militar, mobiliza a universidade e todos aqueles que sobre ela procuram refletir. Em se tratando de Reforma Universitária, alguns aspectos sempre se fazem presentes no debate: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso etc.

Neste trabalho interessa-nos mais de perto as preocupações relacionadas à questão da democratização do ensino superior, em particular das políticas públicas destinadas à ampliação do acesso. A esse respeito, em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta a necessidade de ampliação das matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. Segundo o próprio PNE, os 12% de matrículas colocavam o Brasil numa posição de desvantagem na América Latina, inclusive comparando-o com países em situação econômica inferior, como são os casos de Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, nos quais os índices de matrículas no ensino superior são, respectivamente, 40%, 20,6%, 26% e 20,6%. Além disso, 40% das matrículas deveriam se concentrar no setor público.

Na avaliação do Grupo Interinstitucional (2003), “para atingir os 40% de universitários matriculados no setor público determinados pelo PNE, seria preciso chegar a 2,4 milhões de vagas no sistema público, dos quais a metade no subsistema federal.” (p.5).

Ao governo Lula, que tomou posse em janeiro de 2003, entre outras preocupações no âmbito do ensino superior, o atingimento dessas metas ainda se colocava como um desafio. A leitura das Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” demonstram que se houve algum avanço, esse foi tímido.

As críticas e questionamentos quanto à função e ao relatório produzido pelo Grupo Interinstitucional de 2003 desqualificavam o produto do trabalho desenvolvido e faziam com que o governo recuasse em relação a essa estratégia para a implementação da “Reforma Universitária”. A própria saída do ministro Cristovão Buarque do MEC sugere uma mudança de rumo em face de uma tática malsucedida. Dessa forma, empossado no MEC, Tarso Fernando Herz Genro, homem forte do Presidente Lula, assumiu como tarefa prioritária realizar a Reforma Universitária.

Em sua curta passagem, no Ministério<sup>3</sup>, Genro até tentou encaminhá-la na forma de pacote. Participou de debates em conferências e seminários, realizou oitivas públicas, consultou as instituições etc, com vistas a realizar a Reforma Universitária. Por essa via, assim como o antecessor, também não teve êxito. De forma fragmentada, no entanto, conseguiu alguns avanços. Aprovou a Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)<sup>4</sup>; apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei<sup>5</sup> que instituiu a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior e criou, por meio de Medida Provisória<sup>6</sup>, o Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Numa conjuntura de crise política, convocado pelo Presidente Lula, Genro saiu do MEC para assumir a presidência do Partido dos Trabalhadores (PT). Em seu lugar, foi empossado o então secretário executivo do MEC, professor Fernando Haddad, que deu continuidade às ações do sucedido. Por ocasião da sua posse, Genro afirmou que o sucessor possuía “...características técnicas e políticas importantes para exercer o cargo...” É dotado de “...requisitos absolutamente especiais para ser ministro. Além de ser uma pessoa que tem uma

formação técnica e científica vinculada à Educação, ele também é um brilhante quadro político” (UNIVERSIA, 2005).

Haddad chegou ao MEC com Tarso no início de 2004; juntos finalizaram o anteprojeto da Reforma Universitária. O novo ministro assumiu o MEC diante de uma agenda de quatro itens prioritários: 1) alfabetização com inclusão, 2) reforma do ensino superior, 3) reorganização do ensino técnico e 4) aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). O início do mandato de Haddad coincidiu com a conclusão da terceira versão do Projeto de Reforma Universitária, que foi entregue ao Presidente Lula por Genro na cerimônia de sua posse.

A despeito de ainda não ter sido aprovada a Reforma Universitária, sob a batuta de Haddad, além das iniciativas em curso, uma série de novas ações e/ou políticas foram e vêm sendo empreendidas pelo MEC. O que poderíamos supor que a conta-gotas o governo vem colocando em prática a Reforma Universitária.

## **2. POLÍTICAS RECENTES**

### **2.1. Programas/ações do MEC em relação ao ensino superior**

Em consulta à página eletrônica do Ministério da Educação<sup>7</sup>, encontramos vinte programas/ações direcionadas ao ensino superior, levados a cabo pela SESu/MEC, que serão apresentados em cinco categorias por necessidade meramente didática.

#### **2.1.1 Programas/ações de diversificação acadêmica e de articulação do ensino, pesquisa e extensão:**

**O Programa de Educação Tutorial (PET)**, criado na década de 1980, visa

“apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Propicia aos alunos (...) a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica (...) e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. O estudante e o professor tutor recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica”. (Idem)

**O Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT)** com ênfase na inclusão social, foi criado em 2003 e objetiva “apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.” (Ibidem)

Os **Hospitais Universitários**, ligados às IFES, “são centros de formação de recursos humanos e de desenvolvimento de tecnologia para a área de saúde.” Articulados ao Sistema Único de Saúde (SUS) oferecem oportunidade de educação continuada e atualização técnica aos profissionais da área médica.

Fundamentado no que determina o Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977, o **Ensino de Pós-graduação Destinada a Médicos (Residência Médica)** confere ao médico residente o título de especialista.

#### **2.1.2 Programas/ações de avaliação e de regulação do sistema**

O **Sistema de Credenciamento e Recredenciamento de IES**, e-MEC, trata-se de um protocolo eletrônico por meio do qual, o MEC instrui a regulação da oferta de ensino superior no país.

Parte integrante do Sinaes, o **Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade)**, substituiu o Provão em 2004 e se realiza pela aplicação de provas para concluintes e ingressantes dos cursos de graduação.

Também articulado ao Sinaes, o **Índice Geral de Cursos (IGC)** é um indicador gerado pelo Sistema que caracteriza um determinado curso com base na articulação de diversos instrumentos e fontes de avaliação.

### 2.1.3. Programas/ações de cooperação e relações internacionais

O programa **CELPE-Bras**, ou **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**, como a própria denominação, informa, certifica estrangeiros que vêm estudar no Brasil, quanto ao domínio da Língua Portuguesa.

O **Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)**, cujas origens remontam 1917, é uma cooperação internacional do Brasil para com países dos continentes africano, americano e asiático. Instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil recebem estudantes para seus cursos de graduação e de pós-graduação.

Criado em 2005 e inspirado na figura do eminente geógrafo brasileiro, o **Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promissaes)** oferece bolsas de estudos para estudantes do PEC-G, comprovadamente de baixa renda, de modo a lhes assegurar condições materiais de realização cursar em uma das instituições brasileiras.

Na perspectiva da integração do Mercosul, o **Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA)** destina-se a mobilidade entre instituições e países com foco na melhoria da qualidade mensurada por sistemas de avaliação e de credenciamento. Participam IES dos seguintes países membros e associados do Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile.

Ainda no contexto das relações internacionais a **Comissão de Língua Portuguesa (Colip)** foi criada para, junto aos países de Língua Portuguesa, definir a política de ensino-aprendizagem, pesquisa e promoção do idioma.

### 2.1.4. Programas/ações de articulação da educação superior com a educação básica

Criado no ano de 2008, o **Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)** procura estreitar a interação das instituições universitárias formadoras de professores com as unidades escolares da Educação Básica, onde esses futuros professores trabalharão.

“Oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” (Ibidem)

Na mesma direção do PIBID, criado em 2006, o **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)** também se preocupa com a formação inicial do docente para a Educação Básica e se operacionaliza por meio do financiamento de

“projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica.” (Ibidem)

### 2.1.5. Programas/ações de acesso e permanência

O **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)**, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, substituiu o antigo Crédito Educativo. Objetiva financiar a graduação de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com as mensalidades do seu curso.

Visando dotar as IFES de infraestrutura adequada ao ingresso e à permanência da pessoa com deficiência, o **Programa INCLUIR**, de acessibilidade na educação superior, vem, desde 2005, apoiando projetos institucionais nessa perspectiva.

Criado no ano de 1998, o **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)** avalia o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica e tem sido utilizado como mecanismo de seleção para a graduação. Em 2009, foi redimensionado, visando à sua adoção pelas IES como etapa única ou parcial para recrutamento de novos alunos.

O **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)** foi lançado em 2007 e

“...busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (...) Todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação... As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.” (Ibidem)

Considerando a nova clientela que chega ao ensino superior público, particularmente nas IFES, o MEC lançou o **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)** demanda antiga das IFES na perspectiva de garantia da

“...permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Pretende viabilizar a igualdade de oportunidades (...) e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, ao esporte, creche e apoio pedagógico.” (Ibidem).

Além dos programas/ações diretamente ligados à SESu, uma outra ação mais ampla do MEC e tão importante quanto às já descritas é o **Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**, criado em 2005. Esse sistema objetiva a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por meio de parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo.

### 3. À GUISA DE CONCLUSÃO: respostas ao clamor de democratização?

Pelo exposto, foi possível observar que a maioria dos programas/ações do MEC para o ensino superior no período recente procuram responder ao que Mancebo (2004, p. 3) chamou de “necessidade de satisfazer a crescente demanda por estudos superiores, associado ao afã de racionalizar recursos.” Trata-se de políticas públicas na perspectiva da ampliação do acesso ao ensino superior.

Em estudo já mencionado, Mancebo (2004) apresenta dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE de 2001, publicados em 2003, que demonstram

“que 34,4% dos alunos de instituições superiores da rede pública fazem parte dos 10% mais ricos da população. Quando se trata do sistema privado, esse percentual vai para 50%. A renda familiar dos alunos de universidades públicas no Brasil é menor que a de universitários da rede

particular, pois enquanto a renda média mensal da família de estudantes das instituições públicas é de R\$ 2.433, na particular esse valor sobe para R\$ 3.236. Além disso, de cada cem universitários do setor público, 12 estão entre os mais pobres, com renda mensal de R\$ 482 ou menos. Nas instituições privadas, a proporção passa para cinco a cada cem alunos.” (Mancebo 2004, p. 3)

Examinando a política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula, Michelotto et al. (2006) fazem um convite para uma reflexão sobre o sinônimo de democratização e questionam se no Brasil finalmente está ocorrendo “... uma abertura democrática das instituições superiores de educação para a população que vem sendo, historicamente, excluída desse direito?” As autoras buscam respostas para tal indagação no clássico entendimento de democratização da universidade de Álvaro Vieira Pinto, para quem

“... o aluno, ao iniciar a escola primária, e tão-somente por isso, já está habilitado a ingressar um dia na universidade. (...) A sociedade (...) cultiva, como privilégio de classe, a ‘predestinação universitária’. A autêntica democratização do ensino consiste precisamente em extinguir a predestinação universitária.” (PINTO, 1986, p. 99 apud: MICHELOTTO et al., 2006: p.180).

Associando a outros estudiosos<sup>8</sup> que também se debruçaram sobre o tema, Michelotto et. al. (2006) advertem que o processo de expansão da educação superior ocorrido no Brasil a partir da década de 1970, com mais ênfase a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu de forma muito peculiar. Estimulou o avanço do setor privado e restringiu o setor público. Ocorreu uma expansão “...com pouco ou nenhum financiamento público...” (Idem, 2006: p. 187). Para os autores referidos, as contraditórias orientações do Banco Mundial e da UNESCO influenciaram de forma decisiva às reformas implantadas e em curso nos países em desenvolvimento. É portanto, debaixo desse referencial que devem ser analisados os programas/ações do governo Lula para a Educação Superior.

Nesse panorama, não descartando eventuais méritos das iniciativas, impõe-se o exercício de uma crítica consistente, acerca de tais programas/ações. Eles não devem, em hipótese alguma, anular a necessidade de um posicionamento mais agressivo por parte do governo na perspectiva do rompimento com um modelo macroeconômico internacional que dificulta e compromete a adoção de políticas sociais públicas universalistas que garantam acesso e condições de permanência no ensino superior para toda a sociedade. É nesse contexto que se justifica a adoção de determinadas ações afirmativas paliativas, focadas nos setores mais vulneráveis.

No que diz respeito aos programas/ações de acesso e permanência no ensino superior, salientamos que, apesar de recentes, algumas dessas políticas já foram alvos de avaliações pela academia, mídia e pela sociedade. Assim, concluindo nossa reflexão nesse trabalho, apresentaremos uma análise do Prouni, sobre o qual já dissemos que, desde sua criação, tem recedido muitas críticas. A principal delas está associada ao fato de representar renúncia fiscal para a iniciativa privada. Seus críticos consideravam que, ao incentivar o setor privado, o MEC explicita sua falta de compromisso com o aporte de mais recursos no setor público. Há também uma preocupação relacionada à permanência do estudante, condição essencial para a democratização de fato. O caráter assistencialista do Prouni fez com que alguns o considerassem uma não política pública, como é o caso de Cattani et al. (2006).

Outra crítica importante endereçada ao Prouni vem de setores aliados do governo que não viram a mesma disposição do Estado na perspectiva de adoção de uma política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O Prouni foi criado por Medida Provisória (MP) e a Política de Reserva de Vagas foi apresentada ao Congresso na forma de Projeto de Lei (PL), ambos em 2004. O

encaminhamento ao Congresso por meio de instrumentos jurídicos diferentes, suscitou muito debate, visto que uma MP tem caráter de urgência e validade imediata, ao passo que um PL, dependendo da natureza da matéria, tende a se arrastar por longo período, é o que está ocorrendo com o 3.627 de 2004, aditado ao PL 73/99.

Numa avaliação do desempenho dos bolsistas do Prouni Gaspari (2009) escreveu em sua coluna na Folha de São Paulo:

“A demofobia pedagógica perdeu mais uma para a teimosa insubordinação dos jovens pobres e negros. Ao longo dos anos o elitismo convencional ensinou que, se um sistema de cotas levasse estudantes negros para as universidades públicas, eles não seriam capazes de acompanhar as aulas e acabariam fugindo das escolas” (GASPARI, 2009).

No entanto, constata o colunista, que a “lorota” não pegou; dados oficiais do INEP informam que no ENADE 2004 “... o desempenho dos bolsistas do Prouni ficou acima da média dos demais estudantes...” (Idem)

Do ponto de vista acadêmico, pesquisas<sup>9</sup> em nível de mestrado e doutorado começam a revelar que, a despeito das críticas macroestruturais que o Prouni possa merecer, seus resultados concretos para os indivíduos têm demonstrado sua parcela de contribuição ao processo contraditório e desafiador da democratização do acesso ao ensino superior.

Por tudo que tratamos até aqui, não somos ingênuos ao ponto de ignorar os efeitos perversos das escolhas econômicas neoliberais do país e seus reflexos na educação superior, tão bem tratados pela literatura especializada. Entretanto, arriscamos dizer que, diante de um sistema originariamente elitista, com as devidas ressalvas, o atual governo tem demonstrado, ainda que contraditoriamente, um interesse e uma disposição em favorecer o acesso e a permanência de determinados setores da sociedade até então excluídos deste nível de escolarização.

Nessa mesma perspectiva crítica, concordamos com Santos (2009) para quem ao se discutir democratização do ensino superior é preciso ter consciência de que “o problema mais crônico está intimamente relacionado ao estoque de vagas disponíveis em face da sua real demanda”, o que converge com o ponto de vista de Carvalho (2006, p. 1) para quem “o empecilho à democratização está na escassez de vagas públicas e gratuitas”. Considere-se ainda a contribuição de Pacheco & Risttof, segundo os quais

“para atingir índices de matrícula na educação superior, minimamente comparáveis aos índices internacionais, ou ainda, para atingir a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), qual seja, a de abrigar 30% da população da faixa etária apropriada na educação superior até 2010, o Brasil não pode mais depender exclusivamente da força inercial do mercado.”(p.8)

Em relação às políticas públicas adotadas, algumas das quais materializadas nos programas/ações aludidos neste trabalho, é certo que por recente instauração, tornam-se precoce conclusões absolutas. Assim, para trabalhos posteriores fica o desafio de melhor cotejá-los com vistas a sua adequada compreensão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. República Federativa do Brasil. Decreto de 20 de outubro de 2003. Brasília, 2003. In: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 25/07/2009 10h29

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, 2005.

CARVALHO, C. H. A. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Campinas. **Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CASASSUS, J. **A escola e a Desigualdade**. Brasília: Liber Livro Editora UNESCO, 2007.

CATANI, A M. et. al. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? Curitiba. **Educar em Revista**. n. 28, jul./dez. 2006.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. Campinas. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 82, abr, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Belo Horizonte. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

\_\_\_\_\_. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências, São Paulo, **Novos Estudos Cebrap**, julho 1998, p. 92.

GASPARI, E. A cota de sucesso da turma do Prouni. São Paulo. **Folha de São Paulo**. 17 de julho de 2009.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira**. Brasília: 15 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/GT-Interministerial.htm> Acesso 25/07/2009 9h53.

LEHER, R. Expansão Privada do Ensino Superior e Heteronomia Cultural: u difícil início de século. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Políticas e gestão da Educação Superior**. São Paulo: Xamã e Goiânia: Alternativa, 2003.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. 2004, vol.25, n.88, pp. 845-866.

MANCEBO. D. A & SILVA JÚNIOR, J. R. Reforma Universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. Disponível: [http://www.adufpa.org.br/reform\\_univ/artigos.html](http://www.adufpa.org.br/reform_univ/artigos.html) Acesso 23/07/2009 21h34, s/d.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H. ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 179-198, 2006.

NEVES, C. E. B. et. al. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Porto Alegre. **Sociologias**. ano 9, n. 17, jan./jun. 2007.

PACHECO, E. & RISTOFF, D. I. **Educação superior: democratizando o acesso** (Série Documental. Textos para Discussão). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, A. P. Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal de Ouro Preto: Análise Preliminar dos ingressantes de 2008/2. In: **I Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, Mar/2009.

SAVIANI, D. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.

SCHEINVAR, E. **El derecho a la educación en Brasil**. – 1ª ed. – Buenos Aires; Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. E-Book. (Libros FLAPE; 4), 2007.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Curitiba. **Educar em Revista**. n. 31, 2008.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Campinas. **Educação e Sociedade**. vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969**, Rio de Janeiro. EdUFRJ, 2005.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. São Paulo. **Estudos Avançados** 14 (40), 2000.

UNIVERSIA. **Fernando Haddad assumirá o MEC, diz Tarso**. Portal Universia: Tendências e debates. Disponível: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp> Acesso 25/07/2009 18h59.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Editora Ática, 1994.

---

<sup>1</sup> Neste ano foram fundadas as escolas: a) de Cirurgia e Anatomia (mais tarde: Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; b) a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (posteriormente: Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e c) Academia de Guarda da Marinha, também no Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Para Michelotto (2006) em 1968 o movimento estudantil trouxe como mote o sentido de democratização que se espalhou como um estopim pelo mundo inteiro.

<sup>3</sup> De 2004 a meados de 2005.

<sup>4</sup> Lei 10.861 de 14 de abril de 2004.

<sup>5</sup> Projeto de Lei 3.627 de 28 de abril de 2004.

<sup>6</sup> Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004.



---

<sup>7</sup> <http://www.mec.gov.br>

<sup>8</sup> CUNHA (2003); LEHER (2003); MANCEBO (2004); CATANI et. al. (2006); NEVES et. al. (2007); SEVERINO (2008); SGUISSARDI (2008).

<sup>9</sup> No Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS destacam a dissertação de Mestrado **Política Pública Para o Acesso ao Ensino Superior: o Prouni no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais**, defendida por Edna Imaculada Inácio de Oliveira, em fevereiro de 2009 e o trabalho de doutoramento de Marialua Linda Moog Pinto: **Qualidade da Educação Superior e o Prouni: Limites e possibilidades de uma política de inclusão**.