

# UNIDOS POR UM OCEANO

## O ENSINO SUPERIOR NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO

COORD.  
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO  
TERESA CIERCO

Título: ***Unidos por Um Oceano: o Ensino Superior no Espaço Ibero-Americano***

Coordenação: Cláudia Pinto Ribeiro, Teresa Cierco

Comissão científica: Ana Campina (Universidade Portucalense), Ana Maria Alves Carneiro da Silva (Universidade Estadual de Campinas), André Matos (Universidade Portucalense), Daniel Chaves (Universidade Federal do Amapá), Liliana Reis (Universidade da Beira Interior), Rafael Marfil Carmona (Universidade de Granada), Tatyana de Amaral Maia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Design gráfico: Helena Lobo Design | [www.hldesign.pt](http://www.hldesign.pt)

Imagem da capa: José Castro®

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória  
Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | [www.citcem.org](http://www.citcem.org) | [citcem@letras.up.pt](mailto:citcem@letras.up.pt)

Apoio: Universidade de Salamanca, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

ISBN: 978-989-8970-05-3

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-05-3/uni>

Porto, dezembro de 2018

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

# ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO SÉCULO XXI: AVANÇOS LOCAIS E DESAFIOS GLOBAIS\*

HELENA SAMPAIO\*\*

## INTRODUÇÃO

Desde o começo do século XXI, acompanhando o que ocorre em outros países em desenvolvimento, o ensino superior no Brasil passa por transformações importantes, destacando-se a ampliação do acesso. De 2000 a 2016, o número de matrículas triplicou, atingindo mais de oito milhões de estudantes em cursos de graduação<sup>1</sup>.

Esse crescimento significativo em um período relativamente curto resultou de diversos fatores associados, mas, sobretudo, de mudanças que já estavam em curso desde os anos finais do século passado nos níveis educacionais que antecedem o superior. A melhoria do fluxo de alunos na educação fundamental promoveu o aumento do número de ingressantes e de egressos do ensino secundário, deflagrando a ampliação do contingente de pessoas formalmente aptas para ingressar em cursos de graduação. Ao lado desse movimento estrutural relativo ao aumento da demanda de educação terciária no país, outros fatores convergiram para a sua expansão.

Em grandes contornos, o sistema de ensino superior brasileiro, sob o controle regulador do governo central, organiza-se em dois setores: um setor público tradicionalmente considerado mais seletivo, gratuito, em que predominam universidades,

---

\* Uma versão deste trabalho foi publicada em setembro de 2017 no primeiro número da revista «SOTL in the South» (vol. 1, issue 1), intitulado *Higher Education Challenges in Brazil* tendo como coautores naquela publicação Ana Maria Carneiro, Cibele Andrade e Marcelo Nobel.

\*\* Unicamp. hssampaio@uol.com.br.

<sup>1</sup> INEP, 2016.

e um amplo setor privado, voltado, em geral, para o atendimento de massa e no qual predominam instituições isoladas de treinamento profissional. Hoje, boa parte das instituições de ensino superior privadas pertence, por meio de processos de venda e/ou fusão, a grandes grupos educacionais que atuam no país.

Embora a legislação brasileira abra espaço para diversas formas de organização acadêmica (universidades, centros universitários, institutos tecnológicos, escolas isoladas) e modalidades de ensino (cursos tecnológicos, por exemplo), o sistema nacional apresenta baixa diferenciação institucional, o que, paradoxalmente, não o torna mais homogêneo. Ao contrário, a principal característica do sistema brasileiro é a sua heterogeneidade interna, que se reproduz entre o setor público e o privado e, no interior de cada setor, entre as distintas instituições que compõem cada um deles. Contribuem para a heterogeneidade do sistema vários aspectos: região geográfica onde as instituições estão instaladas, tamanho, antiguidade e tradição dos estabelecimentos, titulação e condições de trabalho do corpo docente, perfil socioeconômico dos estudantes, qualidade acadêmica do ensino auferida por indicadores de avaliação oficiais e de mercado.

No período considerado neste estudo, três programas federais foram fundamentais para a ampliação do acesso no ensino superior e para o aumento do número de matrículas: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007<sup>2</sup>; Programa Universidade Para Todos (Prouni), de 2005<sup>3</sup>; e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de 2011<sup>4</sup>.

O Reuni, que vigorou de 2007 a 2012, destinado às universidades públicas federais, teve por principal objetivo aumentar a oferta de vagas nos cursos de graduação, seja mediante a criação de novos cursos, do incremento do número de vagas em cursos já existentes ou ainda por meio da oferta deles em turno noturno<sup>5</sup>. Por meio dessas medidas, o Ministério da Educação previa aumentar o número de estudantes matriculados e garantir a permanência deles nas universidades federais. O Reuni operou na base do que Braun<sup>6</sup> chama de «delegação de incentivos», vinculando incentivos financeiros a indicadores de desempenho das instituições de acordo com metas que elas próprias haviam estabelecido. No desenho do programa, o acesso das universidades federais a recursos públicos adicionais destinados à melhoria da infraestrutura, contratação de

---

<sup>2</sup> BRASIL, 2007.

<sup>3</sup> BRASIL, 2005.

<sup>4</sup> BRASIL, 2011.

<sup>5</sup> O programa continha seis diretrizes: «I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica» (BRASIL, 2007).

<sup>6</sup> BRAUN, 2003.

novos docentes e de pessoal administrativo, etc., estava condicionado ao aumento das taxas de matrícula e de permanência dos estudantes. Como esperado, em um período de dez anos o número de matrículas no segmento das universidades federais dobrou, passando de quase 600 mil, em 2005, para cerca de 1,2 milhão em 2015<sup>7</sup>. Todavia, conforme veremos mais adiante, o crescimento do número de alunos matriculados não foi acompanhado do incremento do número de concluintes, o que resultou em um novo desafio para as universidades federais.

Os programas Prouni<sup>8</sup> e o FIES<sup>9</sup>, por sua vez, também de iniciativa do Ministério da Educação e ainda em operantes, voltam-se para estudantes de baixa renda matriculados em instituições de ensino superior privadas. Esses programas tiveram dois efeitos significativos no sistema de ensino superior brasileiro.

O primeiro, mais evidente, foi o seu impacto no contingente de estudantes matriculados em instituições privadas: entre 2010 e 2014, o incremento ultrapassou um milhão. No mesmo período, o número de contratos firmados do FIES passou de 76 mil para 732 mil, em um crescimento de 862%. Em 2014, os contratos firmados do FIES equivaliam a 11,3% do total de matrículas em instituições privadas de ensino superior do país<sup>10</sup>.

O segundo efeito dos programas de financiamento público — FIES e Prouni — foi sobre a configuração do próprio setor privado. Em meio ao avanço dos processos de privatização e de mercantilização do ensino superior<sup>11</sup>, o financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas, boa parte delas com fins lucrativos, contribuiu para a consolidação de grandes grupos educacionais que atuam no país. Operando com capital aberto em bolsas de valores e atraindo investidores internacionais, esses grupos empresariais concentram hoje cerca de um terço do total de matrículas do setor privado<sup>12</sup>.

Embora o segmento das universidades federais tenha apresentado um significativo incremento em suas matrículas no período, a participação das matrículas no setor público — federal e estadual — corresponde a apenas um quarto do total de matrículas

<sup>7</sup> INEP, 2016.

<sup>8</sup> Para se inscrever no Prouni, os candidatos precisam atender aos seguintes quesitos: a) ter participado do ENEM e obtido média igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação; b) ter renda familiar bruta mensal por pessoa de até um salário mínimo e meio (bolsas integrais) ou renda familiar bruta mensal de até três salários mínimos por pessoa (bolsas de 50%); c) satisfazer a pelo menos um dos seguintes critérios: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede particular na condição de bolsista integral da própria escola; ser pessoa com deficiência; ou ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesse último caso, não é necessário comprovar renda nem ter realizado o ENEM (BRASIL, 2017).

<sup>9</sup> O candidato ao financiamento deve possuir renda familiar mensal bruta *per capita* de até três salários mínimos, cerca de 880 dólares em 2017.

<sup>10</sup> SEMESP, 2016.

<sup>11</sup> SAMPAIO, 2014b; BRUNNER & URIBE, 2007.

<sup>12</sup> SAMPAIO, 2014b.

de ensino superior no país. É nesse quadro de ampliação do contingente de estudantes na educação pós-secundária e de intensa privatização das matrículas nesse nível de ensino que se colocam os principais desafios do ensino superior no Brasil.

Neste texto destaco quatro desafios: a) manter o ritmo de crescimento das matrículas; b) aprimorar os mecanismos de acesso; c) aumentar a eficácia do sistema no sentido de promover a permanência dos estudantes, diminuir a evasão e aumentar a taxa de concluintes; d) reconhecer a diversidade do sistema e alargar a noção de qualidade nos processos de avaliação das instituições.

Desse conjunto de desafios, a primeira consideração diz respeito ao otimismo relativo que provocam. De fato, boa parte dos desafios resulta de avanços importantes que ocorreram no ensino superior brasileiro nas últimas décadas, daí enunciá-los com os verbos «manter» e «aprimorar». A segunda constatação é que esses desafios não são exclusivos do Brasil, mas gerais a diversos sistemas nacionais que ampliaram, em um passado mais distante ou mais recentemente, o acesso à educação pós-secundária. Diferentemente de países desenvolvidos, como Estados Unidos, França, Alemanha, onde a expansão de seus respectivos sistemas de ensino superior ocorreu em meados do século passado, o Brasil ao lado de outros países latino-americanos, da China, Índia e Coreia do Sul, dentre outros, expandiram de forma mais significativa os seus sistemas de educação pós-secundária apenas neste século<sup>13</sup>. Nesse sentido, boa parte dos desafios que enfrenta são compartilhados pela maioria dos sistemas de ensino superior que realizou a transição de sistemas de elite, voltados para a formação de uma parcela reduzida de jovens oriundos das camadas sociais mais privilegiadas, para sistemas de massa, passando a atender um contingente maior e mais diversificado de estudantes<sup>14</sup>.

Nas próximas seções do texto, abordarei, a partir da constatação da ampliação do acesso no ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas, cada um dos quatro desafios apontados. Na última seção do texto, seguem as considerações finais.

## O DESAFIO DE MANTER O RITMO DE CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS

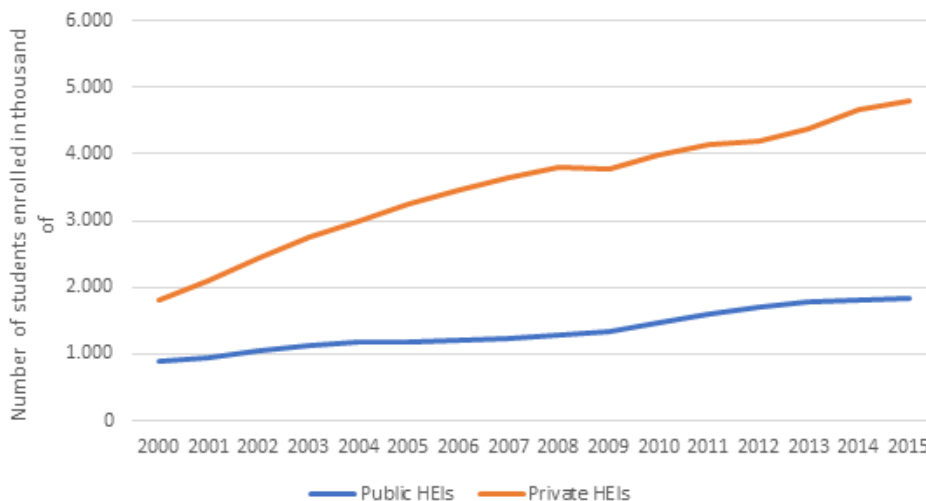
Como mostram os dados do Gráfico 1, as matrículas de ensino superior apresentaram extraordinário crescimento na última década. Todavia, a manutenção desse mesmo ritmo é um imenso desafio por diversas razões. Primeira porque não envolve apenas o nível superior de ensino, mas todo o sistema educacional, da educação infantil à educação secundária, com todas as suas marcantes desigualdades regionais, de classe, raciais, de gênero dentre tantas outras.

---

<sup>13</sup> ALTBACH, 2007; CLANCY *et al.*, 2007.

<sup>14</sup> TROW, 1973; TROW, 2007.

**Gráfico 1.** Crescimento do número de matrículas de ensino superior no setor público e no setor privado — Brasil, 2000-2015



Fonte: INEP – *Sinopses Estatísticas*, 2000-2015

Uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001<sup>15</sup> e depois retificada no PNE de 2014<sup>16</sup> era atingir uma taxa de escolarização líquida<sup>17</sup> no ensino superior de 30% em 2010 para alcançar 33% em 2024.

O Brasil está ainda longe da meta de 30% de taxa líquida de matrícula no ensino superior e a qual havia sido estabelecida no início do século. Em 2015, apenas cerca de 18% dos jovens entre 18 e 25 anos encontravam-se matriculados no ensino superior e as diferenças regionais continuavam marcantes. Um exemplo: enquanto no Distrito Federal, naquele mesmo ano, a taxa líquida de matrículas no ensino superior já alcançava 33%, ou seja, a meta a ser atingida dentro de quase dez anos, nos Estados do Maranhão e do Pará, localizados na região Norte, eram respectivamente de 10,8% e de 11,6%<sup>18</sup>.

Para atingir a meta dos PNEs é preciso, evidentemente, que a taxa de escolarização líquida no ensino médio cresça antes. Em 2015, 63% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio frente à meta de atingir 85% deles<sup>19</sup>. Os demais jovens não estudavam ou ainda cursavam o ensino fundamental.

<sup>15</sup> BRASIL, 2001.

<sup>16</sup> BRASIL, 2014.

<sup>17</sup> Taxa de escolarização líquida refere-se ao percentual da população de 18 a 24 anos no ensino superior; ou seja, número de matriculados no ensino superior dividido pelo total da população de 18 a 24 anos.

<sup>18</sup> OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017.

<sup>19</sup> OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017.

Estudos a partir de dados sobre defasagem série/idade e sobre evasão escolar na educação básica indicam a forte persistência da correlação entre renda familiar, cor e avanço educacional dos jovens brasileiros<sup>20</sup>. Nesse quadro, para alcançar a meta colocada pelo PNE de 2014 de atingir uma taxa de escolarização líquida no ensino superior de 33% é preciso praticamente dobrar o número atual de matrículas, o que requer que a grande maioria dos jovens brasileiros estejam cursando e concluindo o ensino médio na idade correspondente a esse nível educacional. E isso não está acontecendo.

O segundo fator que impede a manutenção do ritmo de crescimento do número de matrículas no ensino superior é a crise econômica pela qual passa o país, com queda acumulada no PIB de 7,2% no biênio 2015-2016 e de 9,1% no PIB *per capita*<sup>21</sup>. A crise econômica ameaça a manutenção do financiamento público de estudantes em instituições de ensino superior privadas no mesmo volume em que até então vinha ocorrendo. Os programas FIES e Prouni, especialmente o primeiro, foram os principais responsáveis pelo notável aumento das matrículas no ensino superior na última década. Todavia, desde o final de 2014, o governo federal vem realizando uma série de alterações no modo de funcionamento desses programas com o objetivo de torná-los mais restritivos.

Dentre as mudanças recentes efetuadas no FIES, o governo federal ampliou as exigências acadêmicas dos estudantes para poderem ter acesso ao crédito educativo. Desde 2015, além de atender aos critérios socioeconômicos estipulados pelo FIES, o/a estudante deve ter uma pontuação mínima (450 pontos) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame obrigatório a todos os concluintes do ensino médio que pleiteiam uma vaga em uma universidade federal, uma bolsa de estudos ou crédito estudantil em uma instituição de ensino superior privada. Além disso, foram estabelecidos critérios também em relação aos cursos que podem ser financiados: cursos de graduação presenciais com conceito maior ou igual a três (em uma escala de 1 a 5) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oferecidos pelas instituições de ensino superior participantes do FIES. Os cursos que ainda não foram avaliados, mas que têm autorização para funcionar, segundo cadastro do MEC, também podem participar do Programa<sup>22</sup>.

As alterações nas regras para ter acesso ao benefício do financiamento estudantil, associadas à elevação da taxa de desemprego no país, impactam diretamente o número de contratos firmados no FIES, o que pode provocar mudanças significativas no cenário do ensino superior privado no Brasil nos próximos anos<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> COSTA RIBEIRO, 2012; CORBUCCI, 2014; ANDRADE, 2015.

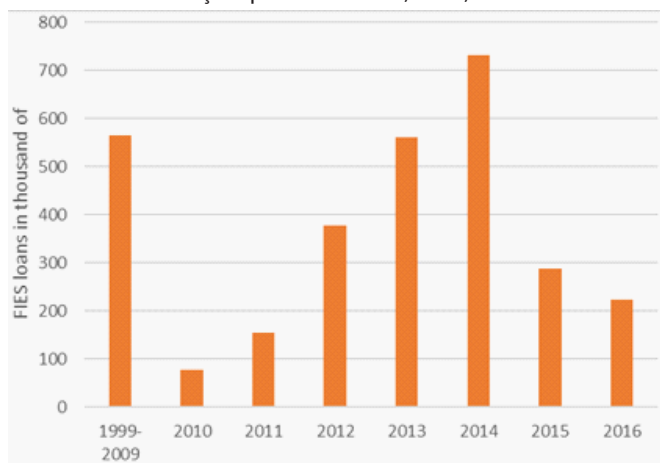
<sup>21</sup> PIRES, 2017.

<sup>22</sup> BRASIL, 2015.

<sup>23</sup> KNOBEL, 2016.



**Gráfico 2.** Evolução do financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas — FIES, Brasil, 2010-2016

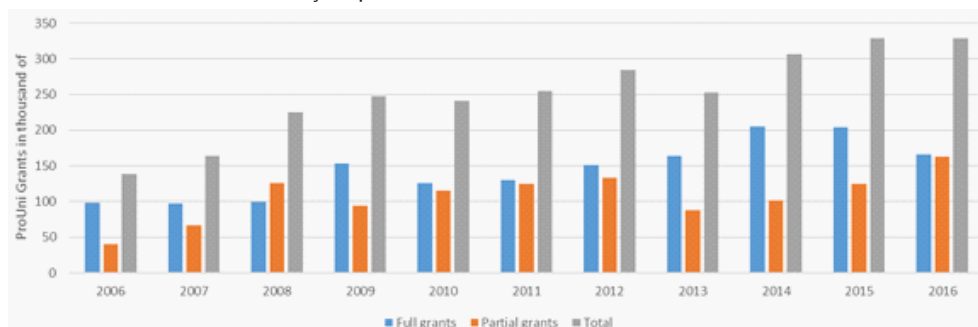


Fonte: MEC, 2016

Conforme mostram os dados do Gráfico 2, entre 2014 e 2015, houve uma queda de mais de 50% no número de créditos educativos concedidos; em 2016, o número total de contratos FIES foi muito inferior ao atingido em 2013.

Em relação ao Prouni, verifica-se também uma diminuição na oferta de bolsas, especialmente de bolsas integrais. Dados do Gráfico 3 mostram que por um período de dez anos o programa apresentou crescimento contínuo na oferta de bolsas integrais e mais oscilante em relação à oferta de bolsas parciais. No ano de 2014, o programa Prouni bateu o seu recorde na oferta de bolsas integrais. Todavia, em 2016, como aconteceu também com o FIES, sofreu ajustes — o número de bolsa integral recua ao patamar de 2013 e o de bolsa parcial cresce.

**Gráfico 3.** Evolução do financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas — Bolsas PROUNI. Brasil, 2006-2016



Fonte: MEC, 2016

O financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas e o crescimento das matrículas de ensino superior no Brasil são fenômenos mutuamente implicados no período analisado. Desta forma, a redução do primeiro vai implicar, necessariamente, na diminuição do ritmo do segundo. Considerando-se que o ensino superior privado responde atualmente por 74% do total de matrículas no sistema nacional, o refreamento que está ocorrendo no financiamento público estudantil neste momento compromete indubitavelmente a continuidade da expansão do sistema de ensino superior brasileiro.

## O DESAFIO DE APRIMORAR OS MECANISMOS DE ACESSO NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil o acesso do estudante no ensino superior ocorre por meio da realização de exames vestibulares. O mais famoso deles é o ENEM, conforme já dito. Esse exame permite ao estudante tanto concorrer a uma vaga em universidade federal como obter financiamento público, por meio dos programas Prouni ou FIES, em uma instituição privada.

Criado em 1998 para ser um mecanismo para avaliação do ensino médio, o ENEM passou também, desde 2009, a ser utilizado como um mecanismo de acesso no ensino superior<sup>24</sup>. O exame passou por várias mudanças e hoje desempenha o papel de um gigantesco porteiro do ensino superior no país. São bem poucas as instituições de ensino superior — públicas e privadas — que não fazem uso dos resultados do ENEM em substituição ou de forma complementar a exames próprios de ingresso.

Em 2014, o ENEM atingiu o seu recorde em número de inscritos. Foram mais de 9,5 milhões de pessoas que é, em média, o mesmo número de inscritos no exame *gao kao*, a principal forma de acesso ao ensino superior na China onde a população é de cerca de sete vezes maior que a do Brasil e o número de estudantes no ensino superior é quatro vezes maior.

Os estudantes inscritos no ENEM, segundo dados de 2014, são, em sua maioria, do sexo feminino (58%), jovens (70% tinham até 24 anos) e provenientes de classes populares (85% haviam estudado em escolas públicas e 76% pertenciam a famílias com renda familiar de até dois salários mínimos). Tomando apenas os dados do contingente de estudantes que efetivamente realizou o exame (a taxa de desistência é alta), ou seja, compareceu nos dias das provas, constata-se uma correlação entre a nota obtida e a renda familiar: quanto menor a renda, menor também foi o percentual de estudantes que logrou alcançar o mínimo de 450 pontos e não zerar na prova de redação. Na faixa de renda familiar de até um salário mínimo, menos da metade (45,7%) fez 450 pontos.

---

<sup>24</sup> Até muito recentemente o ENEM foi usado como mecanismo de certificação do Ensino Médio. Essa possibilidade, no entanto, deixou de existir em 2017.

Dentre os que obtiveram 450 pontos ou mais e não tiraram nota zero na redação, 72,8% tinham renda familiar mensal de até 3 salários mínimos. Conforme já dissemos, o mínimo de 450 pontos no ENEM é uma exigência comum aos dois programas de financiamento público — Prouni e FIES — para estudantes matriculados em instituições privadas.

O ENEM gera muitas controvérsias no Brasil. Enquanto alguns o percebem como um avanço no sistema educacional por funcionar, como um exame vestibular unificado de abrangência nacional, outros o consideram um amplificador das desigualdades que caracterizam o sistema educacional brasileiro: desigualdades regionais, sociais, raciais etc.<sup>25</sup>

O desempenho do estudante no ENEM é o que pode, ou não, colocá-lo em uma universidade pública federal pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) ou em uma instituição de ensino superior privada na condição de bolsista Prouni ou beneficiário de crédito educativo FIES. Dada a heterogeneidade do sistema de ensino superior no Brasil, a pontuação requerida para obter uma bolsa Prouni em um curso de alta demanda em alguma universidade privada de prestígio, como nas confessionais católicas ou nas comunitárias da região Sul, é tão difícil quanto conseguir ingressar em uma universidade federal pelo SISU<sup>26</sup>.

Para os críticos do ENEM, o exame precisa ser aperfeiçoado. Longe de ser uma porta de oportunidades, o exame teria se transformado, segundo eles, em um dispositivo de exclusão de jovens oriundos de famílias de menor renda e capital cultural, os quais constituem a grande maioria dos estudantes brasileiros. Esses alunos sequer chegam a alcançar a pontuação necessária para ter acesso, via SISU, aos cursos mais concorridos (e prestigiados) nas universidades federais ou aos programas de financiamento público para cursarem uma instituição privada de boa qualidade.

Além da necessidade de aperfeiçoar os atuais mecanismos de ingresso no ensino superior, há espaço para a criação de novos. Outras formas de ingresso no ensino superior poderiam possibilitar a mobilidade de estudantes entre cursos de uma mesma instituição ou ainda permitira mobilidade deles por cursos e instituições diferentes. Mas essas possibilidades ainda não fazem parte do horizonte das políticas para o ensino superior no Brasil.

<sup>25</sup> Sobre o debate nacional a respeito das vantagens e desvantagens do ENEM ver DUTRA & SANTOS, 2017; ANDRIOLA, 2011; SANTOS, 2011; FIGUEIRÊDO *et al.*, 2014; MELLO NETO *et al.*, 2014; DIAZ, 2010; SCHWARTZMAN & KNOBEL, 2016.

<sup>26</sup> Criado em 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um sistema centralizado que permite ao estudante usar a sua pontuação no ENEM para se candidatar a uma vaga em universidade pública. Nesse sistema, as IES participantes disponibilizam as suas vagas por meio de um único aplicativo. Os estudantes são colocados em ordem de preferência, conforme as pontuações que obtiveram no ENEM, em uma lista de instituições onde poderiam ser admitidos. O SISU abrange todas as instituições de ensino superior federais e outras.

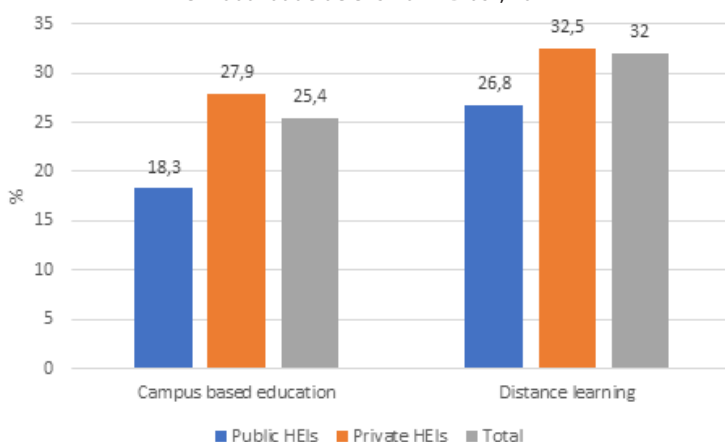
## O DESAFIO DE AUMENTAR A EFICÁCIA DO SISTEMA: DIMINUIR A EVASÃO

Historicamente elevada desde os anos 1980, a evasão no ensino superior no Brasil constitui objeto de preocupação de gestores educacionais preocupados com a sua eficácia<sup>27</sup>. O fenômeno da evasão se manifesta de diferentes formas e mesmo entre os estudiosos não há muito consenso sobre como defini-lo<sup>28</sup>. A evasão varia em função do curso, da modalidade presencial ou a distância em que é oferecido, do tipo de instituição, do turno das aulas e do perfil do alunado, dentre outros fatores.

No Brasil, a taxa de evasão no ensino superior é de 25,4%, um pouco menor no setor público (18%) e, por conseguinte, mais elevada no setor privado (28%). A evasão também tende a ser mais alta em cursos de educação a distância, chegando a 33% nas instituições privadas e a 27% nas públicas<sup>29</sup>. A evasão varia também em função da faixa etária dos estudantes: entre alunos com mais de 24 anos, o que é bastante comum no Brasil, ela é maior, da ordem de 33%, contra 24% entre estudantes com até 24 anos<sup>30</sup>.

No Brasil, a condição de bolsista, seja do Prouni, de outros programas, ou ainda de beneficiário de crédito educativo (FIES e de outros tipos) tem relação com a taxa de evasão nas instituições. Apesar de a taxa de evasão no setor privado ser crescente desde 2010, ela tende a ser menor entre os beneficiários do FIES. Em 2014, enquanto a taxa de evasão dos estudantes com financiamento estudantil era de 7,4%, a dos demais estudantes chegou a quase 26%.

**Gráfico 4.** Taxa de evasão no ensino superior por dependência administrativo e modalidade de ensino — Brasil, 2014



Fonte: MEC/INEP, 2015

<sup>27</sup> SILVA FILHO, 2007.

<sup>28</sup> TINTO, 2007; VITELLI & FRITSCH, 2016.

<sup>29</sup> INEP, 2015.

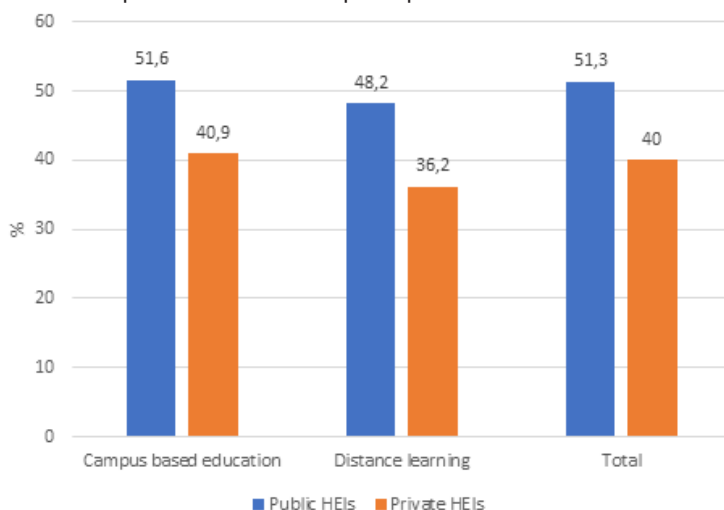
<sup>30</sup> INEP, 2015.

## O DESAFIO DE AUMENTAR A EFICÁCIA DO SISTEMA: PROMOVER A PERMANÊNCIA E AUMENTAR A TAXA DE CONCLUINTE

Com a ampliação do acesso, as instituições de ensino superior passaram a receber um contingente mais diversificado de jovens no que diz respeito à origem socioeconômica e à preparação acadêmica (*background*). Os novos alunos enfrentam dificuldades de diversas ordens: desde as de caráter financeiro que os impedem de chegar diariamente à instituição onde estudam e se dedicarem integralmente às atividades acadêmicas, dificuldades de adaptação em ambientes até então distantes e desconhecidos, com suas próprias regras e linguagens, a dificuldades de ordem cognitiva, que exigem deles que decodifiquem vários sistemas justapostos — burocráticos, de métodos de ensino, de avaliação etc. — e que respondam com agilidade a todos.

Deve-se ainda considerar que o novo alunado é constituído majoritariamente pela primeira geração de famílias brasileiras que chega no ensino superior. Nesse quadro, a questão da permanência envolve não só os alunos, mas também as instituições que, em geral, continuam a moldar os seus cursos baseados em um perfil de «estudante ideal». Todavia, esse estudante já há algum tempo se tornou minoria no ensino superior brasileiro e no contexto norte-americano<sup>31</sup>. Nesse quadro de transformações do ensino superior, a questão da permanência dos estudantes em suas instituições até a conclusão do curso ganha relevo, tornando-se uma das grandes preocupações de gestores e formuladores de políticas educacionais.

**Gráfico 5.** Taxa de permanência no curso por dependência administrativa — Brasil, 2014



Fonte: MEC/INEP, 2015

<sup>31</sup> KENNEN & LOPEZ, 2005.

De acordo com os dados do Gráfico 5, a taxa de permanência<sup>32</sup> em um curso superior para o ingressante de 2010 e que não se evadiu em cinco anos foi de aproximadamente 50% no setor público e em torno de 40% no privado. Isso significa que pouco mais da metade e uma turma de ingressantes em instituições públicas chega a concluir o ensino superior em um período de cinco anos. Nas instituições privadas, a maioria não chega ao final do curso no mesmo período. De forma complementar aos dados sobre a evasão, na modalidade de ensino a distância a taxa de permanência estudantil é ainda menor e isso ocorre tanto no setor público como no privado. Deve-se observar que os cursos de graduação no Brasil têm prazo de integralização mínima que varia entre três e sete anos.

Diante desse quadro preocupante e buscando responder a pressões da comunidade universitária, especialmente a estudantil, as universidades públicas, que já são gratuitas, têm procurado ampliar os mecanismos de apoio à permanência estudantil, por meio da oferta de bolsas de estudo e de trabalho, ampliação da ajuda a moradia, alimentação, transporte etc.

Essas iniciativas vão ao encontro de estudos recentes que apontam a importância de políticas institucionais para a permanência de alunos/as, notadamente os cotistas, nas instituições públicas<sup>33</sup>. Todavia, as autoras também advertem que, embora fundamental, o apoio financeiro não basta para garantir a permanência do novo alunado nos cursos. Cientes disso, muitas instituições públicas também estão adotando programas pedagógicos com vistas a contribuir para a permanência de alunos que ingressaram nas instituições por meio de programas de ação afirmativa e/ou política de cotas raciais. As iniciativas são variadas: desde aulas de reforço das disciplinas da grade do curso, aulas de português e de matemática básicos, ciclo básico com currículo interdisciplinar, engajamento em projetos de pesquisa etc.

Também nas instituições de ensino superior privadas, além do financiamento estudantil público, por meio de bolsas Prouni e do FIES, constata-se a existência de programas próprios de financiamento (ou em parceria com financiadoras) e de descontos nas mensalidades pagas pelos alunos. Algumas instituições passaram também a oferecer apoio pedagógico (orientação psicológica e educacional, aulas de reforço etc.) aos seus alunos. Todas essas iniciativas têm objetivos claros: reter alunos e evitar a evasão que é considerada uma grande ameaça à sustentabilidade do crescimento do setor privado.

Em suma, o fenômeno da evasão dos estudantes assusta, por razões diversas, tanto as instituições públicas como as privadas. Com vistas a mitigá-lo, conforme exposto, as instituições vêm adotando estratégias de retenção baseadas não apenas no suporte financeiro, mas, especialmente, em apoios pedagógicos e psicológicos. O que permanece,

---

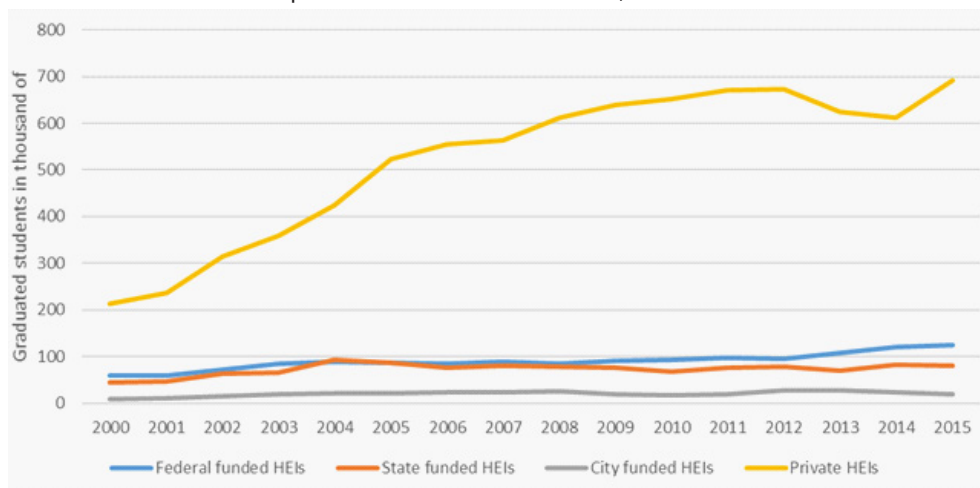
<sup>32</sup> Considera-se taxa de permanência os alunos que ingressos no ano de 2010 não se evadiram em cinco anos, trancando matrícula, desvinculando-se do curso ou transferindo-se para outra instituição.

<sup>33</sup> HERINGER & HONORATO, 2014.

no entanto, mais raras nas instituições, sejam públicas ou privadas, são propostas de mudança em relação à concepção de ensino ainda fortemente centrada na figura do professor para modelos focalizados no aprendizado do aluno.

Garantir a permanência e evitar a evasão são etapas de um desafio maior do ensino superior hoje no Brasil que é o de aumentar o número de seus concluintes.

**Gráfico 6.** Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais por dependência administrativa — Brasil, 2000-2015



Fonte: *Sinopses Estatísticas INEP, 2000-2015*

Conforme se observa no Gráfico 6, a evolução do contingente de concluintes em instituições públicas e em privadas é bastante diferente. No setor privado, o número de concluintes cresceu significativamente entre 2001 e 2012, sofrendo depois uma diminuição por dois anos para aparentemente retomar o crescimento a partir de 2014. No setor público, os segmentos federal, estadual e municipal apresentam comportamentos diferentes em relação à evolução do número de seus concluintes. O segmento federal supera o estadual a partir de 2009, o que pode ser creditado aos efeitos do programa Reuni. Já o segmento municipal, embora tenha apresentado crescimento superior ao estadual no número de concluintes, afeta pouco devido a sua reduzida participação no setor público. Com efeito, no período analisado, a taxa de crescimento do número de concluintes no setor privado foi de 326%, bem acima da taxa verificada no setor público que foi de 199%.

## O DESAFIO DE RECONHECER A HETEROGENEIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E ALARGAR A NOÇÃO DE QUALIDADE NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Há uma questão de fundo no enfrentamento dos desafios do ensino superior no Brasil: a persistência, no imaginário nacional, de um modelo único de ensino superior que insiste em moldar e regulamentar um sistema real internamente heterogêneo e desigual. Esse modelo único se forjou em lugar muito específico no Brasil: a universidade pública — federal e estadual — concebida para abrigar a pesquisa, o ensino e a extensão de forma integrada e veio sendo inculcido, há muitas décadas, como medida padrão a nortear todas as instituições que compõem o sistema de ensino superior no Brasil.

Todavia, nos últimos 50 anos, o sistema de ensino superior brasileiro cresceu e se tornou mais complexo<sup>34</sup>. Conta hoje com mais de 8 milhões de estudantes, dos quais 74% estão matriculados em instituições privadas, 64% frequentam cursos noturnos/vespertinos, 16% seguem o curso a distância e 44% têm mais de 25 anos<sup>35</sup>.

Desde os anos 1970, o setor privado é majoritário no sistema de ensino superior<sup>36</sup>. Em 2014, esse setor respondia por 66% (32.049) do total de cursos (presenciais e a distância), por 81% (2.743.000) dos ingressantes e por 77% (991.010) dos concluintes de ensino superior do Brasil<sup>37</sup>.

No entanto, a despeito de todas essas transformações, o ensino superior no Brasil ainda se encontra sob a égide de uma reforma universitária que ocorreu no Brasil em meados do século passado. Em 1968, essa reforma procurou trazer para o Brasil o que entendia ser, naquela época, o modelo da universidade de pesquisa norte-americana, colocando a pesquisa como atividade principal. No primeiro parágrafo da Lei 5.540/68, lê-se: «o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário». O parágrafo seguinte complementa: «o ensino superior, indissociado da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente em estabelecimentos isolados».

Todavia, conforme nota Schwartzman<sup>38</sup>, o ensino superior brasileiro seguia a tradição francesa: organizado em faculdades de formação profissional nas quais o ensino é dissociado da pesquisa. A Reforma de 1968, entretanto, ao se apropriar de um entendimento parcial do que seria um modelo avançado de organização universitária, o norte-americano, sobrepôs este modelo àquele que emulava o modelo napoleônico. Nos quase cinquenta anos que seguiram a essa reforma, a despeito de todas as alterações legais

---

<sup>34</sup> SAMPAIO, 2014a; NEVES, 2003.

<sup>35</sup> INEP, 2016.

<sup>36</sup> SAMPAIO, 2000; MARTINS, 2002.

<sup>37</sup> INEP, 2015.

<sup>38</sup> SCHWARTZMAN, 2011.



ocorridas no ensino superior e das transformações pelas quais passou, a Lei 5.540/68 nunca foi modificada em seu cerne. Ao disciplinar que o ensino deve ser fundado na pesquisa e que as instituições centrais nesse modelo são as universidades, tudo o que não corresponde a esse ideal passa a ser visto como um desvio e, como tal, pode até ser tolerado desde que se tenha como meta alcançar o modelo de universidade de pesquisa.

O sistema real, todavia, é outro: de um total de 2.364 instituições de ensino superior no Brasil em 2015, apenas 195 são universidades — as públicas são ainda a maioria<sup>39</sup>. Das 383 mil funções docentes, apenas cerca da metade tem contrato de tempo integral ou de dedicação exclusiva e só um terço dos docentes no ensino superior possui doutorado. Em relação à pós-graduação e à pesquisa, formam-se atualmente cerca de 15 mil doutores e 68 mil mestres por ano<sup>40</sup> no país. Também são publicados, em média, anualmente, 60 mil artigos científicos na literatura internacional<sup>41</sup>. Essa produção, todavia, encontra-se ainda altamente concentrada: cerca de 40% dos trabalhos são provenientes das três universidades estaduais paulistas e outros 20% têm origem em apenas três universidades federais (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais).

Esses dados dizem muito sobre o sistema de ensino superior no Brasil e seus desafios hoje. Se o modelo de universidade de pesquisa vingou em algumas instituições, esse modelo representa hoje apenas uma parte muito pequena do sistema nacional. À medida que o sistema de ensino superior no Brasil se expande, mais ele tende a se afastar do modelo único desenhado pela Reforma de 1968 e ratificado em todas as regulamentações que se seguiram.

A divisão entre setor público e setor privado, embora útil para caracterizar o sistema nacional em seus grandes contornos, é apenas uma das muitas dimensões que o diferenciam hoje. Cada setor comporta instituições muito diversas. Essa heterogeneidade tanto leva a aproximações entre grupos de instituições pertencentes a setores distintos como também produz distanciamentos entre instituições no interior de um mesmo setor<sup>42</sup>.

No sistema nacional, ainda predominam cursos de bacharelado e de licenciatura. Do total de 31.513 cursos de graduação presencial, 56% são de bacharelado e 23% de licenciatura<sup>43</sup>. Há décadas, os cursos de Administração, Direito e Pedagogia disputam entre si o primeiro lugar nos quesitos número de ingressantes, número de matriculados e número de concluintes; juntos esses cursos respondem por mais de um terço do total de matrículas de ensino superior no país<sup>44</sup>.

---

<sup>39</sup> INEP, 2016.

<sup>40</sup> CGEE, 2016.

<sup>41</sup> CGEE, 2016.

<sup>42</sup> SAMPAIO, 2014b.

<sup>43</sup> INEP, 2015.

<sup>44</sup> SAMPAIO, 2014b.

O forte viés acadêmico presente no modelo único de ensino superior é um dos grandes obstáculos para a efetiva democratização desse nível de ensino no Brasil. Ele tanto contribui para reforçar a estratificação do sistema como para legitimar hierarquias de instituições, cursos, carreiras e diplomas que posicionam desigualmente seus portadores no mercado de trabalho<sup>45</sup>.

O reconhecimento da heterogeneidade do sistema de ensino superior no Brasil é um passo importante para que se redesenhe um sistema de avaliação das instituições com instrumentos mais sensíveis e abrangentes que, respeitando as especificidades, produzam diagnósticos mais finos e proposições mais eficazes para a almejada melhoria da qualidade do ensino superior. Atualmente os mecanismos de avaliação do sistema nacional são ineficazes porque insistem em medir coisas diferentes utilizando-se de uma mesma régua, pautada em um único modelo de ensino superior a ser seguido por todas as instituições.

As diferenças entre as instituições que compõem o sistema de ensino superior brasileiro no tocante à organização acadêmica, ao perfil dos alunos, à titulação e ao regime de trabalho dos docentes, à existência de pesquisa e à contribuição da produção científica etc. não são passíveis de serem suprimidas por leis, decretos governamentais e um sistema único de avaliação que agem sobre elas como se fossem meros desvios indesejados de um ideal de ensino superior.

Certamente sempre haverá hierarquias de prestígio entre instituições, cursos, carreiras e modalidades de ensino no ensino superior. A mera existência dessas hierarquias, reforçada por uma única régua de avaliação, todavia, gera forte pressão para que as instituições imitem os modos de funcionamento das universidades de viés acadêmico. Conforme alerta Schwartzman<sup>46</sup>, embora o apelo do «nivelamento por cima» seja sempre mais sedutor, especialmente quando feitos em nome da igualdade de oportunidades e do acesso de todos às mais altas formas de educação e cultura, o seu efeito pode ser desastroso, especialmente quando critérios de meritocracia rígidos são aplicados a todos indistintamente. Duas consequências graves: a primeira é a exclusão que se manifesta em altas taxas de evasão e/ou nas baixas taxas de permanência do alunado; a segunda é o sacrifício da qualidade da educação em prol da igualdade e da inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas de ensino superior de boa parte do mundo deparam-se hoje com uma tensão permanente entre duas de suas principais funções: formar elites associadas à pesquisa e facilitar e estimular a mobilidade social. No Brasil, não é diferente. Seu sistema de ensino superior padece nas duas pontas: o ensino de massa não se desenvolve como deveria porque busca sempre imolar um modelo inacessível de universidade

<sup>45</sup> SAMPAIO, 2014b; BARBOSA, 2014; SCHWARTZMAN, 2011.

<sup>46</sup> SCHWARTZMAN, 2014.

de pesquisa; e, na outra ponta, as universidades de pesquisa são pressionadas para abrir espaço para políticas de inclusão, buscando, dessa forma, conciliar a tradição da meritocracia com novas demandas da sociedade de acesso geral ao ensino superior. O enfrentamento desse impasse, como sugere Schwartzman<sup>47</sup>, impõe uma revisão dos fundamentos do nosso sistema educacional.

No final da década de 1980, quando teve início o processo de redemocratização no país e promulgou-se nova Carta Constitucional, a taxa líquida de matrículas no ensino superior era de apenas 8%. Passados mais de trinta anos, a taxa dobrou. A população estudantil está mais diversificada: equalizou o acesso de mulheres e aumentou a participação de pretos, pardos e indígenas no ensino superior<sup>48</sup>.

Com o objetivo de ampliar o acesso no ensino superior, as universidades públicas, lançando mão de uma estratégia até então exclusiva das instituições privadas, aumentaram a oferta de cursos de Pedagogia, Direito e Administração, passaram a disponibilizá-los em mais de um turno e incrementaram o número de vagas<sup>49</sup>. É nesses cursos, de acordo com o estudo de Costa Ribeiro e Schlegel<sup>50</sup>, que se verifica, desde os anos 1980, o maior avanço da participação de estudantes mulheres (especialmente em Pedagogia, Serviço Social e Psicologia) e de estudantes pardos e negros. Em suma, a ampliação do acesso no ensino superior no Brasil vem ocorrendo sem abalar o padrão tradicional de cursos de bacharelado em áreas do conhecimento já consolidadas, o qual é reforçado pelos próprios programas governamentais de financiamento estudantil.

A ampliação do acesso no ensino superior se realiza lentamente no Brasil e a custo de novas estratificações e hierarquias no interior do sistema: entre carreiras de cada setor — o público e o privado —, no interior de seus distintos segmentos e mesmo no interior de uma mesma instituição. Parafraseando Barbosa<sup>51</sup>, a questão do ensino superior no país hoje é o «aonde» os novos incluídos estão sendo incluídos.

Diante disso, cabe indagar se o modelo de universidade de pesquisa, voltado para a formação de alto nível, o qual costumamos chamar de «universidade clássica», inspirada no modelo humboldtiano do século XIX, pode ainda servir como o único a orientar o ensino superior em países que hoje realizam a transição de sistemas de elite para sistemas de massa na terminologia sintética de Trow<sup>52</sup>.

<sup>47</sup> SCHWARTZMAN, 2014.

<sup>48</sup> COSTA RIBEIRO & SHELEGEL, 2015.

<sup>49</sup> Entre 2001 e 2012, o número de não brancos (negros + pardos + indígenas) aumentou 10% em relação à população total. A proporção desse grupo e a de pessoas com baixa renda no ensino superior são maiores no setor público que no setor privado, embora o aumento da participação de ambos os grupos ter sido maior no setor privado que no setor público no período. As diferenças ocorrem mais entre cursos e carreiras do que entre setores e segmentos (RIBEIRO & SHELEGEL, 2015).

<sup>50</sup> COSTA RIBEIRO & SCHLEGEL, 2015.

<sup>51</sup> BARBOSA, 2016.

<sup>52</sup> TROW, 1973; TROW, 2007.

Por outro lado, a moderna sociedade do conhecimento impõe às universidades de pesquisa grandes demandas e as pressionam com outras antes desconhecidas por essas instituições. Nem sempre elas conseguirão enfrentar todos os desafios e atender a todas as demandas que recaem sobre elas no mundo contemporâneo. O que parece não fazer sentido é esperar que sistemas de ensino superior de massa — e de atendimento quase universal — se aproximem de um modelo profundamente transformado da universidade de pesquisa clássica<sup>53</sup>. Reconhecer essa impossibilidade não significa abandonar o ideal de oferecer uma educação superior de qualidade para o maior número possível de pessoas. A pergunta a ser feita é outra: o que significa no mundo globalizado uma educação pós-secundária de qualidade?

No Brasil, para enfrentar os desafios do ensino superior, há de se evitar duas armadilhas: a primeira é tomar a parte pelo todo, como fizeram os reformadores da universidade brasileira dos anos 1920, 1950 e 1968 e como até hoje somos tentados a fazer. A segunda é mais difícil, pois é um arquétipo: temos que enxergar o sistema de ensino superior brasileiro para além da nossa própria imagem refletida no espelho, mesmo que, assim como aconteceu com Narciso, essa imagem não nos pareça muito animadora.

Há algumas lições a serem aprendidas.

Em primeiro lugar, a expansão dos sistemas de ensino superior não pode mirar uma única direção. É preciso que eles diversifiquem a oferta de educação pós-secundária em várias dimensões: tipos de instituições, cursos e carreiras (incluindo a tecnológica e vocacional), duração dos cursos, modalidades de oferta (presencial, a distância e híbrida). Os diferentes tipos de instituições também podem vir a apresentar combinações variadas dos três pilares da missão ensino, pesquisa e extensão. Conseqüentemente, as universidades de pesquisa conseguiriam manter seu papel estratégico nos sistemas de ensino superior, contribuindo de forma articulada com os outros segmentos.

Em segundo lugar, os sistemas deveriam ser regulados, avaliados e acreditados por meio de mecanismos que visem à promoção de sua diversidade. Uma única métrica — como existe hoje no Brasil — para um sistema altamente heterogêneo tende apenas a promover hierarquia das instituições e iniquidade dos diplomas. Cada instituição deve ser a melhor no que propõe a fazer; e, individualmente, cada uma delas não pode fazer tudo.

Em terceiro lugar, a diversificação dos sistemas de ensino superior deveria expressar os diferentes tipos de diplomas no mercado de trabalho, com o objetivo de transformar o que hoje se apresenta como desigual e hierárquico em diferenças positivas.

Finalmente, os sistemas também deveriam diversificar as suas fontes de financiamento, incluindo o financiamento para estudantes matriculados em instituições privadas e em instituições públicas. A expansão do ensino superior no mundo todo enfrenta limites financeiros claros se o estado se mantiver como o seu único provedor.

---

<sup>53</sup> SCHWARTZMAN, 2011; SCHWARTZMAN, 2015.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTBACH, Philip (2007) — *The Underlying Realities of Higher Education in 21.<sup>st</sup> century*. In ALTBAACH, Philip; PETERSON, Patri McGill, eds. — *Higher Education in the New Century. Global Challenges and innovative ideas*. Rotterdam: Sense, p. xvii-xxiv.
- ANDRADE, Cibele Yahn de (2015) — *Access to Higher Education in Brazil: The Evolution of the Last 15 Years*. In TERANISHI, Robert T. et al., eds. — *Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification (Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira (2011) — *Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. «Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação», vol. 19, n.º 70, p. 107-125.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (2014) — *O ensino superior no Brasil: credencial, méritos e coronéis*. In BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira, coord. — *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- (2016) — *Ensino superior no Brasil: um regime de desigualdades efetivamente expandida?* Palestra proferida no *Fóruns Permanentes: Expansão do ensino superior no Brasil na última década: conquistas, limites e desafios*. Campinas, UNICAMP, 21/06/2016.
- BRAUN, Dietmar (2003) — *Lasting tensions in research policy-making — a delegation problem*. «Science and Public Policy», vol. 30, Issue 5, p. 309-321. Available at <<https://academic.oup.com/spp/article-lookup/doi/10.3152/147154303781780353>>. [Accessed on 26/04/2017].
- BRASIL (2001) — *Lei Federal 10172/2001*. Institui o Plano Nacional da Educação. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. [Consulta realizada em 26/04/2017].
- (2005) — *Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. [Consulta realizada em 03/05/2017].
- (2007) — *Decreto n.º 6096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília: Presidência da República. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html)>. [Consulta realizada em 26/04/2017].
- (2011) — *Lei n.º 12.513, de 2011. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. [Consulta realizada em 03/05/2017].
- (2014) — *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html)>. [Consulta realizada em 26/04/2017]
- BRASIL. Ministério da Educação (2015) — *Portaria Normativa n.º 8, de 2 de julho de 2015*. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) referente ao segundo semestre de 2015 e dá outras providências. Disponível em <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=PNT&num\\_ato=00000008&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2015&sgl\\_orgao=MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=PNT&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sgl_orgao=MEC)>. [Consulta realizada em 02/05/2017].

- (2017) — *PROUNI – Programa Universidade para Todos*. Disponível em <<http://siteprouni.mec.gov.br>>. [Consulta realizada em 02/05/2017].
- BRUNNER, José Joaquín; URIBE, Daniel (2007) — *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- CGEE (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos) (2016) — *Mestres e doutores 2015: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- CLANCY, Patrick *et al.* (2007) — *Comparative perspectives on access and equity*. In ALTBACH, Philip G.; PETERSON, Patti McGill, eds. — *Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas*. Rotterdam: Sense Publishers, p. 35-54.
- CORBUCCI, Paulo Roberto (2014) — *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil*. Brasília: Ipea. (Texto para Discussão, n.º 1950).
- COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio (2012) — *Quatro décadas de mobilidade social no Brasil*. «DADOS – Revista de Ciências Sociais», vol. 55, n.º 3, p. 641-679.
- COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio; SHELEGEL, Rogério (2015) — *Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960-2010)*. In ARRETCHE, Marta, org. — *Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp.
- DIAZ, Maria Dolores Montoya (2010) — *Desigualdade de oportunidades no ensino médio: ENEM*. «Revista Economia & Tecnologia», vol. 6, n.º 3. Disponível em <<http://revistas.ufrpr.br/ret/article/view/26960>>. [Consulta realizada em 28/04/2017].
- DUTRA, Natália Gomes; SANTOS, Maria de Fátima de Souza (2017) — *Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções*. «Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação», vol. 25, n.º 94, p. 148-181. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362017000100148&lng=pt&nrm=iso&tng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362017000100148&lng=pt&nrm=iso&tng=en)>. [Consulta realizada em 21/04/2017].
- FIGUEIRÊDO, Erik *et al.* (2014) — *Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM*. «Revista Brasileira de Economia», vol. 68, n.º 3, p. 373-392. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71402014000300373&lng=pt&nrm=iso&tng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402014000300373&lng=pt&nrm=iso&tng=en)>. [Consulta realizada em 28/04/2017].
- HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela (2014) — *Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*. In BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira, ed. — *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2015) — *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.
- (2016) — *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.
- KENNEN, E.; LOPEZ, E. (2005) — *Finding Alternate Degree Paths for NOW-Traditional Students*. «Education Digest». EBSCOhost. Disponível em <<http://web.a.ebscohost.com.proxy.thechicagochool.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=195f6013-8af6-4f49-927bd78f7616d702@sessionmgr4001&hid=4104>>.
- KNOBEL, Marcelo (2016) — *Brazil the For-Profit Giants Keep Growing | The World View*. [s.l.]: InsideHigher Ed.
- SILVA FILHO, Roberto Lobo Leal *et al.* (2007) — *A evasão do ensino superior brasileiro*. «Caderno de Pesquisa», vol. 37, n.º 32, p. 641-659.
- MARTINS, Carlos Benedito (2002) — *A formação de um sistema de ensino superior de massa*. «Revista Brasileira de Ciências Sociais», n.º 7, p. 197-213.
- MELLO NETO, Ruy *et al.* (2014) — *O Impacto do Enem Nas Políticas de Democratização do Acesso ao Ensino Superior Brasileiro*. «Comunicações», vol. 21, n.º 3, p. 109-123. Disponível em <<http://www>>.

- bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/2014-07-19-06-15-59/672-comunicacoes/v21n03/6042-o-impacto-do-enem-nas-politicas-de-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior-brasileiro.html>. [Consulta realizada em 28/04/2017].
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta (2003) — *Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil*. «Tempo Social», vol. 15, n.º 1, p. 21-44.
- OBSERVATÓRIO do Plano Nacional da Educação (PNE) (2017) — *Plano Nacional da Educação – Indicadores da Meta 12 – Educação Superior*. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br>>.
- PIRES, M. C. (2017) — *Política econômica e estabilização: uma breve análise da recessão brasileira*. «Brazilian Keynesian Review», vol. 2, n.º 2, p. 247-251.
- SAMPAIO, Helena (2000) — *O Ensino superior no Brasil: o setor privado*, São Paulo: Hucitec.
- (2014a) — *Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão*. «Revista Brasileira de Ciências Sociais», vol. 29, n.º 84, p. 43-56.
- (2014b) — *Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões*. In SCHWARTZMAN, Simon, ed. — *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (2011) — *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o entrance*. «Educar em Revista», n.º 40, p. 195-205. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. [Consulta realizada em 28/04/2017].
- SCHWARTZMAN, Simon (2011) — *O Viés Acadêmico na Educação Brasileira*. In SCHWARTZMAN, Simon; BACHA, Edmar L., eds. — *Brasil: A Nova Agenda Social*. Rio de Janeiro: LTC.
- (2014) — *Políticas Públicas de Educación Superior en Brasil*. In BRUNNER, José Joaquín; VILLALOBOS, C., eds. — *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- (2015) — *A educação superior e os desafios do século XXI*. Campinas: Unicamp. Seminário Internacional *A profissão acadêmica e os desafios da inovação*.
- SCHWARTZMAN, Simon; KNOBEL, Marcelo (2016) — *High-Stakes Entrance Examinations: a View from Brazil*. «International Higher Education», n.º 85, p. 19-20.
- SEMESP (Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior no Estado de São Paulo) (2016) — *Mapa do ensino superior no Brasil 2016*. São Paulo: Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior.
- TINTO, Vincent (2007) — *Research and Practice of Student Retention: What next?* «College Student Retention», vol. 8, n.º 1, p. 1-19. Disponível em <[https://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR\\_Tinto\\_2006-07\\_Retention.pdf](https://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf)>. [Consulta realizada em 13/01/2016].
- TROW, Martin (1973) — *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- (2007) — *Reflections on the transition from elite to mass to universal access*. «International Handbook of Higher Education», vol. 18, p. 243-280. Disponível em <[http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_13](http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-4012-2_13)>. [Consulta realizada em 28/02/2017].
- VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela (2016) — *Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando?* «Estudos em Avaliação Educacional», vol. 27, n.º 66, p. 908-937. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4009>>. [Consulta realizada em 24/01/2017].

