 **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**
Coimbra 16, 17 e 18 de Setembro de 2004

Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra
Colégio de S. Jerónimo, Apartado 3087 · 3001-401 Coimbra, Portugal
Telef +351 239 85 55 70 Fax + 351 239 85 55 89

A
QUESTÃO
SOCIAL
NO NOVO
MILÉNIO

email lusoafrobrasileiro@ces.uc.pt
url <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>

UNIVERSIDADE BRASILEIRA: EQUIDADE, QUALIDADE E CIDADANIA.

Clarissa Eckert Baeta Neves

PPG Sociologia/UFRGS

1. Introdução

A educação superior passou a fazer parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações: generaliza-se a convicção de que o desenvolvimento requer cada vez mais uma ampliação dos níveis de escolaridade da população; e que as necessidades do desenvolvimento e conseqüentemente o novo perfil da demanda exigem flexibilidade, agilidade, alternativas de formação ajustadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança. Isso por sua vez, exige uma ampliação do acesso à educação superior, ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de educação superior e mudanças no perfil de formação para atender as novas demandas cada vez mais exigentes no tocante ao domínio de conhecimento, capacidade de aplicá-los criativamente na solução de problemas concretos, espírito de liderança e polivalência funcional, bem como, adaptabilidade à mudança tecnológica, de informação e comunicação.

O impacto das novas pressões sobre o ensino superior é sentido e equacionado de modo distinto entre os diferentes países, em virtude da história de seus sistemas de ensino, de sua organização, capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes.

O Brasil vive uma experiência muito peculiar, comparando-se as nações mais desenvolvidas e os países latino-americanos. De um lado experimenta os efeitos das grandes transformações em curso, vividas também pelas nações desenvolvidas, por outro carrega o ônus de possuir um sistema de educação superior que acumula peculiaridades dramáticas. O sistema de educação superior em geral, e as universidades especificamente, precisam lidar cumulativamente com os problemas velhos e novos e os desafios cada vez mais complexos.

É nesse contexto que eu gostaria de trazer para a reflexão, alguns dos problemas que hoje afligem as universidades e o sistema superior, especialmente o problema da equidade e as conseqüências para o sistema como um todo.

2. Qual a realidade do sistema de educação superior no Brasil na atualidade.

Os dados atuais vem revelando a grande heterogeneidade dos jovens brasileiros em termos de padrões demográficos e sócio-econômicos. Maiores níveis de escolaridade estariam associados aos níveis mais elevados de renda, à cor branca, às áreas metropolitanas e as regiões sul e sudeste do país.

Tabela 1 – Taxa (Bruta) de Escolaridade - 1991-2000

Ano	Estudantes*	População de 17 a 24 anos de idade	Taxa de escolaridade
1991	1.375.742	19.658.210	0,069
2000	2.694.245	25.418.206	0,105

*Estudantes matriculados em curso superior

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (www.sidra.ibge.gov.br)

Tabela 2 – População em idade de ingressar na universidade - 2000

Idade	Brasil	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro-Oeste
17	3.501.990	288.617	1.023.170	502.753	1.439.174	248.276
18	3.559.052	289.999	1.013.009	508.898	1.491.403	255.743
19	3.301.363	263.264	919.083	466.229	1.413.435	239.352

20 a 24	15.055.801	1.188.192	3.934.079	2.157.080	6.634.686	1.141.764
Total	25.418.206	2.030.072	6.889.341	3.634.960	10.978.698	1.885.135

Fonte: www.ibge.gov.br

Tomando por base os dados de 2000 temos uma população de cerca de 25 milhões e 500 mil jovens entre 17 e 24 anos¹ com idade para ingressar no ensino superior, com grande concentração nas regiões sudeste e nordeste. Considerando-se a cor, destes 52% eram brancos, 48% pretos ou pardos e os restantes amarelos ou indígenas. Analisando-se os anos de escolaridade temos o seguinte resultado: 53% tinham até sete anos de estudo, 24% de 8 a 10 anos, 16% 11 anos de estudo e 7% 12 ou mais anos. Os dados também revelam que as mulheres jovens apresentam uma escolaridade média superior aos rapazes :7.25 anos de estudo para as mulheres jovens e 6.45 para os rapazes (PNAD/2001).

Deste contingente de quase 26 milhões de jovens, apenas 11,5% conseguem chegar ao ensino superior (INEP/2003). O que se constata, no entanto, é que a demanda por educação superior vem crescendo ano a ano. A partir da segunda metade da década de 1990, as matrículas do ensino médio aumentaram 57%, ampliando assim a base da demanda para o ensino superior. Outros fatores que vem pressionando este nível de ensino, além do aumento das taxas de promoção e conclusão do nível médio, são as exigências do mercado por níveis mais elevados de escolaridade e as vantagens sociais e econômicas, ainda proporcionadas pelo diploma.

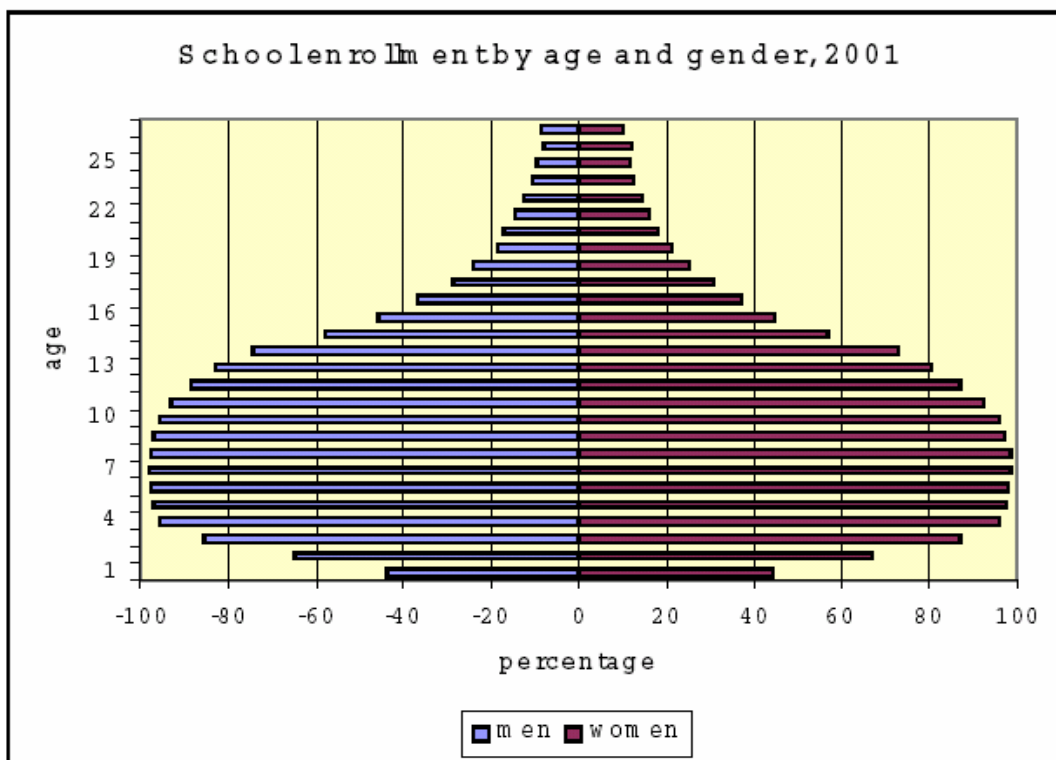
Outro dado interessante disponibilizado pela PNAD/IBGE/2001 revela que o perfil dos alunos nas universidades públicas e privadas vem se diferenciando. Metade dos estudantes das IES privadas fazem parte dos 10% mais ricos da população, com uma renda familiar média de cerca de R\$ 4.500 por mês. No setor público apenas 34,4% tem essa renda. No outro extremo 11,7% dos alunos do setor público vem da metade mais pobre da sociedade com renda familiar de R\$ 482 ou menos, enquanto a proporção no setor privado é de 5,4%. No setor privado 80,7% dos estudantes se definem como brancos, enquanto no setor público são 67,1%. A idade dos dois grupos é muito parecida, com pouco menos que 26 anos em média; a maioria dos estudantes trabalha, mas no setor público, no qual existem menos cursos noturnos, 40% dos estudantes não trabalham, enquanto que no setor privado são 32%.

Outro aspecto a considerar é o aspecto regional, enquanto na região sul 12,8% da população na faixa etária de 18 a 24 anos estão matriculados na educação superior, no nordeste a taxa de frequência é de 5%. No sudeste ocorre a maior concentração de matrículas na graduação e na pós-graduação chegando o índice a 11% (PNAD/IBGE/2001). As diferenças na taxa de atendimento também são marcantes dentro das próprias regiões, em São Paulo 12,6% dos moradores de 18 a 24 anos freqüentam cursos de graduação, em Minas Gerais apenas 6,8%, na região centro-oeste, o índice do Distrito Federal é de 14% e do Mato Grosso apenas 7,1%, no nordeste, em Sergipe 7% dos jovens estão na educação Superior e no Maranhão apenas 4,1%. O maior índice de frequência à educação superior é de Santa Catarina com 14,2% de matrículas. A Bahia tem o menor índice (PNAD/IBGE/2001).

Que medidas seriam necessárias para incluir no sistema cerca de 3 milhões de jovens, meta de 15% de crescimento (índice de países latino-americanos), ou 6 milhões de jovens, meta de 30% (taxas de países europeus) ou ainda 7 milhões de jovens até 2010, meta do atual Plano Nacional de Educação/PNE? (Essa questão será retomada adiante).

Os dados atuais também revelam que a educação brasileira mudou muito nos últimos anos, com a quase universalização do acesso á educação fundamental (98%) e o aumento das taxas de promoção e conclusão do ensino médio, cuja matrícula cresceu no período de cinco anos em torno de 57%.

Figura 1 – Níveis de Escolaridade (por idade e sexo)



¹ Algumas

Fonte: PNAD/2001.

No entanto, como se pode depreender da figura acima, apenas cerca de 11,5% dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos tem acesso ao ensino superior no Brasil, revelando a grande iniquidade do sistema. Como alcançar uma maior equidade, com uma formação com qualidade é uma questão central.

A seguir pretendo discutir as transformações que já vem ocorrendo no sistema de educação superior, especialmente após a promulgação da nova LDB-96 e os desafios a serem enfrentados na garantia de maior acesso. Também aponto os principais pontos em debate na reforma universitária em curso.

Tomo por referência o complexo sistema de educação superior do qual as universidades são, sem dúvida, a parte mais importante, e sua transformação em uma organização cada vez mais complexa², com uma estrutura e dinamismo extremamente diferenciados.

3. O papel da diferenciação do sistema de educação superior

No plano internacional, o sistema de educação superior, vem passando por importantes transformações rumo a um sistema pós-secundário amplamente diversificado. No Brasil, percebe-se alguns avanços e recuos na proposta de diversificação do sistema de ensino superior.

Por muito tempo, as universidades afirmaram-se como instituições por excelência na formação de elites, bem como na produção de conhecimento científico e desenvolvimento cultural em geral, construindo tanto uma cultura institucional, como valores, estruturas de prestígio e de poder bem peculiares.

Os estudos sobre o ensino superior revelam, no entanto, que as relações entre os sistemas homogêneos de ensino superior universitário e as sociedades nas quais estão

faixa de 18 a 24 anos. A diferença de idade entre elas é de cerca de 3,5 milhões de jovens.

² Tomo por referência o conceito de complexidade de Niklas Luhmann, que o define como um conjunto inter-relacionado de elementos quando já não é possível que cada elemento se relacione em qualquer momento com todos os demais, devido a limitações iminentes da capacidade de interconectá-los. A complexidade significa seleção, a seleção significa contingência e a contingência significa risco. (Luhmann, 1990, p.69)

inseridos desenvolveram-se em meio a tensões resultantes, sobretudo, das pressões sócio-econômicas por atendimento de demandas progressivamente diferenciadas.

Engendrou-se, assim, no ensino superior, forte tendência em direção à diferenciação institucional e funcional. O resultado acabou sendo a emergência, por um lado, de uma universidade multifuncional bem distinta da concepção original (especialmente se pensarmos no modelo clássico alemão) e, por outro, da formação de novas instituições com perfis próprios e especialização funcional, levando ao surgimento de complexos sistemas de ensino pós-secundário.

Cabe observar que, em todo o mundo, ao contrário do Brasil, a educação superior começou a ser encarada como educação terciária. No lugar de um número pequeno de universidades de elite, mesmo multifuncionais, surgiram complexos sistemas que atendem a milhões de estudantes de origem social, condições econômicas, padrão de escolarização e interesses distintos.

3.1. A transformação dos sistemas universitários em sistemas diferenciados de educação terciária

Ao se observar a experiência internacional e tendo por base os estudos realizados pela Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) , especialmente o de 1998 intitulado *Redefining Tertiary Education*³ e os da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura): *Política para a mudança e desenvolvimento no ensino superior* (1995) e *Tendências de educação superior para o século XXI* ([1998] 1999), constata-se uma importante mudança quanto à organização dos sistemas de educação superior. Chama atenção a multiplicidade de arranjos institucionais, assim como a diferenciação e a especialização funcional que vêm ocorrendo, principalmente, em virtude do crescimento da demanda por educação superior, produzindo um ensino de massa que força o convívio com a clássica função de formação para e pela pesquisa científica. Até mesmo o compromisso com a pesquisa transforma-se à medida que a transferência e a inovação tecnológicas ganham crescente prioridade.

A noção básica, característica desses recentes sistemas, é a de oferecer educação terciária e não mais educação superior. O termo pós-secundário, igualmente é considerado inapropriado, pois a maioria das gerações (especialmente nos países da OECD) já realizou

³ O relatório *Redefining tertiary education* (OECD, 1998) também está disponível no seguinte endereço: www.oecd.org/publications/observer/214/article4-eng.htm.

cursos secundários e estão a buscar diferentes perspectivas, para além desse nível. Gradualmente o setor terciário de profissões vem substituindo o secundário como referência para o ensino, transformando-se em peça-chave na transição entre a educação e o mundo do trabalho.

O termo educação terciária indica, assim, uma importante mudança de orientação no atendimento da demanda. No lugar de uma hierarquia rígida de cursos, currículos e instituições, tem-se a opção de aprendizagem mais branda, flexível, transparente e interconectada. A educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e *colleges*, públicas e privadas), e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional (cf. OECD, 1998).

A questão central passa a ser como providenciar oportunidades de educação terciária para atender ao rápido crescimento de uma demanda que expressa expectativas muito diversas.

Diferentes soluções foram seguidas nos países desenvolvidos, tais como: o atendimento da demanda em instituições distintas preexistentes (EUA⁴); o aumento de vagas nas instituições convencionais já existentes (Suíça, Dinamarca, Inglaterra); a criação de novos tipos de instituições, universitárias ou não (França⁵; Alemanha⁶, Áustria, Finlândia, República Tcheca). Em alguns países, a novidade deu-se com a estruturação da educação terciária no âmbito da iniciativa privada (Portugal e Nova Zelândia) (cf. OECD, 1998).

⁴ A diversificação é ainda marcante nos Estados Unidos. Nesse país, instituições diferentes atendem à demanda por educação geral (*colleges*), que oferecem os dois primeiros anos correspondentes ao primeiro grau universitário; outras instituições propiciam cursos vocacionais e formação profissional especializada. As universidades, por sua vez, estão voltadas para a preparação de elites e a formação para a pesquisa, bem como para a produção de conhecimento científico (*Graduate School*).

⁵ Na França, foram inúmeras as tentativas para dissolver a estrutura monolítica da escola superior napoleônica. Após os anos 60, as instituições começaram a atender, diferenciadamente, à demanda: as *Grandes Écoles* passaram a oferecer apenas a formação profissional; já as universidades proporcionavam uma formação profissional de orientação mais científica. As poucas universidades foram subdivididas em unidades menores que, ao mesmo tempo, ganharam autonomia didático-científica. Algumas universidades criaram centros especiais, com novos programas de formação de orientação aplicada. Também foram criados os Institutos Universitários de Tecnologia (IUT), um tipo novo de instituição superior acoplada às universidades, mas administrativamente autônomas. Esse processo de diferenciação também previu a possibilidade de transferência de uma instituição para a outra, com oferta de cursos-ponte (Hornbostel *et alii*, 1986). Foram introduzidos ainda cursos pós-secundários de curta duração que oferecem o primeiro ciclo, correspondente aos dois primeiros anos do ensino superior.

⁶ Na Alemanha, por exemplo, após os anos 70, houve uma longa discussão sobre a diversificação do sistema considerando o aumento acelerado da demanda, as diferentes concepções de cursos, seja quanto aos seus objetivos, seja quanto à duração, diferenças na qualificação da clientela e no perfil do mercado de trabalho, bem como pressões por avanço da pesquisa científica e tecnológica. O processo de diferenciação deu-se pela criação de universidades que respondiam por modelos novos de planejamento e concepções de política educacional, atendendo a uma demanda diferenciada. Deu-se, também, pela criação de novas instituições como as Escolas Superiores Profissionais (*Fachhochschule*), as Escolas Superiores Integradas (*Gesamthochschule*).

Em 1995, a Unesco elaborou um importante documento sobre o desenvolvimento da educação superior. Ao tratar o tema, apontou os fatores externos e internos responsáveis pela diversificação no ensino superior.

Dentre os primeiros, têm tido particular importância: o aumento da exigência social de educação superior e a necessidade de dirigir-se a uma clientela muito mais diversificada; os drásticos cortes nos gastos públicos em educação superior, o que tem obrigado os estabelecimentos a conceberem programas e sistemas de classe distintos e mais rentáveis; as mudanças nas necessidades do mercado de trabalho, que têm obrigado os centros de educação superior a ministrarem formação em novos campos profissionais, tecnológicos e administrativos e, em contextos modificados, como consequência da globalização e da reorganização das economias.

Os fatores internos intervêm particularmente na reorganização do ensino e nas atividades de pesquisa da educação superior, uma vez que o imenso progresso da ciência vem estimulando o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas e sua diversificação: a crescente consciência da necessidade de fomentar as abordagens e métodos inter e multidisciplinares de ensino, capacitação e pesquisa, além do veloz desenvolvimento das modernas técnicas de informação e comunicação e suas aplicações (cada dia mais numerosas) às diversas funções e necessidades da educação superior.

O resultado cumulativo dos processos leva a uma pronunciada convulsão no interior dos sistemas nacionais de educação superior, o que diz respeito, principalmente, às estruturas institucionais, aos programas, à população estudantil e às fontes de financiamento. A complexidade interna dos sistemas nacionais é tal que nenhuma taxonomia, por flexível que seja, poderia estabelecer distinções satisfatoriamente nítidas entre os diversos tipos de instituições e programas (cf. Unesco, 1995).

A questão básica é que a diversificação do sistema e de estruturas responde: “pelo reconhecimento de que, num processo de ampliação da demanda, ninguém deve se sentir excluído, ninguém deve abrir mão de mais educação, cada um deve poder buscar mais formação. Esta precisa ser, então, oferecida de forma flexível e de modo a poder ser obtida cumulativamente” (Teichler, 1986, p. 56).

Um sistema tipicamente diferenciado conta com uma hierarquia de instituições de ensino superior e cursos relativamente ampla, estabelecida segundo o nível de qualidade, abrangência, grau de exigência cognitiva e reputação. A diferenciação, no sistema, não se dá, exclusivamente, no plano vertical da oferta de oportunidades de formação e desenvolvimento, mas também no sentido horizontal, a partir de uma multiplicidade de

objetivos, conteúdos programáticos educacionais, competências e prerrogativas típicas, dentre outros. O sistema, como um todo, é amplamente dinâmico, de modo que as fronteiras entre os diversos setores não podem ser rígidas. Nessa multiplicidade deve haver permeabilidade e efetiva intercomunicação entre seus componentes.

A disposição de se garantir oportunidades a todos tem feito crescer os programas de educação a distância, também nesse nível. As novas tecnologias da informação e o avanço da internet como plataforma de comunicação e intercomunicação, por sua vez, acabaram por romper com os paradigmas tradicionais das relações professor–aluno, com os limites da sala de aula e com a temporalidade estanque da idéia de cursos tradicionais. A educação, como processo contínuo, constitui o grande desafio.

Os processos de integração, como os que ocorrem, atualmente, na Europa, trazem novas exigências e pressões a que esses sistemas diferenciados precisam responder. Antes de mais nada, há uma pressão por certa homogeneização das diferenças entre as várias modalidades institucionais nacionais. Além disso, há que se considerar os desafios em termos de abertura de opções e de oportunidades no sentido de uma certa transividade entre esses sistemas. Novas modalidades de cursos e áreas de formação vão se impondo. Estimula-se tanto o intercâmbio, como caminho para uma socialização ampliada nas diferenças, quanto os esforços regulatórios de acompanhamento e avaliação sistemáticos comuns entre os países.

3.2 A diversificação da Educação Superior no Brasil

No intervalo de pouco mais de 30 anos o sistema de ensino superior passou por expressivas mudanças em sua morfologia. No início dos anos 1960, contava com cerca de uma centena de instituições, de pequeno porte voltadas para atividades de transmissão de conhecimento, com um corpo docente fracamente qualificado, voltado para a reprodução dos quadros da elite nacional, abrangendo menos de 100 mil estudantes, predominantemente do sexo masculino (Martins, 2000).

Também com relação ao modelo “universidade” como modelo único, tem ocorrido reflexões considerando o perfil e a avaliação institucional. Assim, desde a LDB 1996/98 há uma maior diversidade institucional com a criação dos Centros Universitários. Sem dúvida, as universidades seguem sendo uma instituição por excelência, onde ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas cada vez mais há “espaço” para o reconhecimento da necessidade de estimular uma pluralidade de modelos

institucionais sem produzir ficções acadêmicas, avaliando-as segundo seus propósitos e resultados efetivos. O que se observa, no entanto, é que a diferenciação está ocorrendo prioritariamente no setor privado, com grande resistências no setor público.

A educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu.

A normatização atual desse amplo sistema encontra-se formalizada na Constituição, bem como na LDBN/96, acrescida de um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

A base da atual estrutura e funcionamento da educação brasileira teve a sua definição num momento histórico importante, com a aprovação da Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária. Muitas das medidas adotadas pela reforma de 1968 continuam, ainda hoje, a orientar e conformar a organização desse nível de ensino.

As IES estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais. O sistema federal de ensino compreende (art. 16, Lei 9.394/96): as instituições de ensino mantidas pela União; as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

As IES públicas *federais* são subordinadas à União, podendo se organizar como autarquias (em regime especial⁷) ou fundações públicas.

As IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em: *particulares*, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não tendo as características das demais, apresentadas a seguir; *comunitárias*, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante de comunidade; *confessionais*, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica e ao disposto no item anterior; *filantrópicas*, na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais instituídas, colocando-os à

⁷Atualmente, alguns autores diferenciam autarquias estaduais e autarquias em regime especial. As primeiras não estariam sujeitas às normas legais sobre pessoal e as disposições de caráter geral relativas à administração interna dos entes federais.

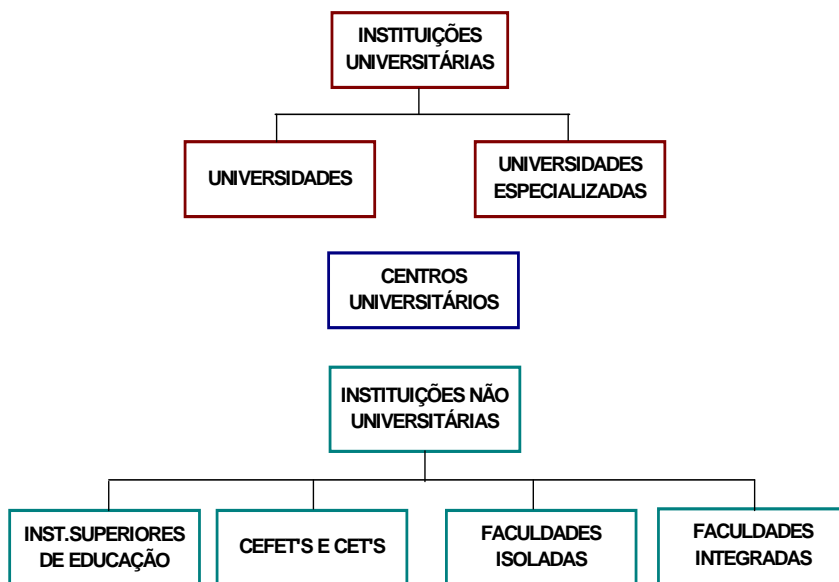
disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (art. 20, Lei 9.394/96).

Outro perfil marcante, no campo privado, é constituído pelas IES laicas gerenciadas por uma lógica de mercado e um acentuado ethos empresarial.

A tipologia das IES, no Brasil, foi redefinida pela LDBN, Lei nº 9.394/96, que trouxe inovações no sistema de ensino superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. No que concerne à natureza acadêmica, constata-se que ela foi definida por decretos complementares, tais como os Decretos nº 3.860/01 e 2.406/97.

No âmbito das instituições, isto é, no plano vertical, além das já existentes, foram criados mais dois novos tipos: a universidade especializada e os centros universitários⁸ (ver Quadro 1). No plano horizontal, criaram-se novos tipos de cursos e programas, tais como os cursos seqüenciais (no nível da graduação), os mestrados profissionais (no nível da pós-graduação) e a regulamentação da educação a distância (ver Quadro 2).

Quadro 1 – Educação superior: organização acadêmica



⁸ Em 2003 foi aprovado um decreto que extingue os Centros Universitários. Num prazo de 5 anos essas instituições devem, ou transformar-se em universidades ou retornar à condição de faculdades integradas.

Na LDBN, bem como nos decretos posteriores específicos estão definidas as atribuições de cada instituição universitária e não-universitária que oferece educação superior.

As instituições universitárias classificam-se em:

Universidades: instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão e por terem, obrigatoriamente, em seu quadro docente, 1/3 de professores com titulação de mestrado e doutorado e 1/3 de professores em regime de trabalho integral (art. 52, da Lei 9394/96). As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial⁹. *Universidade Especializada*: caracteriza-se por concentrar suas atividades de ensino e pesquisa num campo do saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas, pressupondo a existência de uma área de conhecimento ou formação especializada dos quadros profissionais de nível superior.

Centros Universitários: que se configuram como uma nova modalidade de instituição de ensino superior pluricurricular (criados a partir do Decreto nº 3860/01). Caracterizam-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. Estes Centros, tanto quanto as universidades, gozam de algumas prerrogativas de autonomia, podendo criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos já existentes.

As instituições não-universitárias: atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional. A criação de novos cursos superiores depende da autorização do poder executivo (Decreto nº 3.860/01, art. 13). Classificam-se em:

Faculdades Integradas são instituições com propostas curriculares que abrangem mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Decreto nº 3.860/01).

⁹Cabe lembrar que as universidades públicas federais ainda não gozam a autonomia financeira e patrimonial.

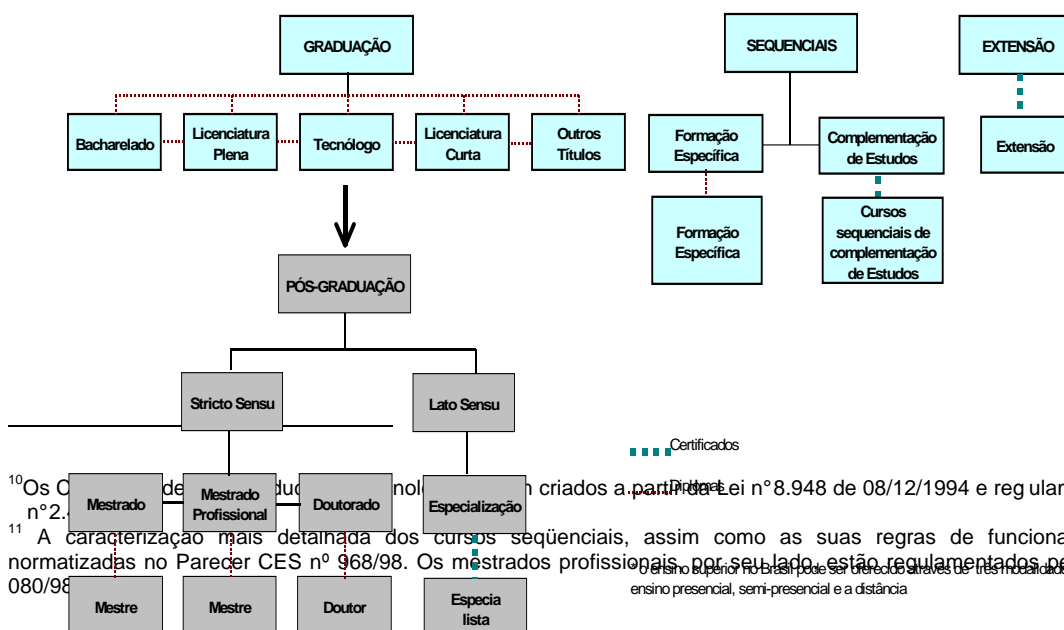
Centros de Educação Tecnológica e os Centros Federais de Educação Tecnológica¹⁰ são instituições especializadas de educação profissional pós-secundária, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino.

Institutos Superiores de Educação visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. Os Institutos Superiores de Educação poderão ser organizados como unidades acadêmicas de IES já credenciadas, devendo, neste caso, definir planos de desenvolvimento acadêmico (LDBN/96 e Parecer CP nº 53/99).

Estabelecimentos isolados ou faculdades isoladas são instituições que, em geral, desenvolvem um ou mais cursos com estatutos próprios e distintos para cada um deles.

Aos cursos e programas tradicionais de graduação, pós-graduação e extensão, abrangidos pela legislação anterior, a nova LDBN e os decretos específicos, acrescentaram a figura dos cursos seqüenciais por campos do saber e os mestrados profissionais (ver quadro 2)¹¹. Os cursos e programas regulares conferem Diplomas de bacharel, licenciado ou tecnólogo (no nível da graduação); e mestre e doutor (no nível da pós-graduação *stricto sensu*), enquanto que os cursos e programas eventuais, tais como os de especialização, educação continuada e cursos seqüenciais de complementação de estudos, conferem Certificados.

Quadro 2 – Educação superior: cursos e níveis/diplomas e certificados



Fonte: NEVES, 2002.

No âmbito da pós-graduação, a novidade é a criação dos mestrados profissionais. Dirigidos à formação profissional, têm estrutura curricular clara, consistentemente vinculada à sua especificidade. Articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, esse tipo de mestrado admite o regime de dedicação parcial, exigindo a apresentação de trabalho final, na forma de dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, dentre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso. Até o ano de 2000, foram criados 59 mestrados profissionalizantes no Brasil (cf. Capes, 2000).

Aos cursos e programas tradicionais, abrangidos pela legislação anterior, graduação, pós-graduação e extensão, a nova LDBN acrescentou a figura dos cursos seqüenciais por campos do saber e os cursos a distância. A modalidade de cursos superiores denominados seqüenciais vem atender a necessidade de inclusão de processos de formação de nível superior com duração mais curta. Segundo Gesteira (2001, p. 98), buscava-se com essa alternativa:

ampliar a oferta de vaga dos cursos superiores; flexibilizar o processo de formação de nível superior no país; criar mecanismos para suprir demandas emergentes em nichos de mercado não cobertos pelos processos de formação tradicionais; aproveitar vagas remanescentes em disciplinas em cursos de graduação, para introduzir oportunidades de formação pluridisciplinar; introduzir modalidades de formação superior que permitam ampliar as opções atualmente existentes.

No Brasil, até o ano de 2001, foram oferecidos 328 cursos seqüenciais de formação específica, dos quais, 237 na iniciativa privada e 91 na esfera pública. Desses últimos, 78 cursos foram oferecidos pelos estados da região Nordeste, três da região Sul e três do Centro-oeste; dos que pertenciam ao governo federal, seis deles ocorreram na região Sudeste e um na região Norte. Os cursos da iniciativa privada concentraram-se em sua maior parte na região Sudeste (76%).

Quanto aos cursos de complementação de estudo, em 2001, foram oferecidos 239 cursos no país, 90% no setor privado e concentradamente na região Sul (50%) e Sudeste (32%) (cf. Brasil/MEC/Inep, 2001).

Os cursos seqüenciais são tema de amplo debate nas instituições de ensino superior. No momento atual, as instituições privadas vêm se valendo dessa alternativa para inovar no âmbito da oferta de formação. Já no âmbito das universidades federais, há grande polêmica em torno do assunto, com várias posições, assumidas pelas câmaras de graduação, contrárias à criação desses cursos por considerá-los

cursos conjunturais para atender à necessidade do mercado, contribuindo para a precarização do trabalho e para a desregulamentação profissional, vindo a afetar negativamente as carreiras de nível superior. Sendo estruturas paralelas à graduação, os cursos seqüenciais não se constituirão, no nosso entender, em instrumentos para a solução das assim chamadas “vagas ociosas na graduação” ocorridas em virtude da “conhecida evasão nos cursos de graduação (UFRGS/CÉPE, 1999, p.4).

Essa crítica aponta forte conteúdo corporativo, no duplo sentido de defesa de prerrogativas das profissões protegidas legalmente e de reafirmação da “soberania” das IES, sobretudo as públicas, na concepção da formação que oferecem. Ademais, exagera quando pretende associar a idéia dos cursos seqüenciais à solução do problema relativo à ociosidade de vagas no interior das IES, derivada da evasão.

Gesteira (2001, p. 101), alerta que “as reações em parte espelham o desconhecimento sobre as potencialidades dos cursos seqüenciais e uma utilização inadequada das mesmas por algumas instituições de ensino superior”. Um aspecto a considerar, também, é a inserção desses egressos no mercado de trabalho. Cabe às IES qualificar a oferta desses cursos e aos conselhos profissionais estabelecer espaços apropriados de atuação para os egressos dos mesmos.

Fato é que a idéia dos cursos seqüenciais, como aquela subjacente ao projeto de centros universitários, dos institutos superiores de educação, parece chocar a “cultura” institucional estabelecida. O processo de diversificação, nos seus diversos planos, diante desses tipos de resistências, exige mais do que novos conceitos pretensamente claros e inequívocos em suas implicações. Requer, isso sim, a intensificação do debate com todos os atores/interlocutores e políticas claras de fomento e estímulo acopladas a mecanismos transparentes de acompanhamento e avaliação das iniciativas e dos investimentos feitos. As alterações legais e as novas alternativas abertas, destituídas de programas de fomento pertinentemente implementados, arriscam frustrarem-se pela resistência do sistema e/ou pela sua deturpação.

1995	1759703	598579	529353	5329	188485	96632	341325	-	-
1996	1868529	626131	583269	8681	236348	100615	313485	-	-
1997	1945615	666421	660038	1078	191589	91683	334806	-	-
1998	2125958	700539	767349	-	216137	104190	337743	-	-
1999	2369945	725182	894552	3652	273936	83704	369435	19484	-
2000	2694245	780166	1026823	9621	379499	73917	400897	23322	-
2002	3479913	915902	1234757	21825	588197	76813	599240	37115	6064

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br / Data Brasil

Tabela 5 – Matrículas na Pós-Graduação no Brasil - 2002

Nível	M	D	F
	61383	34801	3155
Total Geral			99339

Legenda: M = Mestrado, D = Doutorado, F = Profissionalizante

Fonte: CAPES/MEC

A análise da evolução da matrícula em cursos de graduação entre os anos 1990 e 2000, revela um crescimento de 75%, sendo, entretanto, decrescente a participação da rede federal. O resultado disso foi que, em 2000, apenas 33% dos alunos universitários estavam ligados à universidades públicas.

O sistema de instituições de ensino superior brasileiro era formado em 2002, por 1637 IES, das quais 195 públicas e 1442 privadas. Os estabelecimentos de ensino superior públicos apresentam uma distribuição homogênea em relação a sua natureza administrativa: em 2002, 34,7% eram federais, 34,7% estaduais e 30,6% municipais. A grande parte das IES estaduais e federais são universidades (49,1% e 63,9%, respectivamente) enquanto as faculdades, escolas e institutos constituem a maioria das instituições municipais (90,7% delas).

Tabela 6 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa

no	Total	Universidades		Fac. Integradas e Centros Universitários		Estabelecimentos Isolados		Centros de Educação Tecnológica	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1995	894	72	63	10	101	128	520	-	-
1996	922	72	64	11	132	128	515	-	-
1997	900	77	73	1	90	133	526	-	-
1998	973	77	76	0	93	132	595	-	-
1999	1097	72	83	2	*111	102	711	16	0

2000	1180	71	85	**3	▲ 137	83	782	19	0
2002	1637	78	84	6	176	80	1160	31	22

Fonte: www.edudatabrasil.inep.gov.br

* 39 Centros Universitários

** 01 Centro Universitário

▲ 49 Centros Universitários

Dentre as IES do setor privado, a maior parte são particulares, representando 69,5% delas. Tanto as particulares quanto as sem fim lucrativos são predominantemente estabelecimentos isolados (faculdades, escolas e institutos).

No conjunto, as universidades estão numericamente muito aquém dos demais tipos existentes, representando apenas 15% do total. Entretanto, trata-se, neste caso, de instituições que concentram o ensino de melhor qualidade, além de parte substancial de pesquisa e pós-graduação.

A evidência dessa expansão não impede duas questões básicas: a expansão, como se tem dado, é a mais desejável? O aumento de vagas e o surgimento de novas IES corresponde às expectativas?

Tabela 7 – Número de candidatos, vagas e ingressos por categoria administrativa

	Vagas	Candidatos	Ingressos por vestibular
Brasil	1.590.699	4.640.608	1.095.686
Pública	263.572	2.491.016	251.066
Federal	106.320	1.132.174	105.226
Estadual	119.422	1.282.568	113.846
Municipal	37.830	76.274	31.994
Privada	1.327.127	2.149.592	844.620
Particular	823.388	1.214.255	500.765
Comun/Confes/Filant	503.739	935.337	343.855

Fonte: Fonte: MEC/INEP/2002

As tabelas 3 e 7 dão uma idéia da demanda por educação superior. Com relação aos concluintes do ensino médio cabe salientar que esta demanda efetiva, dificilmente pressiona na sua totalidade o sistema superior. Segundo dados do ENEM (questionário aplicado aos jovens que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio) a probabilidade

de um jovem com 18 anos querer entrar no nível superior é de 75% o que significa um potencial de demanda de 1.377.500 candidatos. Na tabela 7 observa-se a relação candidatos/vaga. Mesmo sem dispor da informação da idade dos candidatos, a relação candidatos/vaga é baixa, em torno de 3 por 1. Chama a atenção também que os ingressos por vestibular não preenchem as vagas disponíveis, ocorrendo uma ociosidade no entorno de 500 mil vagas. Esses dados desagregados por categoria administrativa revelam uma situação bastante peculiar. A forte pressão candidatos/ vaga ocorre nos sistemas federal e estadual com uma relação de 10,6 e 10,7 respectivamente. Já no setor privado a relação candidatos/vaga é de 1,6. É nesse setor que se observa a grande ociosidade de vagas não preenchidas no vestibular.

Como se pode ver, não se trata apenas de expandir o sistema a qualquer custo e sob qualquer forma, guardando baixa relação com a qualidade. Schwartzman (2001, p.17) diferencia duas naturezas nos fatores que atuam sobre a expansão do ensino superior: de natureza geracional e cultural – a formação superior indica maior posição social; e de natureza econômica – as novas exigências de qualificação profissional e técnica do mercado reivindicando uma formação mais qualificada no contexto do surgimento de uma nova “knowledge society”.

Como garantir a equidade no acesso às oportunidades educacionais, independentemente das origens econômicas, sociais, raciais ou culturais das pessoas?

Schwartzman (2001) sugere que um sistema educacional terciário mais justo e adequado socialmente seria aquele que permitisse, ao Brasil, proporcionar algum tipo de educação superior a pelo menos 30% de sua população em idade escolar. Isto representa, em contraste com os atuais cerca de 11,5%, um aumento de 3 para 6 milhões de estudantes; seria, também, um sistema menos clientelista que valorizasse muito mais o conhecimento e a competência ao invés do título formal, que fosse socialmente mais justo permitindo acesso à educação superior em função do mérito e não da origem social; e, por fim, um sistema mais autônomo – como pólo dinâmico de produção e transmissão de conhecimentos e de criação de padrões de qualidade e referência.

Para atender a essas novas demandas, o sistema precisaria contar com uma maior eficiência do setor público, cuja capacidade de captação de recursos adicionais deveria ser aumentada; redução de custos; aumento da relação professor/aluno; e, principalmente, diferenciação forte do sistema.

A equidade no sistema de educação superior reporta não somente a garantia de progressão educacional contínua, mas também a instituição e consolidação de um sistema mais inclusivo. A garantia da equidade com o aumento da oferta de educação superior reporta também a questão do financiamento. No Brasil, a Lei Calmon define que o gasto mínimo para educação é de 18% do orçamento do Estado. Em 2000 o custo das instituições federais foi de mais de 7 bilhões de reais bem mais que os 18% previstos. Esperar apenas incremento de novos recursos é uma ilusão, por isso em lugar de um financiamento automático baseado em critérios históricos, precisa ser substituído por uma nova realidade, ou seja, uma nova matriz que relaciona professores - alunos, cursos oferecidos, pesquisas realizadas, introduzindo uma cultura de avaliação tornando a alocação de recursos mais racional.

5. A qualidade do sistema de educação superior

No passado a tendência de verificar a qualidade (indicadores de qualidade) incidia nos padrões de insumos utilizados pelas instituições: tais como, instalações físicas, titulação e tempo de dedicação dos professores, espaço físico, livros na biblioteca, alunos por professor, laboratórios, etc. Hoje, os insumos não são mais metas a serem alcançadas mas exigências mínimas, e os indicadores de qualidade referem-se aos resultados alcançados. A busca da excelência é da natureza do ensino superior, sob pena de comprometer o resultado do seu trabalho e sua relevância social. A qualidade, nesse sentido, é um desafio permanente: a infra-estrutura precisa ser adequada e estar em constante desenvolvimento; os recursos humanos (docentes, pesquisadores, técnicos-administradores) adequadamente qualificados; os procedimentos e os padrões gerenciais são aspectos fundamentais para o bom desempenho na universidade; a organização e a gestão institucional, objetivos, metas, metodologias e instrumentos devem ser alvo constante de reflexão crítica e de estratégias de aprimoramento; qualidade na formação dos recursos humanos, através da proposta pedagógica, currículo e processos de inovação.

A questão da qualidade também está ligada a avaliação, tendo por base a noção de que o sistema precisa ser avaliado como *accountability* – ou seja, prestar contas (públicas) dos gastos públicos. Na nova proposta de avaliação do atual governo, através do SINAES, são reafirmados os argumentos da importância da avaliação e da regulação da Educação Superior: “esses processos são sustentados por diversos argumentos, que vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios

estabelecidos por políticas institucionais e do sistema. Até a necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para as tomadas de decisão” (SINAES, 2003, p.13).

O Sistema Nacional de Avaliação começou a ser implantado em 1995 organizando-se em diferentes etapas e abrangendo a totalidade do processo de formação universitária da graduação até a pós-graduação (a avaliação deste nível teve início já na década de 1970).

Os diferentes procedimentos incluíam: a auto-avaliação interna ou externa; o Exame Nacional de Cursos – Provão, que examinava a qualidade do ensino através de uma prova aplicada aos estudantes concluintes; a avaliação institucional dos cursos – das condições de oferta de ensino; a avaliação da pós-graduação; o censo da educação superior; e nas IFES ainda, a avaliação de docentes através da GED (Gratificação de Estímulo à Docência) e dos técnico de nível superior a GDAE (Gratificação por Desempenho de Atividade Administrativa)

Esses procedimentos na proposta do novo sistema de avaliação são substituídos em parte pelo processo denominado Paideia (em substituição ao Provão) que articulado a outros instrumentos terá como interlocutores preferenciais os estudantes por corte de áreas. O Paideia deverá ser aplicado a grupos amostrais de estudantes em diferentes momentos do percurso dos mesmos com o objetivo de obter informações sobre a evolução dos processos educativos nas diferentes áreas do conhecimento (SINAES, 2003, p.110). A avaliação institucional será realizada como auto-avaliação a cada três anos, segundo um roteiro proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico institucional, cadastro e censo.

6. A Agenda da Reforma Universitária

No atual governo está em discussão novamente uma proposta de Reforma Universitária incluindo diferentes pontos relacionados com o ensino superior (www.mec.gov.br) : (a) *Acesso e permanência* - a ampliação de vagas para maior inclusão de alunos, especialmente pobres. Esse projeto, denominado Universidade para Todos, prevê a isenção de impostos e contribuições federais para as instituições privadas que destinarem 10% de suas vagas a alunos de baixa renda; política de cotas: reserva de vagas para negros, pardos e indígenas na mesma proporção que estes grupos étnicos representam no estado; distribuição de bolsas: a proposta prevê bolsas de estudos integrais em cursos de graduação e cursos seqüenciais a alunos que tenham renda familiar a um salário mínimo per capita, tenham cursado ensino médio completo em escola pública e sejam professores da

rede pública de educação básica. (b) *Autonomia e financiamento as universidades públicas*; política de financiamento ao setor público e apoio ao setor privado. (c) *Conteúdos e programas*: Criação de um ciclo de formação básica de nível superior. A reforma deverá estimular a flexibilização dos currículos dos cursos de graduação com o favorecimento da oferta de atividades extra-curriculares e de mobilidade entre diferentes programas (d) *Marco Regulatório*: a nova legislação deverá reconhecer a pluralidade e diversidade regional das IES estabelecendo um novo marco regulatório de autonomia. (e) *Estrutura e gestão* está em debate a eleição direta para Reitor nas universidades públicas ou pró-reitor acadêmico ou equivalente nas universidades privadas; possibilidade de organização das universidades por ramo do conhecimento; especialização e destinação do ensino; criação de um conselho consultivo de planejamento e gestão; rediscussão da estrutura departamental. (f) *Avaliação*: vinculação entre avaliação e regulação e a recuperação pelo Estado de sua capacidade de regular o sistema federal de educação superior através de diferentes dispositivos.

A maior parte das diretrizes sugeridas são bastante polêmicas, algumas causando inclusive perplexidade nos meios acadêmicos como a que prevê o lançamento de mais uma loteria pela Caixa Econômica Federal com o objetivo de criar um fundo de financiamento para o MEC, sem pressionar os cofres públicos. Também a escolha dos reitores por voto direto é visto mais como concessão à demagogia negando a própria idéia de universidade.

7. Considerações finais

O ensino superior do Brasil, após período de estagnação e crise, nos anos 80, viveu, na década de 90, o que Schwartzman, classificou como uma “revolução silenciosa”. Esta, todavia, deverá enfrentar, nos próximos anos, novos desafios.

A nova expansão do ensino superior deverá articular iniciativas dos setores público e privado, buscando desenvolver políticas diferenciadas de estímulo ao acesso, por parte de diferentes grupos sociais, ao ensino superior e uma mais adequada distribuição regional da oferta e das oportunidades educacionais. Tal expansão dependerá, sem dúvida, de uma ampla reestruturação das relações entre o Estado e os sistema de educação superior, não podendo, em função disso, ser presidida, exclusivamente, pela lógica de mercado. Caberá, ao Estado, garantir (direta ou indiretamente) a democratização do acesso à educação superior, mediante o

crescimento do setor público, a revitalização do crédito educativo e um eficiente sistema de bolsas.

Outro desafio reside em articular e regulamentar a grande diversidade ocorrida na oferta educacional, reflexo da crescente diversificação do sistema de ensino superior. Os novos perfis das instituições (universidades especializadas, centros universitários, institutos superiores de educação e centros de educação tecnológica) ; os novos cursos /programas (cursos seqüenciais e mestrados profissionalizantes); assim como as novas modalidades de ensino (educação a distância) deverão merecer acompanhamento e avaliação como forma de garantir o seu aprimoramento e difusão.

O terceiro desafio relaciona-se à qualificação. Para que o sistema, em seu conjunto, melhore tanto no âmbito da qualidade como da eficiência, é de fundamental importância, incentivar a qualificação dos docentes. Nesse campo, na última década, houve um exitoso esforço das instituições de ensino superior com vistas à titulação de seus professores, o que refletiu-se em uma modificação do perfil do corpo docente das instituições de ensino superior, especialmente as públicas. Entretanto, muito deve-se avançar nessa direção.

Igualmente, de faz necessário melhorar a relação ingressantes/concluintes, como também a relação professor/aluno, nas instituições públicas e privadas.

Finalmente, as respostas aos desafios apontados, em grande medida, dependerão da adoção de uma adequada estrutura de financiamento, que considere as exigências de um ensino de qualidade, a disponibilidade de recursos públicos e as precárias condições sócio-econômicas de uma expressiva parcela da população. Sem dúvida, caberá ao Estado uma fração fundamental da responsabilidade (direta ou indireta) de obter o financiamento do processo de transformação e expansão no âmbito do ensino superior.

Outros participantes deverão, da mesma forma, incorporar-se a esse esforço e compartilhar os custos da referida “revolução”. Num quadro de dificuldades e de controle de gastos públicos, impõe-se a racionalização no uso dos recursos e o esforço de maximização dos resultados, bem como, uma ação mais articulada junto à iniciativa privada com a qual já existem muitas parcerias com excelentes resultados. Os diversos instrumentos que, na última década, foram criados para ampliar a interação entre estes

dois setores (as Fundações de Apoio, os Escritórios de Interação Universidade-Empresa e as empresas juniores) terão um importante papel a cumprir.

Em síntese, o grande desafio a ser enfrentado pela educação superior brasileira é o estabelecimento e a implementação de uma política que tenha como alvo o conjunto do sistema, e não apenas uma parte dele. Tal política deverá atender para as características desse sistema multifacetado, composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais, múltiplos papéis e funções locais, regionais, nacionais e internacionais.

Não obstante todos esses desafios e as dificuldades a serem enfrentadas – a escassez de recursos públicos para ampliar as fontes de financiamento do ensino e da pesquisa, a incipiente diversificação e regulamentação de cursos de curta duração, o baixo poder aquisitivo da população brasileira para custear um ensino privado, a evasão e a inadimplência no ensino superior privado, a excessiva concentração da matrícula em cursos não relacionados ao desenvolvimento científico, tecnológico e à inovação – é possível, ainda, ser otimista. Dadas as tendências identificadas, as conquistas e os resultados atingidos, não seria previsível uma reversão no quadro atual.

Além disso, os novos desafios colocados pelo avanço da globalização tecnológica, econômica e cultural estão a exigir, dos atores sociais e políticos envolvidos com a educação superior, a responsabilidade de viabilizarem as reformas necessárias para consolidação da universidade brasileira no cenário nacional e ampliar sua presença internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. (1996) Leis e decretos. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- _____. (1997) Leis e decretos. Decreto nº 2.406/97. Regulamenta os Centros de Educação Tecnológica. Brasília.
- _____. (2001) Leis e decretos. Decreto nº 3.860/01. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília
- _____. (1998) Parecer CES (Câmara do Ensino Superior). Parecer nº 986/98. Trata dos cursos seqüenciais.
- BRASIL/IBGE. (2004). Censo demográfico. www.sidra.ibge.gov.br.
- BRASIL/IBGE. (2004) . Endereço eletrônico: www.ibge.gov.br.
- BRASIL/MEC/INEP. (2001) *Sinopse estatística da Educação Superior*. Brasília. Disponível na Internet www.inep.gov.br/Sinopse Estatística da Educação Superior [2002].
- BRASIL/MEC (2004). Endereço eletrônico do MEC www.mec.gov.br, ver PROUNI – Reforma Universitária.
- _____. (2003). SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Comissão Especial de Avaliação. Secretária do Ensino Superior.
- BRASIL/INEP (2004). Disponível na Internet www.edudatabrasil.inep.gov.br.
- CAPES. (2000) *Estatísticas da pós-graduação*. Disponível na Internet www.capes.gov.br [2002].
- CNE (Conselho Nacional de Educação). (1998). Câmara de Educação Superior. Parecer nº CES 968/98. Brasília.
- DURHAM, Eunice R. (1997) A Política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, Afrânio Mendes. *Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Recife, YK Produtora de Eventos.
- _____. (1993) O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 23, p. 5-37.
- FISCHER-APPELT, Peter. (1986) *O futuro da universidade*. São Paulo, Instituto Goethe/USP.

- GESTEIRA, Cid Santos. (2001) Cursos seqüenciais. In: DURHAM, Eunice Ribeiro & SAMPAIO, Helena (orgs.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo, Nupes (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior), p. 97-103.
- LUHMANN, Niklas (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Ediciones Piados.
- MARTINS, Carlos Benedito. (2000) O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol 14 (1): 41-60.
- MEC/INEP. (2001) *Fatos sobre a educação no Brasil: 1994/2001*. Brasília, INEP.
- NEVES, Clarissa E. B. (1994) Limites e possibilidades da integração entre universidades. In: MOROSONI, Marília C. (org.) *Universidade no Mercosul*. São Paulo, Cortez, p. 284-290.
- _____. (2002) A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.) *A educação superior no Brasil*. Brasília, Unesco/Capes/GEU, p. 43-69.
- _____. (2003) Diversificação do Sistema de Educação Terciária: um desafio para o Brasil, in: *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*. V. 15, n.º 1 (Abril de 2003). São Paulo: Ed. USP.
- OECD (1998). *Redefining Tertiary Education*. Paris, OECD.
- PNAD (2001). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Endereço eletrônico do IBGE (www.ibge.gov.br).
- SCHWARTZMAN, Simon. (2001) A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, Eunice Ribeiro & SAMPAIO, Helena (orgs.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo, Nupes (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior), p. 13-30.
- SOARES, Maria S. A. (org.). (2002) *A educação superior no Brasil*. Brasília: Unesco/Capes/GEU.
- TEICHLER, U. (1986) Strukturentwicklung des Hochschulwesens. In: NEUSEL, A. & TEICHLER, U. (Hrsg.) *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 93-143.
- _____. (1988) *Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich*. Kassel, WZI, Werkstattberichte, Andl. 20.
- TEICHLER, U. & NEUSEL, A. (1986) *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

UFRGS/CEPE. (1999) Documento sobre os cursos seqüenciais. Cepe (Câmara de Ensino e Pesquisa)/UFRGS.

UNESCO. (1995) *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. Rio de Janeiro.

_____. (1999) *Tendências de educação superior para o século XXI*. Conferência mundial sobre o ensino superior (1998: Paris, França). Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras/CRUB/Unesco.