

**GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**REDE UNIVERSITAS/Br**

**POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
NO BRASIL PÓS-LDB**

*Projeto de Pesquisa*

Dezembro de 2008

# SUMÁRIO

## POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-LDB/1996

<b>I – INTRODUÇÃO</b>	<b>3</b>
<b>II – JUSTIFICATIVA</b>	<b>8</b>
<b>III - REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>11</b>
<b>III.1 - SUBPROJETO 1 - FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>16</b>
<b>III.2 - SUBPROJETO 2 - ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	<b>23</b>
<b>III.3 - SUBPROJETO 3 - AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>32</b>
<b>III.4 - SUBPROJETO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>35</b>
<b>III.5 - SUBPROJETO 5 - ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>39</b>
<b>III.6 - SUBPROJETO 6 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>42</b>
<b>IV - OBJETIVOS</b>	<b>46</b>
<b>IV.1 – OBJETIVOS GERAIS</b>	<b>46</b>
<b>IV.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>48</b>
<b>V - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>51</b>
<b>V.1 - EQUIPE E METODOLOGIA DE FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE PESQUISA</b>	<b>55</b>
<b>V.2 – CRONOGRAMA</b>	<b>58</b>
<b>VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>59</b>

# POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-LDB

## I - INTRODUÇÃO

O presente projeto tem por objeto a análise das *políticas de expansão da educação superior no Brasil*, no período compreendido entre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorrida em 1996, e o prazo para a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para 2011. A pesquisa transita na interface da Educação e das Ciências Sociais – experiência positiva, já exercitada nas últimas investigações realizadas pela Rede de pesquisa UNIVERSITAS/Br – buscando, a um só tempo, discutir as novas ordenações políticas, econômicas e sociais que têm afetado a universidade, para aprofundar um de seus aspectos: as políticas de expansão do sistema de educação superior.

Sua proposição advém de um conjunto de experientes pesquisadores, de todas as regiões do Brasil e de várias universidades, pertencentes ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT11 - ANPEd), que desde 1993, reúne-se em torno de um projeto integrado de pesquisa e com isso potencializa suas análises, produções e ações acadêmicas.

A Rede UNIVERSITAS/Br, como se denomina, desenvolveu, primeiramente, pesquisa intitulada “Universitas-Br: a produção científica sobre educação superior no Brasil”, projeto integrado, iniciado em 1993 e formalmente apoiado pelo CNPq (Processo: 522241/95-6-NV), desde 1996, que apresentava como principais objetivos analisar e avaliar a produção científica sobre educação superior, no Brasil, de 1968 - 2002, e desenvolver uma Biblioteca Virtual, UNIVERSITAS/Br, contendo documentos sobre o tema. A pesquisa coordenada pela Prof. Marília Costa Morosini (PUCRS)<sup>1</sup>, reunia um grupo de pesquisadores e de bolsistas de diversas universidades brasileiras – UFRGS, FURB, UFPR, UFRJ, UCP, UFF, UERJ, UFMG, UNIMEP, UNIFESP, UFAL, UFPA, UFMT, UFG,

---

<sup>1</sup> Foram sub-coordenadores dessa pesquisa: na região sudeste, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero; em São Paulo, Valdemar Sguissardi; no nordeste, Maria das Graças Medeiros Tavares e na região norte, Vera Jacob.

UCDB, USP, UFRRJ, PUCRS e UFSCAR, – todos congregados no GT Política de Educação Superior da ANPEd.

Não foram poucos os problemas e questões de ordem teórico-metodológica enfrentados, todavia os participantes do projeto alçaram realizar um levantamento e mapeamento da produção sobre educação superior no país, referente ao período de 1968 a 2002, um estudo pioneiro, que possibilitou o levantamento de cerca de 9.000 documentos categorizados, resumidos e alojados num banco de dados. Este banco posteriormente transformou-se em Biblioteca Virtual UNIVERSITAS (<<http://www.pucrs.br/faced.pos.universitas>>) e, com base nesse acervo, foram realizadas análises e discussões durante reuniões e seminários ocorridos, anualmente, com a participação dos pesquisadores e bolsistas do CNPq vinculados ao projeto.

A importância do projeto teve reconhecimento nacional e internacional. Diversas matérias sobre a Rede UNIVERSITAS/Br e sobre o que ela representa para a consolidação da rede de pesquisadores de educação superior do país foram publicadas por conceituadas revistas. Publicações também ocorreram em anais de relevantes encontros nacionais e internacionais, decorrentes da apresentação de trabalhos. Merece destaque o reconhecimento dado ao projeto, pelo COMPED/INEP, que possibilitou a elaboração de estado do conhecimento sobre educação superior e, mais recentemente, a co-coordenação (junto com o INEP) de um grupo mais amplo de pesquisadores que analisou o Censo da Educação Superior no Brasil (de 1991 a 2004), culminando com a publicação de uma coletânea com 27 volumes, um para cada unidade da federação brasileira.

Os Seminários organizados pela Rede UNIVERSITAS/Br, que podem ser observados no Quadro abaixo, constituíram-se num dos principais patrimônios do grupo. Foram 14 encontros, ocorridos em diversas regiões do país, nos quais além da discussão da temática central do Seminário, propiciou-se a participação da comunidade universitária da instituição de educação superior que sediava o evento, bem como se organizou a produção escrita do grupo de pesquisa.

**QUADRO 1: Seminários da Rede UNIVERSITAS-Br / GT Política de Educação Superior, ANPEd, 1994 a 2008.**

<b>Ano</b>	<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>Local</b>	<b>Organização</b>	<b>Financiador</b>
1994	I	Ensino Superior: Temática em Discussão	UFRJ/PROEDES	RJ	M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi	ANPEd-GT11 CNPq
1995	II	Ensino Superior II: Temática em Discussão	UFRJ/PROEDES	RJ	M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi	ANPEd-GT11 CNPq
1996	III	A produção do conhecimento sobre Educação Superior no Brasil	UFRJ/PROEDES	RJ	M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi	ANPEd-GT11
1997	IV	A produção do conhecimento sobre Educação Superior no Brasil: Avaliação e Perspectivas	PUCSP	SP	M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi	ANPEd-GT11 CNPq FAPESP
1998	V	A avaliação da produção científica sobre Educação Superior no Brasil	UFMG/FAE	BH	M.C.Peixoto M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi	ANPEd-GT11 UFMG FAPEMIG
1999	VI	UNIVERSITAS: O estado da arte da Educação Superior no Brasil	UFRJ/PROEDES	RJ	M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi	ANPEd-GT11
2001	VII	UNIVERSITAS: A produção científica sobre Educação Superior no Brasil	UFRJ/Fórum Ciência e Cultura	RJ	M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi	ANPEd-GT11
2003	VIII	UNIVERSITAS: Políticas, Avaliação e Trabalho Docente	UFRJ/Fórum Ciência e Cultura	RJ	M.L.Fávero, M.C.Morosini, V.Sguissardi, Ana Canen.	ANPEd-GT11 CNPq
2005	IX	Sociedade do Conhecimento no novo milênio: a contribuição do Projeto Universitas	UERJ	RJ	D.Mancebo J. R. Silva Jr M. L. A. Fávero M. C. Morosini V.Sguissardi	ANPEd-GT11 CNPq UERJ
2005	X	Educação Superior no Brasil em mudança: Estado do Conhecimento, Teoria & Prática	UFRGS PUC-RS	POA	M.E.DalPaiFranco M. C. Morosini J.R. Silva Jr J. F.Oliveira M. Bittar M. L. A. Fávero V.Sguissardi	ANPEd-GT11 CNPq FAPERGS UFRGS PUCRS RIES
2006	XI	Modelos universitários no Brasil: um debate atual	UFAL	Maceió	M. G. M.Tavares M. C. Morosini M. L. A. Fávero D. Mancebo M.C.Peixoto J.R. Silva Jr V.Sguissardi	ANPEd-GT11 CNPq INEP FAPEAL UFAL
2006	XII	Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB	UCDB	Campo Grande	M. Bittar M. C. Morosini J.F.Oliveira	ANPEd-GT11 UCDB INEP CNPq CAPES FUNDECT
2007	XIII	Políticas de Educação Superior no Brasil	UFPR	Curitiba	R. M. Michelotto M. C. Morosini J.F.Oliveira	ANPEd-GT11 UFPR

		no Contexto da Reforma Universitária				
2007	XIV	Educação Superior no Brasil e diversidade regional	UFPA	Belém	V. L. J. Chaves M. Morosini J. F. de Oliveira M. L. A. Fávero D. Mancebo V. Sguissardi J. R. Silva Jr M. Bittar R. Michelloto O.C. Maués A.M.M. Camargo S.M. Hage R. N. Lima L.G.M. Medeiros	ANPEd-GT11 FADESP CNPq CAPES INEP/MEC Caixa Econômica Federal

Como produto da atividade da Rede UNIVERSITAS/Br, até o momento, pode-se contabilizar, além de artigos publicados em revistas, comunicações em congressos e reuniões científicas diversas, a edição de 10 coletâneas:

- 1- *A educação superior em periódicos nacionais*, organizada por Marília Morosini e Valdemar Sguissardi, com apoio do CNPq, publicada pela FCAA/UFES, 1998, 319 p.
- 2- *Educação superior: avaliação da produção científica*, organizada por Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, publicada pela Imprensa Universitária da UFMG, 2000, 294p.
- 3- *Estado do conhecimento – educação superior*, organizada por Marília Costa Morosini e disponibilizada eletronicamente pelo Inep/MEC/Comped, desde 1999 <<http://www.inep.gov.br/comped/estudos/edsuperior.html>>.
- 4- *Educação superior: análise e perspectivas da pesquisa*, organizada por Valdemar Sguissardi e João dos Reis da Silva Júnior, publicada pela Editora Xamã, 2001, 238 p.
- 5- *Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)*, coordenação e organização de Marília Morosini, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, 194 p
- 6- *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*, coordenação e organização de Deise Mancebo e Maria de Lourdes de A. Fávero. São Paulo: Cortez, 2004.
- 7- *A Universidade no Brasil: concepção e modelos*, coordenação e organização de Marília Costa Morosini. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- 8- *Educação superior brasileira: 1991-2004*. Brasília: INEP, 2006. Vinte e sete volumes organizados por diversos autores da Rede Universitas-Br, com comitê científico composto

por: Marília Costa Morosini (pres.), João Ferreira de Oliveira, Maria do Carmo Lacerda Peixoto, Mariluce Bittar, Olgais Cabral Maués e Stella Cecília Duarte Segenreich.

9- *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*, coordenação e organização de Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira e Marília Costa Morosini. Brasília: INEP, 2008.

10- *Educação superior no Brasil e diversidade regional*, coordenado por Vera Jacob e João dos Reis Silva Júnior. Belém: EDUFPA, 2008.

Em todas essas obras, teve-se o entendimento de que a produção científica sobre educação superior – objeto do projeto então em desenvolvimento – devia ser vista e caracterizada como uma atividade produzida, que mantém relações diretas, de forma explícita ou não, com o contexto histórico e social de uma época. Nessa linha, ao ler, analisar e resumir um documento, procurava-se localizar sua datação e os interesses e necessidades determinadas a que respondiam. Assim, a análise feita pelo grupo de pesquisa a respeito da produção sobre educação superior buscava "[...] não apenas os aspectos interiores de uma tal construção, de um ponto de vista estritamente epistemológico, mas também, e principalmente aqueles aspectos que buscam situar essa construção, no seu tempo, na sociedade que ocorre, na instituição que a abriga". (CARDOSO, 1994, p. 3).

Por fim, é preciso destacar que a experiência coletiva da pesquisa integrada, ao contar com a colaboração de uma equipe de porte nacional, possibilitou para esses diferentes colaboradores (pesquisadores, orientandos de pós-graduação e bolsistas de iniciação científica) mais um caminho institucionalizado de maximização de esforços individuais e de ampliação de horizontes de trabalho em diferentes níveis.

Contabilizando quinze anos de trabalho coletivo, a Rede de Pesquisa UNIVERSITAS-Br, organiza-se para o desenvolvimento de nova investigação – **a análise das políticas de expansão da educação superior no Brasil (1996 - 2011)** – contando com um maior número de pesquisadores e com a ampliação de sua própria coordenação, agora composta pelos Professores Marília Morosini (PUCRS), Deise Mancebo (UERJ) e João Ferreira de Oliveira (UFG).

## II - JUSTIFICATIVA

A crise dos anos 1970 vem sendo apontada como um dos aspectos que conduziu à aceleração de todo esse processo de mundialização do capital, que comporta alcances e conseqüências que diferem tanto dos problemas enfrentados pelo *fordismo*, quanto pelo imperialismo de um século atrás, constituindo uma problemática própria a um novo estágio do capitalismo (CHESNAIS, 1996; IANNI, 1997; HARVEY, 1994). Dentre outros aspectos, as empresas intensificaram a busca de novos meios para enfrentá-la, para elevar suas taxas de produtividade e desenvolver novos produtos e mercados que mantivessem suas margens de lucro. Tal empenho recaiu, dentre outros esforços, sobre a aceleração da taxa de acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos, condição para que as grandes empresas pudessem incrementar a concorrência intercapitalista.

Pelo exposto, não é difícil imaginar o salto dado na utilização da ciência pela produção, desde que subordinada aos interesses mercantis, e a crescente valorização das atividades de ciência, tecnologia e formação em nível superior ocorridos nos países que comportam algum tipo de industrialização. Assim, em todo o mundo, as instituições de educação superior foram visceralmente atravessadas pelos processos decorrentes da globalização, pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho e pelas novas demandas que se fizeram presentes para a produção científica, tecnológica e para a expansão da formação em nível superior.

Além disso, dados demonstram o interesse crescente do grande capital pela área educacional (sobretudo a parte referente ao ensino superior), que acena com imenso potencial de lucro para os capitalistas do setor, a ponto do secretariado da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1999, haver definido a educação como um dos serviços a ser regulamentado pelo AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços) – ou *General Agreement on Trade in Services* (GATS), conforme sua denominação original, em inglês –, lançando a partir daí negociações, sob forte pressão, para a liberalização dos serviços educativos, particularmente os de nível superior.

De todo modo, novas diretrizes apresentaram-se, de modo incisivo, à educação superior, a partir do momento em que se impuseram as orientações do ajuste neoliberal das economias nacionais. É quando as condições concretas da economia, aliadas a uma



interpretação política da crise do Estado do Bem-Estar fazem-se presentes que o debate do conhecimento, da ciência e, em especial, do ensino superior toma relevo, paradoxalmente, associado a teses que advogam a restrição dos gastos públicos com os diversos direitos de cidadania, dentre os quais o da própria educação superior.

Fato é que praticamente todas as universidades e instituições de ensino superior, mesmo que inseridas em países com economias distintas e mesmo sendo portadoras de histórias e “identidades” bastante diferenciadas, foram afetadas, de forma mais ou menos intensa, nas últimas décadas, pelas novas demandas da economia global, pelos novos papéis atribuídos ao Estado, e pelas “recomendações” embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais.

Se o conjunto das mudanças citadas anteriormente tem seu início a partir dos anos 1970, a educação superior, no Brasil, só vai sofrer inflexões mais sistemáticas para adaptação aos novos tempos, a partir dos anos 1990, mediante as reiteradas tentativas de implantação de um modelo gerencial às universidades do país e é dentro desse contexto que se tem destacado a necessidade de ampliação do acesso à educação superior.

Tal defesa fundamenta-se, primeiramente, no fato de, nas últimas duas décadas, haver crescido o número de estudantes que concluem anualmente o ensino médio, indicando um aumento imenso da demanda pela educação superior. Além disso, dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/MEC/INEP, 2006) revelam que hoje somente 12,1% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, faixa normalmente utilizada nas comparações internacionais, freqüentam algum tipo de curso nesse nível de ensino.

De 1996 a 2006, houve crescimento de 150% das matrículas na educação superior, o que corresponde a uma média anual de crescimento de aproximadamente 15%. No entanto, não obstante essa expansão continua-se diante da inexorável alternativa de expandir o setor, em curto prazo, para o atendimento daqueles que hoje estão fora das instituições, bem como para o acesso dos novos alunos advindos do ensino médio.

Todavia, a necessária ampliação do acesso tem sido marcada pela edição de medidas legais baseadas, não raramente, num imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas, o que a configura, não raramente, com qualidade duvidosa. Primeiramente, porque a expansão tem ocorrido no sentido do crescimento numérico das

instituições privadas, particularmente as organizadas como empresas comerciais, o que aprofunda, na maioria dos casos, os problemas com a qualidade da formação porque não oferecem condições para a produção de conhecimento e desenvolvem o ensino em carreiras que exigem pequenos investimentos.

Mesmo a atual Reforma da Educação Superior, em curso no Brasil, não foge à regra. A compra de vagas na iniciativa privada, com o Programa Universidade Para Todos - ProUni (BRASIL, 2005, Lei nº 11.096), a anunciada abertura de mais de dezenas de novos *campi* e a criação de novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão preocupante, pois enfocam unicamente o ensino e trazem consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação. A prevalecer a idéia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado uso de técnicas de ensino a distância, cujo caso exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ter-se-á a continuidade de uma expansão do acesso sem garantias de qualidade, que longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior de qualidade a que são submetidos os setores mais pobres da população.

A produção do conhecimento, contida nos nichos de maior excelência, também merece investigação neste quadro de expansão. Pode-se afirmar que o acesso ao conhecimento sempre teve importância na luta competitiva capitalista, entretanto, no contexto da “acumulação flexível” (HARVEY, 1994) advêm novas ênfases. As rápidas mudanças de gostos, necessidades e dos sistemas de produção flexíveis implicam uma corrida para o desenvolvimento da última técnica, para a aquisição da mais recente descoberta científica, como um fator vital para que algumas corporações adquiram vantagens sobre as demais. Desse modo, a produção do conhecimento ganha notável expansão, ao mesmo tempo em que o saber assume contornos de mercadoria-chave, com graves riscos de alteração degenerativa das prioridades científicas, dentre eles, a condução da universidade “[...] a não ser produtora de conhecimento e sim produtora de informações, digeríveis e suplantadas rapidamente pelo mercado”. (WARDE, 1997). Os critérios de

prioridade também podem ser – e, de fato, têm sido – substituídos por outros: “[...] relevância econômica e perspectivas de lucros dos temas de investigação; virtualidade destes para criarem novos produtos e processos; probabilidade de serem financiados por empresas sediadas na região da universidade [...]” (SANTOS, 1997), acarretando a instrumentalização da ciência e da técnica, em benefício dos mais aptos.

Diante da necessidade de expansão da educação superior no país, mas atentos aos graves riscos que rondam esse universo, é que a Rede de Pesquisa UNIVERSITAS/Br propõe um novo Projeto de Pesquisa que possa analisar criticamente todas essas questões, na complexidade das mudanças ocorridas na educação brasileira, especialmente no período posterior à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996).

### **III - REFERENCIAL TEÓRICO**

Os anos 1970 são marcados por uma travessia histórica da internacionalização da economia para sua mundialização. À primeira vista pode-se pensar que estas expressões têm o mesmo sentido, porém quando analisadas com mais vagar mostram-se muito diferentes.

Um primeiro passo para compreender essa complexa transição por que passa o capitalismo a partir da década de 1970 consiste em desvendar o emaranhado semântico e ideológico que envolve a expressão *globalização*. Ela tem sua origem em reconhecidas escolas de economia e administração dos países da economia central e pressupõe que, bem administrada a organização social presente e dado o salto da globalização, o capitalismo atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, por meio de políticas sociais, do bem-estar de todos; sua pedra de toque seria a educação para a cidadania e o trabalho, em um mercado cada vez mais complexo, apoiado em novas tecnologias, e, pela mesma razão, cada vez mais enxuto.

Outra expressão frequentemente utilizada é *internacionalização do capital*, amiúde confundida com *mundialização do capital*, processos muito distintos no plano empírico e teórico. Internacionalização consiste no processo de expansão do capitalismo pela extensão do planeta, por meio do intercâmbio comercial, e, neste ponto, as teses clássicas,

neoclássicas, keynesianas e marxistas não dão conta de explicá-la de modo adequado: trata-se da consolidação do capitalismo em nível planetário, no âmbito da circulação da mercadoria, isto é, no plano da realização do valor, como mostrava Lenin (2003) em seu *Imperialismo: fase superior do capitalismo*.

A mundialização, por sua vez, refere-se a um movimento em que uma empresa nacional forte num ramo industrial se descentraliza em unidades, em diversos países ou regiões, com menores custos e maiores vantagens quanto à força de trabalho, matéria prima, leis trabalhistas etc. Aqui reside a diferença, pois a soberania econômica de uma grande empresa poderia sobrepor-se a de um Estado nacional.

Uma decisão tomada por um conselho empresarial na Holanda poderia afetar toda a América Latina, isto é, passa-se do paradigma da realização do valor para o da produção do valor. Daí a urgente necessidade da reestruturação produtiva e da produção de um novo cidadão, dotado, entre outras *competências*, de uma *sociabilidade produtiva*. Em 1970, por exemplo, para os Estados Unidos, o valor da produção das corporações americanas no mundo era quatro vezes maior do que o total das exportações desse país. Gramsci (2008) já afirmava, em *Americanismo e Fordismo*, que não haveria sucesso na formação de um bom trabalhador se não houvesse sucesso na formação de um novo ser humano. Ao que se pode acrescentar que a sociabilidade produtiva pode ser traduzida no âmbito do ser social como uma qualidade que conjuga um ser humano útil, solitário e “mudo” politicamente.

No cenário nacional brasileiro, os modelos de competência e empregabilidade, iniciados nos governos de Fernando Henrique Cardoso e acentuados nos de Luiz Inácio Lula da Silva, também podem ser localizados como aptos a produzir e reproduzir o homem útil e despotencializado politicamente, desde a creche até a pós-graduação.

O Brasil cumpriu sua tarefa e deixou-se embalar ao ritmo do câmbio flutuante. De FHC até hoje nunca se realizou com tanta subalterna maestria a máxima do neoliberalismo criada por Hayek – *Extended Order* – que, livremente, se traduz como a *ordem estendida do mercado*, isto é, a idéia de que todo tipo de atividade humana tem como fim o mercado. Trata-se da mais concreta tradução do neoliberalismo político e econômico, autorizando-nos a afirmar que Locke, um insuspeito individualista liberal, assustar-se-ia diante da situação brasileira.

Países como a China e a Índia não adotaram as prescrições do *Consenso de Washington*, a não ser em doses homeopáticas. O Brasil, praticamente, as seguiu por completo e, agora, teme pela volta da inflação exportada pela crise da economia americana. Há realmente que temer, pois, se houver uma quebra de uma ou várias grandes empresas com muita produção de valor no Brasil, nenhum aumento de taxa de juros conterá a inflação.

Em artigo na *Folha de S. Paulo*, Márcio Pochmann (2008), atual Presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), informa que, para cada “[...] R\$ 1 de riqueza gerada no mundo a partir do esforço físico do trabalho do homem em 2006, havia R\$ 9 de responsabilidade do trabalho de natureza imaterial”. O autor considera “a composição do PIB acrescido do conjunto de ativos financeiros em circulação no planeta, que permite associar o trabalho imaterial às atividades terciárias da estrutura de produção de riqueza”.

Para ele, portanto, ainda que se considere essa proporção, a produção do valor encontra-se no setor industrial, num hibridismo com as muitas formas de exploração do trabalho imaterial da atual acumulação flexível. E ele acrescenta que, em “[...] 1950, por exemplo, a cada R\$ 10 de riqueza gerados no mundo, somente R\$ 4 provinham do trabalho imaterial”. Isto é, em um período menor que trinta anos, “a riqueza associada ao trabalho imaterial cresceu quase 10%, em média, ao ano, enquanto a do trabalho material aumentou a metade disso”. Disso decorre que há profunda mudança no processo de circulação de mercadorias e realização do valor, com conseqüências para o trabalho em geral e, em especial, para o trabalho imaterial.

Diversamente do que ocorria à época de Marx, o trabalho imaterial torna-se gradativamente mais produtivo, o que significa que ciência, tecnologia e inovação tornam-se cada vez mais imprescindíveis à “[...] potencialidade renovada de fantástica ampliação da riqueza a partir da base industrial consolidada pela estrutura produtiva existente”. (POCHMANN, 2008). Isso impôs, no centro das mudanças ocorridas nos últimos 40 anos no mundo e, a partir da década de 1980, no Brasil, que a sociabilidade se transformasse em *sociabilidade produtiva*. As instituições escolares são chamadas a ocupar o centro do

processo de construção dessa sociabilidade; as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação.

Nesse contexto, modifica-se profundamente a natureza das instituições e do trabalho dos professores. A demanda intensificada do trabalho imaterial constitui uma contradição, dado que pressupõe um crescimento real da economia mediante investimento de capital produtivo, ainda que amalgamado ao capital financeiro, que se põe como macro-gestor da economia mundial e das mudanças que vem sofrendo o trabalho e, em decorrência, a classe trabalhadora. No pólo antitético a esse, surge uma demanda reformista trazida pela própria substância histórica do capitalismo. No plano da economia, a necessidade de um processo contínuo de ensino e aprendizagem, como se pode observar na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990. A data é significativa – um ano após a queda do Muro de Berlim – mostrando de forma solar o caráter ideológico daquele evento histórico: a vitória do capitalismo liberal, da democracia e república burguesas, devidamente celebrados por Francis Fukuyama (1992) no famigerado e polêmico livro *O Fim da História e o último homem*, que pragmaticamente estabelece, no lugar do plano acadêmico, o político, legitimado cientificamente.

A mundialização do capital, no econômico, exige uma nova sociabilidade do ser humano, conforme Gramsci (2008) indicara para o cidadão europeu. Isso está posto há quatro décadas em nível planetário e há três no Brasil. Nesse movimento, o Brasil transformou-se no país das reformas nos anos 1990, com o objetivo de mudança de nossa sociabilidade em direção a uma *sociabilidade produtiva*. Para esse fim, são cruciais as instituições educativas e, sobretudo, o trabalho do professor. As mudanças na identidade da instituição escolar podem ser compreendidas por dois grandes eixos, dentre outros: o primeiro, o da reforma do Estado, posta em movimento a partir de 1995 e em curso até hoje, que se faz presente nas reformas das instituições republicanas, na reorganização da sociedade civil e na mudança da sociabilidade do ser humano neste momento do capitalismo; o segundo, o das mudanças na produção e valoração do capital, que têm como principais orientações, de um lado, a reestruturação produtiva sistematizada no Brasil na primeira metade da década de 1980; de outro a crescente presença, no mundo do trabalho, do trabalho imaterial qualificado e superqualificado, ambas no contexto da acumulação flexível.

Nesta nova forma de acumulação, condensam-se as formas pretéritas e atuais de exploração do trabalho, atualizadas por novas e eficientes formas de controle e valorização do capital, por sua vez representativas da mais relevante inovação do capitalismo para manter sua produtividade e diminuir seu custo (o trabalho vivo).

Como conseqüência, ela realiza e amplifica o desemprego, reorganiza o mercado de trabalho material e imaterial e desorganiza as formas de representação da classe trabalhadora, tudo isso em benefício do capital. Os dois eixos por meio dos quais é possível compreender as mudanças na identidade da instituição universitária e do trabalho do professor deste nível de educação encontram-se igualmente na necessidade de mudança da sociabilidade para a manutenção das margens de produtividade e acumulação do capital.

A economia identifica e diferencia as esferas públicas e privadas por meio de um Estado gerencial e mercantil. Mas devem fixar-se as diferenças. O setor privado trata a educação tal qual mercadoria, busca nichos de mercado mais populares ou mais fechados e não faz disso mistério. É preciso compreender determinadas funções de uma universidade privada, mas a grande preocupação deve residir na compreensão da universidade estatal pública. A reforma do aparelho do Estado, de Bresser-Pereira, produziu uma dimensão no Estado, por onde vaza o público, fato que fertiliza o crescimento da intensificação do trabalho do professor universitário e promove a mudança na identidade da instituição universitária pública estatal.

A contradição público-privado sempre existiu desde que o ser humano abandonou o estado de natureza para viver em estado societal. No entanto, emerge com vigor outra contradição que a história ainda não havia tornado tão concreta: a contradição Estado-Mercado. A grande façanha da reforma do aparelho do Estado, de Bresser-Pereira, foi dar constitucionalidade a essa contradição, criando para o Estado a dimensão estatal-mercantil, isto é, possibilitou processos, convênios, contratos e criação de instituições que são de natureza estatal, mas regidas pelo direito privado. Derivam disso as famosas parcerias público-privadas na educação básica e na superior: na básica, tem-se como exemplos o programa *Amigos da Escola*, as ações do *Instituto Ayrton Senna* e da antiga *Vale do Rio Doce*; na superior, a *Escola de Gestores*, a *Pedagogia da Terra*, a *Agricultura Familiar*, os cursos privados de especialização, a venda de patentes, a pesquisa aplicada ao setor

produtivo, com controle sobre o processo e o produto (Lei da Inovação Tecnológica e a Lei do Bem de 2005).

É sob esse enquadramento mais geral que se faz necessária a análise da expansão da educação superior no Brasil, pós-1996, e é com esse embasamento que o grupo UNIVERSITAS-Br propõe em seu atual projeto de pesquisa, a investigação e análise dos seguintes subtemas ou subprojetos, cada um dos quais coordenados por uma equipe de pesquisadores, conforme apresentado abaixo:

**SUBPROJETO 1** – Financiamento na expansão da educação superior

**SUBPROJETO 2** – Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior

**SUBPROJETO 3** – Avaliação na expansão da educação superior

**SUBPROJETO 4** – Trabalho docente na expansão da educação superior

**SUBPROJETO 5** – Acesso e permanência na expansão da educação superior

**SUBPROJETO 6** – Produção do conhecimento na expansão da educação superior

### **III. 1 – SUBPROJETO 1 - FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **Coordenadores:**

Nelson Cardoso Amaral (UFG)  
Vera Lúcia Jacob Chaves(UFPA)

O financiamento da educação superior pública – que se constitui num dos principais desafios para o Brasil hoje, em face da adoção nos últimos anos de políticas neo ou ultraliberais – tem conseqüências diretas sobre a produção do conhecimento e a formação de profissionais para o país.

Esse desafio do financiamento vincula-se ao da efetiva reforma da educação superior no Brasil posta em prática após a crise do Estado de Bem-Estar Social na Europa e do Nacional-Desenvolvimentismo na América Latina e que faz parte das transformações administrativo-gerenciais do Estado. Estas visaram (e visam) ajustar as ações do Estado,



adequando-o à nova ordem internacional cuja centralidade se configura, entre outros, no crescente aumento dos valores orçamentários destinados à acumulação do capital e na simétrica e proporcional redução de gastos com as políticas sociais.

O processo de transformação e readequação do Estado à *nova ordem* deve ser entendido no contexto das profundas mudanças do mundo capitalista a partir da década de 1970. Ele efetiva-se por meio de amplo leque de medidas reguladoras destinadas a aumentar a acumulação e concentração do capital, a desonerá-lo e a maximizar o lucro. Entre tais medidas, destaca-se a da transferência do financiamento de grande parte das ações de Estado para a responsabilidade da sociedade civil. Para justificá-la, alega-se que a solução da crise (financeira) do Estado requer a redução do *déficit* causado por supostos excessivos gastos públicos com o pessoal e as políticas sociais. Em decorrência, recorre-se à privatização para reduzir a presença do Estado, isto tanto na área produtiva quanto na área social.

Os pressupostos básicos da reforma do Estado no Brasil, iniciada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso e sem solução de continuidade até hoje, estão especificados no “Plano diretor da reforma do aparelho do Estado”, publicado em novembro de 1995, que fixa objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Nesse plano, são definidas as atividades que devem ficar sob a responsabilidade direta do Estado, as que este deve coordenar e/ou supervisionar e as que ele deve transferir para a iniciativa privada.

A razão principal apresentada pelo governo para a reforma do aparelho do Estado foi a de que era a alternativa necessária para a inserção internacional do país e para a superação da administração pública patrimonial, burocrática e ineficiente. Para tanto, era preciso instituir o modelo de gestão gerencial como forma de superação da crise fiscal. Tal modelo segue o paradigma da administração gerencial de resultados com ênfase na flexibilização, diversificação e produtividade medidas pela quantidade de processos e produtos.

No âmbito dessa reforma do aparelho do Estado, as universidades públicas federais passariam a ser concebidas como serviços, ou bem público, não exclusivos e competitivos do Estado. Ou seja, a universidade, de “instituição social” que cria, inventa, produz, transforma e socializa conhecimentos de forma autônoma em relação a governos,

credos religiosos, partidos políticos, sindicatos etc. deveria ser transformada em “organização social”, reprodutora de conhecimentos e prestadora de serviços, lançando-se ao mercado competitivo e subordinando sua produção acadêmica às demandas e necessidades do capital e do mercado impostas pelos agentes financiadores (CHAÚÍ, 2003).

É de conhecimento público que essa reforma atende a pressões externas dos organismos multilaterais financeiros que defendem a inserção da educação pública no campo das atividades comercializáveis. O conhecido receituário do Consenso de Washington constituiu-se no marco decisivo da elaboração e definição das reformas estruturais da economia capitalista. Esse “Consenso” estabeleceu-se em reunião, em Washington, no ano de 1989, do qual participaram representantes do governo americano, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As medidas de consenso definidas nessa reunião foram:

disciplina fiscal; reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de juros competitivas; liberalização comercial; atração de investimentos diretos estrangeiros; privatização das empresas estatais; desregulamentação da economia e proteção aos direitos autorais. (SILVA, 2002, p. 26)

Desde então, realizaram-se várias conferências internacionais com o objetivo de redefinir as políticas educacionais dos países capitalistas, tendo como um de seus fundamentos a implantação do modelo de gestão gerencial. O núcleo central das discussões realizadas nesses eventos internacionais, expresso nos seus documentos, diz respeito à gestão e financiamento da educação. Em relação à educação superior explicita-se a necessidade de esta ser reestruturada com vistas à adoção do modelo de gestão gerencial, com diversificação das formas e fontes de financiamento, além da criação de instrumentos ditos de avaliação destinados a medir resultados quantitativos. Isto é, sob o discurso da lógica gerencialista, os organismos internacionais buscam novos mercados para a venda de produtos e serviços e, para tanto, pressionam os governos latino-americanos para liberarem a exploração comercial do ensino.

Nesse sentido, o Banco Mundial apresentou as diretrizes para a educação superior da América Latina e de outros continentes, no documento: “La enseñanza superior: las

lecciones derivadas de la experiencia”, de 1995. Com relação ao financiamento, as diretrizes fundamentaram-se no binômio: diferenciação institucional e diversificação das fontes. A tese defendida pelo Banco Mundial é a de que a crise da educação superior deriva do modelo de universidade de pesquisa (modelo *humboldtiano*), adotado por diferentes países em desenvolvimento, modelo que seria excessivamente unificado e caro. Disso decorre que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, consubstancial a esse modelo, seria inviável teórica e financeiramente. Para o Banco, portanto, seria necessário reformar a educação superior, estabelecendo uma dualidade de modelos: universidades de pesquisa reservadas para poucos centros de excelência e universidades de ensino para a maioria das instituições de educação superior, com o que seriam reduzidos drasticamente os gastos públicos para sua manutenção. Além disso, o BM defende novos usos para a autonomia institucional e, principalmente, a diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública.

O argumento é o de que o saber propiciado pelo ensino superior deve ser visto como um investimento produtivo (que garante ganhos), um bem privado ou uma mercadoria de interesse individual negociável no mercado das trocas. Disto deriva a defesa de que o Estado se afaste, ao menos parcialmente, da manutenção desse nível de ensino, também como decorrência da tese, que seria defendida também pelo Banco Mundial na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, de Paris, em 1998, de que a educação superior é antes um bem privado que público, por sua semelhança aos serviços ou bens privados comerciais. (WORLD BANK, 1998).

Como resultado desse processo, a educação superior brasileira vem sendo reformada em conformidade com as determinações desses organismos internacionais que pressionam o governo brasileiro por meio da inclusão das “cláusulas sociais” nos acordos econômicos firmados. É assim que a privatização torna-se parte essencial da reforma do Estado para a educação superior brasileira. Para o implemento dessa reforma, o governo federal passou a defender o afastamento do Estado da manutenção plena da educação superior pública, o que ficou explícito, por exemplo, nos vetos ao Plano Nacional de Educação<sup>2</sup>, incentivando a

---

<sup>2</sup> Dos sete vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação e mantidos pelo primeiro governo Lula da Silva (2003-2006), a maioria se refere ao financiamento da educação superior pública.

livre competição mercadológica entre as suas instituições. A política para a educação superior foi reduzida a uma política de gastos, à abertura ao mercado e ao culto do econômico, com vistas a aproximar a universidade do modelo de empresas prestadoras de serviços, com novas formas de organização e gestão.

O Estado, entretanto, afastou-se parcialmente apenas dos gastos, mantendo a regulação total do subsistema, mediante mecanismos de controle de suas instituições, principalmente com a imposição de instrumentos normativos (leis, decretos, portarias etc.), que definiram a organização geral do subsistema (diretrizes, escolhas de dirigentes, credenciamento e credenciamento) e seu processo de avaliação. Ao lado disso, desenvolveu uma política expansionista de cunho estritamente privado, materializada, principalmente, no estímulo à criação de instituições isoladas de ensino superior e transformando, paralelamente, os espaços públicos e democráticos em espaços privados regidos pela lógica capitalista.

Pode-se afirmar que a política de expansão das instituições de ensino superior privadas reflete, de um lado, a omissão dos governos em relação à expansão das instituições públicas, criando uma reserva de mercado para o setor privado; por outro, é recorrente a liberalização e desregulamentação desse setor que tem encontrado facilidades para expandir-se, por meio da adoção pelo Estado brasileiro de uma série de mecanismos, tais como: a liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária das instituições filantrópicas, isenção do pagamento do salário educação, bolsas de estudo para alunos carentes via programa do crédito educativo hoje transformado no Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES)<sup>3</sup>, empréstimos financeiros a juros subsidiados por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI<sup>4</sup>, dentre outras formas de estímulo.

Diante desse quadro, interessa investigar: como a parceria público-privada no financiamento da educação superior vem sendo intensificada a partir da aprovação da LDB

---

<sup>3</sup> O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) foi instituído pela Lei no. 10.260 de 12 de julho de 2001, tendo como origem a MP no. 1.827 de 27 de maio de 1999.

<sup>4</sup> O “Programa Universidade para Todos” – PROUNI foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e estende os benefícios fiscais para todas as IES privadas, em “troca” de preenchimento das “vagas ociosas” por alunos “carentes”, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, indígenas, ex-presidiários.

9394 de 1996? Qual o montante de recursos públicos que tem sido investido pelo governo federal em programas privatizantes tais como FIES e PROUNI?

No caso das universidades públicas federais, o governo brasileiro adotou o paradigma da administração gerencial de resultados em sua reforma. Assim, vem estabelecendo com essas universidades contratos de gestão pelos quais exige o cumprimento de metas e índices de produtividade para que possam fazer jus às verbas necessárias à expansão e manutenção de novas matrículas na graduação. Tal expansão vem sendo implementada no governo Lula da Silva, primeiro na expansão dos *campi* do interior dos estados e, depois, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Por outro lado, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu uma série de cortes orçamentários reduzindo os aportes financeiros necessários à manutenção das atividades-fins dessas instituições e o governo de Lula da Silva tem promovido alguma recuperação desses recursos, sem, entretanto, aumentá-los a ponto de provocar um efetivo ganho em relação ao percentual do PIB.

Como resultado dessa política, baseada em ajuste fiscal e cortes nos gastos sociais, as universidades têm sido induzidas a um esforço de captação de recursos no mercado. Observa-se, no entanto, que, apesar da política de redução orçamentária oficial para as instituições federais de educação superior (IFES), a partir da aprovação da LDB 9394/96 ocorreu uma expansão desse setor, evidenciada tanto no crescimento do número de instituições como no das matrículas dos alunos. Isto faz que seja de interesse investigar quem de fato financiou essa expansão? Quais as implicações das políticas fiscais adotadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva para o financiamento da educação superior? Que montante de recursos públicos tem sido destinado à expansão do subsistema federal de educação superior via programas de expansão dos campi do interior e REUNI?

Observa-se, ainda, que a adoção dessa política de ajuste fiscal tem afetado o sistema brasileiro de produção científica e tecnológica. Profundamente marcado pela relação entre as agências estatais de fomento de pesquisas e as IFES, esse sistema passou por uma completa transformação cuja reorientação central foi a promoção de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado. O Estado concentraria os investimentos públicos em áreas de alta relevância econômica, além de mudar os critérios e

procedimentos para a concessão de bolsas de pós-graduação. A prioridade seria a de “alocar recursos às instituições públicas que tivessem projetos elaborados em parceria com as empresas privadas e fossem voltadas para aplicações comerciais”. (OLIVEIRA, 2002, p. 73).

Dentre as ações implementadas com vistas à execução dessa política foi elaborado o projeto de Lei de Inovação Tecnológica como instrumento legal, para acelerar a produção do conhecimento no país. Essa Lei de Inovação Tecnológica prevê o direcionamento dos recursos públicos e não-reembolsáveis para as empresas, dando prioridade para as pequenas e micro-empresas e à política industrial, tecnológica e de comércio exterior.

As mudanças que vêm ocorrendo na realização de pesquisas se manifestam, especialmente, pela ênfase na inovação tecnológica, de custos reduzidos e aplicabilidade imediata. Essa política visa estimular as empresas ao financiamento de pesquisas, o que, segundo Cruz (2003), não poderá substituir a necessária destinação de recursos públicos para a maioria das pesquisas a serem realizadas no país.

Apesar da produção do conhecimento no Brasil realizar-se fundamentalmente em universidades públicas, observa-se um movimento, por parte do governo federal, que visa estimular as empresas brasileiras a investirem recursos em pesquisas. Um dos mecanismos utilizados para estimular as empresas brasileiras a investirem em Ciência e Tecnologia foi a criação dos “fundos setoriais” implementados em 1999. Após quase dez anos de implantação no Brasil da política de financiamento da pesquisa por meio dos “fundos setoriais” considera-se de fundamental importância investigar qual o impacto da adoção dessa política para o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país e se ela contribuiu, de fato, para a ampliação dos recursos para ciência e tecnologia nesse período? Qual o montante de recursos destinados à realização de pesquisas pelo governo federal no período de 2000 a 2008 e o que isto representa em relação ao PIB? Que área(s) do conhecimento tem(êm) sido estimulada(s) por meio do financiamento da pesquisa no Brasil? Qual tem sido a participação do setor empresarial privado no financiamento das pesquisas?

### **III.2 – SUBPROJETO 2 - ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, PÓS LDB/96**

**Coordenador:**

**Marilia Costa Morosini (PUCRS)**

Este subprojeto tem em mira analisar a organização institucional e acadêmica da educação superior brasileira pós LDB, na perspectiva da expansão, tendo presente tendências, políticas regulatórias da educação superior e contexto do país pós-LDB/96.

A questão de investigação se apresenta como se configura a expansão da educação superior brasileira pós-LDB/96 no que tange à organização institucional e acadêmica (formatos e modalidades), sob as perspectivas da relação sistema-segmentos, às tendências de regulação de políticas, de diversidade, diferenciação e de internacionalização da educação superior?

Na análise de tal questão os seguintes pontos serão considerados: 1) no contexto pós- LDB 96 houve um significativo movimento expansionista que se caracterizou por um aumento no número de instituições, cursos, alunos, demandas, docentes, o que sinaliza para uma possível complexificação do sistema como um todo; 2) a expansão pós-LDB 96 parece ter atingido a base organizativa da educação superior, na medida em que, sob o princípio da diversidade, adota distintos formatos institucionais e de cursos, que se configuram sob diferentes modalidades terminais (diplomas e certificados) e com modos de oferecimento também distintos (presenciais, a distância, semi-presenciais); 3) a diversidade de formatos e de modalidades na organização institucional e acadêmica parece estar em consonância com as políticas regulatórias que impregnam a educação superior brasileira e com as tendências de internacionalização, de diferenciação e diversificação .

#### **A expansão da educação superior no Brasil**

A expansão da educação superior tem sido uma tendência mundial. Na América Latina, desde meados do século passado, é marcante a sua presença, tanto que de 1950 a 2003 o número de IES passou de 75 para 1859. No mesmo período, as matrículas estudantis passaram de 267.000 para 12 milhões (UNESCO-IESALC, 2008).

**Tabela 1: Índices de crescimento do ensino superior no Brasil, de 1991 a 2006**

ANO	IES			Universidades	Centros Universitários	IES Integradas	IES Isoladas	IES Tecnológicas
	Total	Pública	Privada					
1991	893	222	671	99	0	7	787	0
1996	922	211	711	136	0	143	643	0
2005*	2.165	231	1.934	176	114	117	1.574	184
2006	2.270	248	2.022	178	119	116	1.649	208
1991/1996 Δ %	3,2	-5,0	6,0	37,4	0	1.942,8	-18,3	0
1996/2005 Δ %	134,8	9,5	172,0	29,41	-	-18,2	144,8	-

Fonte: MEC/Inep/Deaes

É inegável que no Brasil, no contexto pós-LDB 96, houve um significativo movimento expansionista. A análise do Censo da Educação Superior permite afirmar que o crescimento, não só ocorreu no âmbito do sistema, mas que o movimento expansionista exige um olhar mais apurado, para entender a relação sistema-segmentos, tendo em conta a perda de espaço das universidades, o crescimento das instituições privadas além de outros pontos indicativos de desequilíbrios, tensões, distorções<sup>5</sup>.

É possível observar que todos os índices de crescimento do ensino superior, de 1991 a 2006, apresentam valores positivos, havendo um aumento significativo desses índices no período que se segue a LDB/1996. Na Tabela 1, esses índices são apresentados em relação ao número de instituições, cursos de graduação, vagas oferecidas em cursos presenciais, candidatos, ingressantes, matrículas e concluintes.

<sup>5</sup> Na análise do Censo 2004 a Rede UNIVERSITAS aprofunda suas análises para os 27 estados brasileiros. E encontra nove pontos basilares para entender o sistema de educação superior brasileiro: 1) o crescimento do sistema; 2) o crescimento do sistema pela via das IES privadas; 3) a perda de espaço das universidades quando comparadas com outras organizações acadêmicas de ensino superior; 4) a centralização progressiva do sistema de ensino superior; 5) a concentração geográfica do sistema; 6) a inserção social através da incorporação de outras formas desenvolvidas pelo setor privado; 7) o desequilíbrio de ofertas de formação profissional; 8) a ociosidade de vagas; 9) a qualificação das funções docentes (RISTOFF; GIOLO, 2006).



No período 1991-1996 a taxa de crescimento é de 3,2 %. Observa-se que após 1996/LDB, a expansão torna-se mais acentuada, com uma taxa de crescimento de 146,2% (de 922 para 2.270 IES). No mesmo período os cursos cresceram 232,6% e as vagas oferecidas 314,6%. A Tabela 2 registra a taxa de crescimento e a evolução do número de IES, por categoria administrativa e tipo de instituição, no período 1991-2006.

**Tabela 2: Crescimento e evolução das IES, Segundo categoria administrativa e organização acadêmica – Brasil, 1991- 2006.**

<b>Temas</b>	1991	1996	2006	$\Delta$ %1991-1996	$\Delta$ %1996-2006
Instituições	893	922	2.270	3,2	146,2
Cursos	4.908	6.644	22.101	35,4	232,6
Vagas oferecidas – cursos presenciais	516.663	634.236	2.629.598	22,8	314,6
Candidatos	1.985.825	2.548.077	5.181.699	28,3	103,3
Ingressantes	426.558	513.842	1.448.509	20,5	181,0
Matrículas	1.565.056	1.868.529	4.676.646	19,4	150,3
Concluintes	236.410	260.224	736.829	10,1	183,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes

As constatações a seguir podem auxiliar a compreensão dos números apresentados em relação às instituições:

O setor público cresceu a taxas de 9,5% (231 IES em 2005) e o setor privado 172% (1.934 IES em 2005);

#### **Diversidade de formatos institucionais e modalidades acadêmicas**

No período pós-LDB 96 são muitos os formatos institucionais e as modalidades acadêmicas de educação superior que surgem no bojo de políticas regulatórias governamentais.

Entre os formatos, destacam-se, no período pós-LDB 96, os Centros Universitários (1997) e as Faculdades Tecnológicas (1999), que visam formar profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho, com formato compacto e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais.

Pode-se citar, ainda, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), autarquias federais, que podem ministrar ensino superior, de graduação e de pós-graduação, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. Podem oferecer, ainda, formação pedagógica de professores e especialistas, além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio.

No que diz respeito aos cursos são múltiplos e diversos os que podem ser oferecidos para os que concluíram o ensino médio ou equivalente: as modalidades podem ser presenciais, semipresenciais ou a distância, os perfis formativos encontram espaço nos cursos sequenciais.

Os cursos sequenciais são organizados por campo de saber de diferentes níveis de abrangência, são cursos abertos a candidatos portadores de diplomas de conclusão do nível médio, que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino (BRASIL. CNE/CES, 1999).

Os cursos tecnológicos de graduação são estruturados para atender aos diversos setores da economia, ministram formação profissionalizante, abrangem áreas especializadas e conduzem ao diploma de tecnólogo, que visa diretamente ao mercado de trabalho.

A Universidade Nova foi uma proposta base de reestruturação curricular, gerada em 2006, na Universidade Federal da Bahia (UFBa) e que dá ênfase a dois ciclos, um primeiro, de formação geral (Bacharelados Interdisciplinares) e o segundo dirigido para a formação acadêmica e profissional. Muitas das propostas da Universidade Nova estavam presentes na formulação inicial do REUNI que, após debates e questionamentos, foi alterando sua estrutura de modo a abrigar projetos institucionais que sinalizam para um expressivo movimento de expansão das Universidades Públicas Federais em todo país. Resgatar as especificidades destes projetos, as concepções presentes nos mesmos, as lógicas expansionistas e as implicações institucionais é fundamental para a compreensão desse movimento no campo da educação superior brasileira.

Além da diversificação de modelos institucionais, no período pós-LDB, é possível também apontar diversidade nas modalidades de oferecimento como a educação a distância. A LDB 96 já previa, a educação a distância, todavia a modalidade sofreu efetiva regulação em 2005 (BRASIL, 2005). A educação superior a distância é entendida como uma

modalidade de ensino na qual a mediação aluno-professor se faz em lugares ou tempos diferentes. Está apoiada nas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Está previsto um processo próprio de credenciamento, no qual as instituições precisam solicitar credenciamento à União. Os cursos a distância podem ser oferecidos na modalidade de cursos seqüenciais, graduação e de pós-graduação. As IES credenciadas e autorizadas para oferecer cursos superiores à distância estão automaticamente autorizadas a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*, isto é especializações/atualizações.

Segundo Dourado (2007):

Outra ação em curso, envolvendo as IFES, é a expansão de cursos por meio da modalidade educação a distância, que se consubstancia em níveis articulados: a redefinição das ações da Capes no campo da formação de professores visando à busca de maior organicidade dos programas de formação inicial e continuada, e a consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UaB). (p.34)

Assim, no âmbito dos cursos a distância, em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil –UAB, pelo Ministério de Educação, com o objetivo declarado de unificar ações, programas, projetos, atividades em direção à expansão no oferecimento de ensino superior grátis e de qualidade. A UAB foi criada para as IES públicas a fim de capacitar professores para a educação básica. A implantação da rede UAB prevê 250 novos pólos e mais de 30 mil novas vagas. É um programa que congrega Secretarias do MEC e de órgãos auxiliares como a CAPES e prevê a integração entre instituições públicas de ensino superior, com estados e municípios parceiros. O que propõe é um

Sistema de Universidade Aberta pela articulação entre as universidades já existentes, possibilitando o acesso ao ensino público superior em municípios que não possuem ensino público superior ou naqueles que possuem, mas não em quantidade suficiente para todos os cidadãos. (BRASIL. CAPES, 2007)

A Universidade funciona por meio de pólos de apoio presencial para acompanhamento (municípios e estados) em torno de cinco eixos: 1) expansão pública da ES - democratização e acesso; 2) aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES - expansão consoante com as propostas dos estados e municípios; 3) avaliação da educação superior a distância -processos de flexibilização e regulação; 4) contribuições para a investigação em educação superior a distância no país; 5) financiamento dos processos em educação superior a distância (BRASIL. CAPES, 2007).

É pertinente lembrar que a década de 1990 foi marcada pelo massivo crescimento da rede privada de IES, mas também por um processo de metamorfose das públicas como decorrência de cortes orçamentários. Muitas universidades públicas passaram a focalizar mais o ensino do que a pesquisa. Este cenário vem sofrendo alterações, sobretudo, após 2004, por meio da contratação de novos docentes, servidores e aumento das verbas de custeio no caso das universidades federais. Estão sendo criadas e/ou implantadas dez universidades federais (duas totalmente novas, duas pelo desmembramento de universidades já existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas).

A expansão da organização institucional e acadêmica da educação superior brasileira pós LDB, a partir da década de 90 e com maior predomínio a partir dos anos 2000, apresenta um novo modelo de internacionalização da educação superior - de transnacionalização. É um conceito que abarca processos que vão além da nação (sem o respeito a barreiras nacionais e regionais) e não tem o respeito maior a noção de relações entre países e/ou instituições. É um conceito ainda muito ligado ao ensino. Refere-se aos cursos, partes de curso ou outros serviços educacionais oferecidos aos estudantes de países diferentes daquele em que a IES fornecedora está baseada. Nesta proposta de transnacionalização, o sul, é o lado da balança mais fraco na mercadoria negociada, – o conhecimento, e pode ser abafado por um modelo isomórfico e idealizado do norte.

Estudando os efeitos da globalização sobre a mudança organizacional da educação superior estes são identificados no plano do longo prazo e como ambíguos e podem ser identificadas duas interpretações opostas – a tese da convergência (isomórfica), que enfatiza o processo de homogeneização dos efeitos e a tese da divergência (idiossincrática) que enfatiza o processo de respostas à globalização diferentes, pluralísticas e localizadas. Uma terceira possibilidade – o alomorfismo organizacional, integra as perspectivas anteriores e interpreta a mudança como dinâmica. Reconhece que apesar das organizações adaptarem padrões institucionais frente a suas estruturas formais e níveis de organização, bem como ao seu contexto social, é possível identificar um conjunto de padrões institucionais comuns ou de arquétipos institucionais, que estruturam a organização institucional e seus comportamentos.

Entretanto entre o isomórfico, o idiosincrático e o alomórfico existe, hoje, a tendência da multinacionalização da educação superior, compreendida como programas acadêmicos ou IES pertencentes a um determinado país e que são oferecidos em outro(s) país(es). Geralmente a multinacionalização marca relações entre desiguais e tem como objetivo maior o lucro. As IES estrangeiras dominam a instituição local ou novas instituições são baseadas em idéias estrangeiras e valores não locais (ALTBACH, 2004)<sup>6</sup>.

Neste predomínio da transnacionalização, da mcdonaldização, do capitalismo acadêmico, muitas vezes denominado de turbo capitalismo corre-se o risco de ser consolidada uma era neocolonialista na educação superior. Uma nova era de poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas principalmente por ganhos comerciais. Os governos não estão inteiramente fora deste quadro de negociações – eles oferecem alguma assistência às companhias que estão atuando em seus países e têm um interesse residual em manter esta influência. O resultado é sempre o mesmo: a perda da autonomia cultural e intelectual pelos menos poderosos. (ALTBACH, 2004).

Sintetizando as discussões sobre a internacionalização da educação superior, seu embasamento teórico aponta para: a transnacionalização universitária como decorrência do processo de globalização; o acelerado processo de formulação de políticas educacionais públicas estatais e não estatais de transnacionalização não mais entre países do Mercosul, mas extensível à América Latina e à União Européia; a consolidação do Estado avaliativo

---

<sup>6</sup> São identificadas: 1. Estabelecimento de campus no estrangeiro por iniciativa local, com fortes relações com as instituições estrangeiras e, geralmente, supervisionadas pelas mesmas e acreditada no país matriz. O currículo é o da instituição estrangeira e a língua o inglês. Cita como exemplo a Escola de Negócios da Universidade de Chicago e seus campi na Europa. Os professores são oriundos da Escola e o currículo é o da escola com focus internacional. Refere-se a um pequeno número de universidades; 2. Modelo universitário padrão de exportação. Caracteriza-se pelo oferecimento de curso no exterior por instituição de país industrializado, geralmente para países em desenvolvimento. O anfitrião pode ser uma corporação sem ligação alguma com a educação, uma instituição educacional ou então uma combinação das duas alternativas anteriores. Cita como exemplo cursos oferecidos na Malásia por instituição australiana e/ou britânica; 3. Programas conjuntos (*joint degrees*) oferecidos por instituições de educação superior em dois ou mais países; e a 4. Mcdonaldização da Educação Superior, que é caracterizada pela oferta de cursos ou instituição, no exterior, via pacote, através de *franchising*. A universidade do exterior cede seu nome e seu currículo, providencia alguma supervisão e o controle de qualidade é realizado por uma instituição acadêmica ou então por uma firma de negócios.

(NEAVE, 1988) /regulador (SANTOS, 1997)/supervisor (AFONSO, 2000) na educação, destacando sua marca na educação superior, através de uma rede complexa e minuciosa de políticas educacionais públicas formuladas pelo Estado e com a legitimidade da comunidade (SGUISSARDI, SILVA JUNIOR, 2000); o acelerado processo de expansão da educação superior em quase todos os países, principalmente no Brasil, com a perspectiva de cobertura de matrícula para 30% da população de 18 – 24 anos; e a possibilidade da classificação da educação superior como serviço (GAT), direcionada pela OMC – Organização Mundial do Comércio (DIAS, 2002) e com o predomínio de conceito isomórfico de qualidade e de privilegiamento da meritocracia (MERRILL, 1997) . É neste contexto que a categoria internacionalização universitária merece um destaque e análise nesse subprojeto.

### **Sinalizando Rumos**

O contato com a temática e uma seqüência de reflexões permite constatações e pressupostos iniciais basilares para o prosseguimento do trabalho, pois direcionam suas vertentes e caminhos.

A primeira constatação é a de que a diversidade de formatos e modos organizacionais é parte de um fenômeno complexo que exige olhar atento sob ângulos ao mesmo tempo distintos, mas irremediavelmente vinculados. Esta constatação alimenta o suposto de que a diversidade se extrapola como surgimento de formatos e modos organizativos que extravasam os limites institucionais e se expandem para os currículos, segmentos, níveis, áreas e esferas da educação superior.

A segunda constatação é a de que o contexto de expansão do ensino superior brasileiro é uma resposta a pressões educacionais e sociais. O suposto que se constrói a partir da constatação é o de que as modalidades e formatos não surgem assepticamente, mas se vinculam a interesses de grupos.

### **III. 3 - SUBPROJETO 3 - AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Coordenadoras:**

As mudanças na estrutura social, nos aspectos geopolíticos e econômicos, na organização do trabalho e na estruturação dos Estados nacionais, a partir de meados da década de 1970, trouxeram a educação superior para o centro dos debates e da formulação de políticas para o desenvolvimento econômico e social. Entre os temas desse debate estão o papel ocupado pela educação superior na sociedade contemporânea, tendo em vista a relação que este nível de ensino mantém com o mundo do trabalho e com o mercado, sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social, seu modelo de produção de conhecimento fundado na pesquisa em grandes laboratórios e que demanda grandes investimentos estatais num contexto em que predomina a perspectiva neoliberal do Estado mínimo.

Nesse cenário, a qualidade da oferta do ensino superior tornou-se uma das questões centrais dos debates. A expansão de matrículas que ocorreu nesse nível de ensino no mundo ocidental, a partir da década de 1960, resultou, para alguns países, na disseminação de instituições de ensino com precárias condições de infra-estrutura e de recursos humanos, e cujos projetos curriculares não proporcionam a formação requerida pela aceleração do processo de produção e de difusão do conhecimento na sociedade globalizada. Entre os aspectos que passaram a ocupar a atenção da maior parte dos países, destaca-se a busca por programas e/ou sistemas avaliativos capazes de mensurar a produção e a eficácia das instituições de ensino superior, percebidos como forma de legitimar os recursos concedidos e de redirecionar os investimentos.

No Brasil, principalmente em virtude do crescimento da oferta de cursos e das matrículas, a avaliação da educação superior adquire destaque somente no início dos anos 1980, quando ela desponta como um procedimento para assegurar a qualidade do ensino. Dispositivos legais, como a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases – LDB e a Lei nº 10.172/01 que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, vão, posteriormente, ratificar essa ênfase. Em seu título IV a LDB estabelece como incumbência da União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as instituições de educação superior. Para tanto, ela deve assegurar processo nacional de avaliação dessas instituições, com a

cooperação dos sistemas responsáveis por este nível de ensino com vistas a garantir a qualidade dos cursos. Por sua vez, o PNE estabeleceu diretrizes, metas e ações para a regulação da educação superior, pública e privada, de forma a assegurar a sua expansão com qualidade. Para tanto, considera necessário um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, com vistas a assegurar a qualidade das instituições de ensino superior. Conceito abrangente e polissêmico, a avaliação assume, portanto, importante papel na relação das instituições de ensino superior com o Estado.

A realização da avaliação da educação superior comporta debates em torno de posições distintas, que traduzem o horizonte político e teórico-metodológico em que ela é concebida e conceituada, no âmbito da gestão acadêmica e administrativa das instituições de ensino superior, tendo tendências opostas balizado o debate da área em anos recentes. Destacam-se, pelo menos, duas tendências, sendo que a primeira de cunho pragmatista e a segunda de cunho emancipatório. A primeira tem na regulação e no controle sua finalidade precípua, centrando-se em instrumentos standardizados. Aponta para uma linha de punição e controle e desenvolve forte interface com a regulação, podendo chegar a identificar avaliação com regulação.

A segunda tendência se orienta na direção da emancipação das instituições, por meio de mecanismos e processos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional. Tem caráter formativo e considera a regulação como um momento que a sucede, ainda que dela dependente. Nessa perspectiva, busca expandir sua função essencialmente educativa, formativa, pedagógica, pró-ativa e construtiva, voltada para o sentido social do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidas na instituição, bem como sobre os efeitos sociais do que ali é produzido.

Tendo a dimensão formativa como princípio de uma política pública de avaliação da educação superior, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, pela lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. A lógica do Sinaes vai além da política de controle e verificação, que caracterizou as ações para a educação superior na década anterior, em especial no Exame Nacional de Cursos – ENC. Busca evidenciar a importância de uma avaliação compreensiva e pedagógica que, partindo da



instituição de ensino superior, a ela retorna, em processo intermediado pela ação do poder público.

Até o momento, no entanto, sua implementação está incompleta, pois, do tripé que a estrutura: instituição, cursos e alunos, apenas o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade e a auto-avaliação institucional cumpriram seus objetivos no ciclo avaliativo, enquanto as avaliações externas, tanto das instituições quanto dos cursos caminham a passos lentos. Assim sendo, os resultados publicizados baseiam-se principalmente nos conceitos obtidos nos exames anuais do Enade e se acentua, ao mesmo tempo, nas orientações das políticas para o setor, a ênfase na supervisão e na regulação em detrimento da avaliação.

Ressalte-se, também, a existência do modelo mais consolidado de avaliação da pós-graduação, construído de forma sistemática por meio da ação da Coordenação da Capes. Nesse caso, o vínculo com a regulação é explícito e definido, já que os resultados da avaliação condicionam, automaticamente, a concessão de recursos financeiros. Cabe considerar, também, a recente inserção da avaliação da formação de professores para a educação básica no interior da Capes, tendo em vista os impactos que essa decisão poderá produzir sobre esse segmento da educação superior.

Diante disso, esse subprojeto irá considerar como questões orientadoras: a) impactos das políticas avaliativas do período posterior à LDB para a qualidade da graduação, e para sua interação com a pós-graduação; b) impacto das políticas avaliativas do período posterior à LDB para a qualidade da pós-graduação; c) impacto da avaliação da formação de professores para a educação básica realizada na Capes, em interação com a avaliação desses cursos e de seus estudantes no âmbito do Sinaes.

#### **III.4 - SUBPROJETO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Coordenadores:**

Deise Mancebo (UERJ)  
João dos Reis Silva Júnior (UFSCAR)

A literatura crítica que problematiza o trabalho docente de educação superior tem aumentado nos últimos anos, no Brasil, em decorrência de uma percepção generalizada de professores universitários e dos pesquisadores dessa área quanto ao aumento, intensificação e desvalorização do seu trabalho. Tais estudos remetem-se à flexibilização das relações contratuais de trabalho; às transformações ocorridas na produção docente (ensino, pesquisa e extensão) e/ou às transformações experimentadas na cultura das instituições de educação superior (IES) e do trabalho docente.

Pretende-se neste subprojeto coletar dados, avaliar e analisar a situação do trabalho docente no Brasil, no atual contexto de expansão deste nível de ensino, contemplando, na medida do possível, o sistema de educação superior como um todo, articulando dados relacionados às instituições dos setores público (federal, estadual e municipal) e privado (comunitárias, confessionais e particulares), contemplando a graduação e a pós-graduação.

Entende-se, previamente, que um eixo básico para este tipo de análise refere-se à mercantilização da educação superior, ocorrida no marco das mudanças acontecidas no mundo do trabalho, a partir dos anos 1970 em escala mundial, mesmo que só tenham ganho visibilidade no Brasil a partir dos 1990.

Nessa reordenação mais geral, os sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização, com a expansão da educação superior pela via privada, e a introdução, nas instituições públicas, de uma tendência crescente de mercantilização do trabalho docente, além de tornar a gestão das universidades e demais instituições de ensino superior cada vez mais parecida com a de uma empresa.

### **Privatização da educação superior**

Primeiramente, este subprojeto considera que o sistema de educação superior brasileiro vem se expandindo no sentido da iniciativa privada e afirmá-lo nesta direção significa dizer que o trabalho docente ocorre, em sua maioria, num cenário em que predominam as atividades relacionadas ao ensino de graduação (sem atividades de pesquisa e extensão) e onde o financiamento conta com a participação ativa do consumidor do serviço educacional, numa clara definição da educação superior como mercadoria.

Considera-se, ainda, que muito embora a privatização da educação superior não se restrinja aos dois últimos governos, foi neste período que ganhou um curso extraordinário, já que ambos aplicaram a máxima neoliberal, segundo a qual deve haver deserção do

Estado de seu necessário protagonismo na implementação da universidade como um bem público e direito de cidadania (SILVA JÚNIOR; MANCEBO; OLIVEIRA, 2008).

A análise da evolução das funções docentes das IES públicas e privadas bem evidencia esta lógica. Se o crescimento da força de trabalho empregada nas IES públicas registrado entre 1995 e 2005 foi de 19%, nas IES privadas este foi de 270% (BRASIL, 2005)! O aprofundamento desta tendência ocorreu a partir de 1998 (segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso) e, certamente, foi preparada pela legislação que estimulou a multiplicação das instituições de ensino privadas e pela política de estagnação das IES públicas, explicitada fundamentalmente no arrocho orçamentário e no represamento de concursos.

Outros mecanismos para a análise da privatização do sistema de educação superior, além do crescimento do número de instituições, também devem ser tomados em conta nesta pesquisa, como as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; a possibilidade de cobrança de cursos e venda de “serviços educacionais”, a transferência dos aportes patrimoniais, financeiros e humanos públicos das instituições públicas, para a iniciativa privada, como é o caso do Programa Universidade Para Todos - PROUNI (BRASIL, 2005), voltado para a iniciativa privada e a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10973 de 2 de dezembro de 2004) que possibilita o trabalho de docentes das IES públicas nas empresas privadas.

### **Exploração e intensificação do trabalho docente e a “nova” cultura institucional**

Um segundo campo de análise deste subprojeto de pesquisa, diretamente articulado ao anterior, refere-se à compreensão de que o aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, deu-se em especial pela flexibilidade registrada nos regimes de trabalho e conseqüente quebra da carreira docente, onde ela existia. Do total de docentes cadastrados pelo censo do INEP (BRASIL/MEC/INEP, 2006), apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva e 18,6% em tempo integral. No caso das IES privadas, existem mais de 118 mil docentes em regime “horista”, o que representava quase 50% de todos os docentes ocupados no ensino superior no Brasil.

Esses são os números oficiais, todavia sabe-se da existência de outros expedientes menos ortodoxos de flexibilização da contratação e do regime de trabalho, como a

utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsistas, monitores, professores-tutores para a educação a distância, dentre outros, que também poderão ser objeto de estudo.

Entende-se, ainda, que a flexibilização não se restringe ao tipo de contrato que é oferecido, pois em nome da flexibilização tem-se assistido a um aumento substantivo do trabalho docente, tanto na educação privada, quanto na pública, tanto no sentido da intensificação, como da extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado. Assim, deve-se investigar a implementação de políticas que forcem a elevação da produção. Neste caso, merecerá atenção, o uso da educação a distância e, especificamente, no campo das instituições federais, análises sobre os impactos da Gratificação de Estímulo à Docência (GED, de 1998 a 2003) e do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, (BRASIL, 2007).

Outro aspecto a ser considerado na pesquisa refere-se à pressão cotidiana exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada prescrita, o que se tem concretizado, principalmente, a partir da idéia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo a “produção” à quantidade de “produtos”, que além das aulas, incluem orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações, participações em eventos, tarefas administrativas e burocráticas, dentre outras atribuições. (BOSI, 2007).

Esse processo tem seu paralelo no direcionamento da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos (públicos) de fomento à produção científica, onde dois tipos merecerão citação e análise ao longo dessa investigação. Primeiramente, tem-se os editais (universais) que se propõem a oferecer recursos para suprir os meios de produção acadêmicos (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, material de consumo, bolsas etc.) que os cortes orçamentários deixaram de oferecer. Obviamente, que os recursos não são suficientes para todos, os pares devem competir por eles, ganhando os mais produtivos.

Mas, também há os editais que convertem seus recursos para pesquisas e estudos que aparelham e potencializam a capacidade de reprodução do capital, numa direta adesão à razão instrumental. Nesta situação, tem-se os editais mais vultosos e, não raramente, o financiamento público ocorre associado ao das empresas interessadas.

Nos dois casos, o perfil de pesquisa que é financiável termina por ditar o padrão para a produção acadêmica em geral e deve-se verificar, nesta pesquisa, se a dinâmica na qual o docente se envolve acaba por transformá-lo num empreendedor, que adapta sua criação intelectual aos editais, a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e metodologias a serem adotados.

Além disso, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recursos, é o mais produtivo, competitivo e valorizado e o resultado dessa política tem se materializado num crescimento desmedido da produtividade acadêmica. Impõe-se, pois, investigar a contribuição que tal dinâmica está dando (1) à hierarquização, diferenciação entre os docentes e à constituição de “elites” acadêmicas, definidas como tal pelo desempenho conseguido e (2) à privatização das instituições, pois à medida que os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados só para alguns, eles passam a ser usados privativamente dentro da própria instituição pública.

Alinha-se a esse aspecto, de forte apelo e impacto ideológico, a análise da ressocialização dos docentes com base num padrão produtivista, investigar a “cultura do desempenho”, na qual a intensificação do trabalho é traduzida em números que estruturam diversos e complexos sistemas de avaliação que, ano a ano, alargam o limite da escala de mensuração da produtividade acadêmica. Isso se impõe porque, do mesmo modo que os cursos de graduação têm sido classificados e hierarquizados desde o Exame Nacional de Cursos – ENC, o conhecido “Provão”, a produção docente também tem sido mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos que merecem atenta investigação.

É dentro deste diagnóstico e das questões aqui pontuadas que este subprojeto transitará, procurando analisar, por meio de fontes bibliográfica e de rigoroso trabalho empírico, os rumos tomados pelo trabalho docente de ensino superior, a partir de 1996, no Brasil.

### **III.5 - SUBPROJETO 5 - ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Coordenadoras:**  
Mariluce Bittar (UCDB)

O Brasil construiu nas últimas quatro décadas um parque universitário público de elevada qualidade, que se destaca de modo particular quando comparado ao de países com estágios de desenvolvimento econômico e social similares. Na América Latina, em especial, nenhum país alcançou padrão comparável ao do sistema público brasileiro de educação superior. É preciso observar, no entanto, que o Brasil apresenta taxas líquida e bruta de matrículas muito baixas, em comparação com outros países em que o sistema de ensino superior encontra-se organizado. Enquanto a primeira taxa, correspondente aos jovens de 18 a 24 matriculados no ensino superior estava, em 2006, em apenas 12,1%, a segunda, relativa ao total de matrículas nesse nível de ensino da população da mesma faixa etária era de 20,1%.

Além de esse fato constituir um padrão divergente de organização desse nível de ensino, em relação ao que se faz presente em grande parte dos países onde a educação superior está estruturada, quando isso se dá num país marcado por profundas desigualdades sociais, como é o caso brasileiro, o resultado é um sistema com um potencial elevado de exclusão social. Os dados dos Censos da Educação Superior demonstram que em 1960 registravam-se 222.218 matrículas na educação superior no Brasil; desse total, em torno de 60% vinculavam-se ao setor público e 40% ao setor privado. Em 2006 observa-se um quadro totalmente diferente, pois das 4.676.646 matrículas registradas, 74,1% concentram-se no setor privado e apenas 25,9% no setor público (SAMPAIO, 2005; BRASIL/MEC/INEP, 2008).

A expansão que se verificou no setor público, principalmente na década de 1990, deu-se em proporção muito inferior à que ocorreu no setor privado, representando aquele menos de 30% das matrículas em 2004. Dessa forma, a seletividade existente no acesso ao ensino superior brasileiro resulta, em parte, também da forma como se faz a oferta de matrículas. De acordo com o que foi proposto na Lei nº.10.172 de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, até 2011 esta relação deveria ser alterada de modo a atingir 40% da matrícula na rede pública, mas os dados indicam que ainda há uma grande distância até o alcance desta meta. Um dos aspectos que deve ser levado em consideração

nesse contexto é que, apesar de estarem em andamento as políticas públicas que induzem à expansão do acesso, a educação superior brasileira ainda é bastante elitista.

Para Pacheco e Ristoff (2004), quatro grandes obstáculos se apresentam para que o Brasil alcance o índice proposto no PNE:

a) [...] a relação candidato/vaga nas instituições privadas [...], de 1,6, em 2004; b) [...] o grande número de vagas ociosas no setor privado, chegando a mais de 550 mil em 2002 [...]; c) o fato de 90% das instituições de educação superior pertencerem ao setor privado e, d) a renda familiar média dos alunos que hoje freqüentam o ensino médio é 2,3 vezes menor [...] do que a das famílias dos atuais universitário [...]. Desse modo, concluem os autores, evidencia-se que [...] a expansão pelo setor privado está próxima do esgotamento [...] e que, além disso, a possibilidade de inclusão de cerca de nove milhões de estudantes que concluem o ensino médio, deve passar [...] pelas políticas de fortalecimento do setor público (p. 8-9).

Considerando as matrículas por turno, com relação ao ensino noturno, os dados registram uma expansão que se faz de forma mais lenta. Em 1999, 55,7% do total de matrículas foram feitas nesse turno, ao passo que 44,3% dos alunos freqüentavam o período diurno. Em 2006, a procura pelo ensino noturno acentua-se um pouco mais, concentrando-se 60,9% das matrículas no período da noite e 39,1% durante o dia. A distribuição conforme a categoria administrativa das instituições de ensino superior, no entanto, mostra que, em 2006, 69,2% das matrículas no noturno se concentravam no ensino superior privado, enquanto 63% do diurno estavam no setor público (BRASIL/MEC/INEP, 2008).

Outro aspecto importante se relaciona à questão étnica. Os estudantes negros, principalmente, enfrentam situação de maior desigualdade e dificuldade de acesso a esse nível de ensino, bem como de nele permanecer. De acordo com dados do INEP, quando se compara a presença de brancos e negros na sociedade e no *campus*, fica ainda mais evidente essa desigualdade e o caráter elitista da educação superior. Em 2005, a presença de brancos na sociedade era de 50%, enquanto que no *campus* era de 72,9%; enquanto os negros estavam presentes na mesma proporção na sociedade, no *campus* sua presença era de 24,1%. Com relação aos ingressantes, os brancos representavam 70,2%, e 76,4% entre os concluintes e, para os negros, as taxas eram de 26,9% para ingressantes e 20,3% para concluintes. Os dados indicam que se as políticas públicas garantirem efetivamente o acesso dessas pessoas à educação superior terão que assegurar, também, a sua permanência.

Algumas alternativas de políticas visando à produção de mecanismos que favoreçam o acesso de estudantes provenientes de camadas mais pobres da população e de

segmentos sociais com reduzida participação nesse nível de ensino vêm sendo formuladas e implementadas, quer no nível do Estado, quer no de algumas instituições de ensino superior. Maior diversificação na distribuição e localização de instituições, e a priorização de características sociais e étnicas nos vestibulares são as suas principais marcas. Entre elas encontram-se a abertura de universidades e de unidades acadêmicas em regiões mais pobres, a concessão de bônus na pontuação obtida no vestibular, a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e para negros e indígenas, e a expansão de vagas no turno noturno.

Além disso, há que se registrar, também, a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES), ambos Programas do governo federal, que visam à manutenção, permanência e conclusão de cursos superiores. No conjunto das universidades federais, desenvolve-se, ainda, o Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que enfatiza a ampliação da oferta de vagas no turno noturno.

A intensificação da implementação de iniciativas voltadas para a ampliação da inclusão social na educação superior tem carecido, contudo, de um exercício sistemático de reflexão sobre a matéria, tanto nos seus fundamentos teóricos e metodológicos quanto na avaliação das experiências em curso. Desse modo, algumas questões deverão ser levadas em consideração, neste subprojeto de pesquisa, no que se refere às políticas de expansão do acesso na educação superior: a) as diferenças raciais e sociais de acesso a esse nível de ensino; b) a diversidade e a heterogeneidade institucional e o modo como as IES estão implementando tais políticas; c) a mediação/contradição entre políticas focais e políticas universais e o alcance dessas políticas na educação superior; e) em que medida, efetivamente, as políticas que estão sendo implementadas promovem a democratização da educação superior; f) os impactos dessas políticas no sentido de se atingir metas estabelecidas pelos próprios governos, como, por exemplo, o aumento da taxa de escolarização.



### **III. 6 - SUBPROJETO 6 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **Coordenadores:**

João Ferreira de Oliveira (UFG)  
Afrânio Mendes Catani (USP)

#### **Temática e justificativa**

A educação superior no Brasil vem se expandindo de modo acelerado desde a segunda metade da década de 1990, sobretudo por meio de instituições de ensino superior privadas. Em lugar da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e da universidade como referência para a expansão do sistema, adotou-se os princípios da diversificação e da diferenciação, assim como a criação e o fortalecimento da instituição não-universitária, voltada exclusivamente para o ensino.

Nesse contexto de expansão da educação superior, a produção do conhecimento também vem passando por alterações significativas. A ênfase tem recaído na pesquisa tecnológica, na inovação, na articulação e nas parcerias entre universidades e empresas por meio de incentivos financeiros, bem como na maior subordinação da produção intelectual e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* às demandas produtivas e aos interesses dos governos federal e estadual.

Além disso, as agências de financiamento estimulam a produtividade docente por meio de editais que financiam a pesquisa, o intercâmbio de pesquisadores e a complementação salarial por meio de bolsas. Assim, associa-se cada vez mais a produção do conhecimento aos salários dos docentes/pesquisadores e à prestação de serviços. Essa maior produtividade também é estimulada por meio da avaliação da pós-graduação, que associa a avaliação dos programas (mestrado e doutorado) à produção intelectual, sobretudo em periódicos de maior reconhecimento e prestígio acadêmico.

Essas mudanças na produção do conhecimento precisam ser compreendidas no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo global, que impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento fundamental da produção e

do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada. De um lado, formulam-se as bases de uma economia assentada na *acumulação flexível* (HARVEY, 1994) e, de outro, a constituição de uma *sociedade técnico-científica-informacional* ou *sociedade do conhecimento* (LOJKINE, 1995; RIFKIN, 1995), centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação e criação de processos organizacionais *inovadores*.

A mundialização do espaço geográfico tem por base a ciência, a tecnologia e a informação que produzem uma ordem racional e uma natureza instrumentalizada de modo a regular o uso e o funcionamento do território de acordo com a lógica do capital (SANTOS, 2001). Nesse contexto, o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel muito mais destacado do que anteriormente, tornando-se cada vez mais evidente que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Assim, essa sociedade, caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, tem como um dos elementos básicos a centralidade do conhecimento e da educação.

Essa centralidade ocorre porque *educação e conhecimento* passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, *força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico*. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial globalizado. Torna-se claro, portanto, a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. Nessa visão, a educação e o conhecimento passam a ser problemas econômicos, pois se tornam elementos centrais desse novo padrão de desenvolvimento.

### **Áreas de interesse e questões norteadoras do subprojeto**

A análise histórica e os dados recentes ressaltam o papel desempenhado pelas universidades públicas, federais e estaduais, na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento no país. Com as transformações produtivas, ocorridas sobretudo nas últimas décadas, verifica-se que a educação superior e a educação tecnológica ganharam maior centralidade nas políticas implementadas pelo governo federal, tanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como na de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-

2010). Observam-se ainda alterações significativas na reconfiguração desses dois níveis/modalidades de educação e nos mecanismos e estratégias para sua expansão. As universidades públicas experimentam um processo de metamorfose institucional, quase sempre se ajustando às novas políticas educacionais e demandas produtivas e sociais.

O estudo das alterações da produção do conhecimento, em suas interfaces com as transformações produtivas, institucionais e produção do trabalho acadêmico são, pois, fundamentais para se compreender a natureza dessa expansão da educação superior e do próprio conhecimento. Além disso, é preciso analisar as transformações que estão ocorrendo no papel, nas finalidades e na própria natureza das universidades públicas, considerando os constrangimentos atuais do mercado e do Estado à autonomia e à liberdade acadêmica. Irá se buscar, pois, neste subprojeto, compreender o grau de subordinação formal e real do conhecimento à lógica de mercantilização das IES e da educação superior, em geral.

De modo geral, pode-se questionar, dentre outras, as seguintes dimensões:

- Como se caracteriza a expansão do conhecimento nas universidades públicas e privadas?
- Quais áreas ou temáticas estão sendo privilegiadas pelas agências de financiamento?
- Que alterações estão ocorrendo concretamente no trabalho acadêmico e nos programas de pós-graduação visando ajustar-se às exigências de maior produção?
- Que alterações curriculares podem ser identificadas?
- Que exigências estão sendo estabelecidas para os docentes/pesquisadores obterem financiamento de suas pesquisas?
- Que vinculações estão sendo estabelecidas entre a produção do conhecimento e o setor produtivo/empresas?
- Como as empresas estão se relacionando ou interferindo na produção do conhecimento das universidades?

- Que mecanismos legais (e outros) o governo vem criando para favorecer as parcerias e as articulações entre universidades e empresas?
- De que modo a educação tecnológica (nas universidades tecnológicas, CEFETs, IFETs etc.) está se ajustando às novas demandas por conhecimento *interessado*?
- Que razões justificam o processo de produção do conhecimento, atualmente?
- Quais as implicações dessa expansão e subordinação do conhecimento para as universidades públicas e para os professores/pesquisadores/intelectuais?
- Que alterações estão ocorrendo nos cursos de pós-graduação (lato e *stricto sensu*) para atender às novas demandas de conhecimento e produção intelectual?
- Quais os mecanismos de articulação do conhecimento com as demandas das empresas e quais os programas, projetos e ações que estão sendo implementados nessa direção?
- Que alterações estão ocorrendo no sistema de avaliação para ampliar a produção do conhecimento?
- Que alterações estão ocorrendo nos periódicos, nas editoras e nos eventos científicos para favorecer essa maior produção de conhecimento?
- Que programas o governo federal e/ou os governos estaduais vêm criando e implementando para favorecer a produção de conhecimento?
- Qual o volume de recursos que tem sido aplicado em C&T e na pós-graduação do país nas últimas décadas?

#### **IV - OBJETIVOS**

##### **IV.1 – OBJETIVOS GERAIS (comuns aos seis subprojetos)**

Analisar e compreender as políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996.

## **1 - Consolidação do referencial teórico com vistas à ampliação do *corpus* documental e analítico de referência para a pesquisa:**

1.1 - Realizar pesquisa bibliográfica, eletrônica e documental a respeito das seis temáticas especificadas nos subprojetos.

1.2 – Identificar e analisar as principais legislações e normatizações que ocorreram no período em estudo, no âmbito da educação superior, que tangenciem as temáticas dos seis subprojetos.

1.3 – Realizar levantamento e análise de dados agregados pertinentes nos níveis nacional e regional, bem como exploração de bancos de dados (INEP, IBGE, CAPES, Tesouro Nacional, Presidência da República, Domínio Público)

1.4 - Aprofundar a análise das políticas propostas para a expansão da educação superior, no período pós-LDB.

## **2 – Formação de recursos humanos:**

2.1 - Contribuir com a formação de estudantes de graduação e pós-graduação, que possam eventualmente incorporar-se aos subprojetos.

2.2 - Orientar monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema da pesquisa ou correlatos, buscando ampliar o alcance geográfico dos resultados.

2.3. Fortalecer os grupos de pesquisa e a produção científica em parcerias que envolvam todas as regiões do Brasil, contribuindo para a minimização da concentração de produção de conhecimento, a se realizar através de Seminários, abrangendo as subtemáticas da pesquisa, dentre outros procedimentos.

## **3 – Divulgação da pesquisa:**

3.1 – Dar maior visibilidade à problemática da expansão da educação superior.

3.2 - Viabilizar a socialização, divulgação, intercâmbio de documentos sobre a temática, buscando ampliar a produção de conhecimentos na área, mediante, dentre outros procedimentos, a manutenção dos sites do GT 11 – Política da Educação Superior da ANPEd (<<http://www.anped11.uerj.br>>) e da Rede UNIVERSITAS (<<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>>).

3.3 - Manter e aumentar as redes de informações entre grupos de pesquisa (nacionais e internacionais) que desenvolvam ações no campo da educação superior.

3.4 - Promover e/ou participar de simpósios, congressos, seminários, encontros, reuniões científicas, cursos de atualização e convênios com entidades e grupos nacionais e internacionais, sobre a temática.

3.5 - Divulgar e debater os resultados da pesquisa através de publicações. Além de artigos em periódicos especializados, há a expectativa de produção de coletâneas a cada Seminário organizado pela Rede UNIVERSITAS/BR.

## **IV.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS (organizados conforme os subprojetos)**

### **SUBPROJETO 1 - FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

1.1 - Verificar e examinar como a evolução/involução do financiamento da educação superior, no período pós-LDB, relaciona-se com a expansão e a efetiva reforma da educação superior, e como revela e questiona as contradições das políticas públicas, assim como o ajuste neoliberal da economia e da reforma do aparelho do Estado no Brasil.

1.2 - Apurar o montante de recursos aplicados na educação superior, tanto pública quanto privada, utilizando-se os dados financeiros do Censo da Educação Superior.

1.3 - Desenvolver uma modelagem para se obter o custo do aluno das instituições públicas e das instituições privadas, utilizando-se os dados do Censo da Educação Superior.

1.4 - Analisar a evolução dos recursos das IFES nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, utilizando-se as informações da execução orçamentária das IFES.

1.5 - Examinar que montante de recursos públicos foi investido pelo governo nos programas FIES e PROUNI.

1.6 - Estudar como ocorreu o financiamento da expansão das atividades das IFES em três períodos: a) 1995-2002, governo de Fernando Henrique Cardoso; b) 2006-2008, governo de Luiz Inácio Lula da Silva, expansão dos campi do interior; e c) 2009-2012, governo Lula da Silva, expansão pertinente ao REUNI.

1.7 - Elaborar uma modelagem para o estudo da evolução do custo médio do aluno das IFES nos três períodos estruturados no objetivo anterior.

1.8 - Examinar qual é o montante de recursos que compõem os “fundos setoriais” destinados a financiar a ciência e a tecnologia.

1.9 - Estudar que montante de recursos públicos foram aplicados em ciência e tecnologia no período 1995-2008, como percentual do PIB.

1.10 - Examinar qual tem sido a participação do setor privado no financiamento da pesquisa no Brasil.

## **SUBPROJETO 2 - ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, PÓS LDB/1996**

2.1 - Identificar e configurar (estabelecer os limites teórico-práticos) os formatos e modalidades acadêmicas que se apresentam na educação superior brasileira, após a LDB /1996.

2.2 - Identificar em séries histórico-estatísticas possíveis relações entre a introdução concreta de formatos institucionais e de modalidades acadêmicas e a estrutura regulatória brasileira.

2.3 - Direcionar a análise da expansão, preferencialmente, para os novos formatos institucionais de formação acadêmica (modelos e currículos de educação superior tecnológica, dos CEFET's, das universidades tecnológicas, IFET's, EaD, UAB, Nova Capes, internacionalização).

2.4 – Investigar a variabilidade da expansão do sistema de educação superior (por região, organização acadêmica e administrativa, entre outros) e analisar as relações que apresenta com o estabelecimento de políticas governamentais.

2.5 – Verificar e analisar a presença da internacionalização e seus formatos na expansão da educação superior brasileira.

## **SUBPROJETO 3 - AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

3.1 - Investigar em que medida as políticas de avaliação estão atingindo os objetivos relacionados à promoção da qualidade no interior do processo de expansão da educação superior brasileira.

## **SUBPROJETO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

4.1 – Analisar as políticas de expansão cotejadas para as instituições de educação superior e seus impactos no trabalho docente.



4.2 – Analisar os mecanismos de flexibilização das relações contratuais do trabalho docente, advindos das políticas de expansão.

4.3 – Discutir as transformações ocorridas na produção docente (ensino, pesquisa e extensão).

4.4 – Analisar as transformações experimentadas na cultura das IES e do trabalho docente.

4.5 – Refletir sobre os processos intersubjetivos mobilizados pelo trabalho docente neste contexto.

#### **SUBPROJETO 5 - ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

5.1 - Investigar, em que medida, as políticas de ampliação do acesso estão resultando na garantia da permanência na educação superior e democratização desse nível de ensino.

#### **SUBPROJETO 6 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

As temáticas privilegiadas nesse estudo serão, pois, as seguintes:

6.1 - Mercado, Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica e a Pesquisa na Universidade.

6.2 - Mecanismos e agências de fomento (CNPq, FINEP, Fundos Setoriais, FAP's).

6.3 - Bolsas e incentivos financeiros das agências de fomento.

6.4 - Parcerias público-privadas, incubadoras de empresas, convênios/contratos, patentes, parques tecnológicos etc.

6.5 - Ensino e pesquisa na pós-graduação;

6.6 - Divulgação e qualidade do conhecimento (periódicos, editoras, eventos);

6.7 - Conhecimento e prestação de serviços.

## V - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS<sup>7</sup>

Será apresentado, a seguir, um conjunto de procedimentos que se pretende útil à implementação desta pesquisa integrada, cabendo a ressalva preliminar que se trata de linhas mestras, que poderão vir a ser alteradas ou adaptadas com a continuidade dos trabalhos, particularmente, pelo fato de um grande número de pesquisadores estarem envolvidos.

Um primeiro aspecto a considerar é que se pretende fazer uso tanto de abordagens quantitativas quanto das qualitativas, dependendo do que se apresentar em foco em cada etapa e subprojeto da investigação. Assim, pretende-se realizar ou aproveitar avaliações estatísticas já feitas sobre a expansão da educação superior no país, o que será mais recorrente na primeira fase da investigação, como se detalhará a seguir; da mesma forma que fazer uso da observação, efetivar entrevistas semi-dirigidas, pesquisas bibliográficas, documentais, dentre outros procedimentos apropriados ao estudo de cada subtema da investigação.

Sumariamente, as etapas e procedimentos metodológicos previstos para essa investigação, são os que se seguem:

### **1ª ETAPA (anos 1 e 2)**

#### **1 - Revisão de literatura de cada subprojeto**

**2 - Levantamento e análise de dados agregados** pertinentes nos níveis nacional e regional, bem como exploração de bancos de dados (INEP, IBGE, CAPES, Tesouro Nacional, Presidência da República, Domínio Público)

**3 - Levantamento e análise de fontes documentais** (primárias e secundárias, incluindo dispositivos legais)

A análise da produção de determinada área do conhecimento, através de bibliografias, as chamadas pesquisas de “estado da arte”, de dados agregados e/ou de documentos começam a aparecer no Brasil, mais sistematicamente, a partir de 1980 e hoje já cobrem vários temas importantes em diversas áreas do conhecimento. Esses estudos,

---

<sup>7</sup> Os procedimentos metodológicos têm como base os projetos anteriores da Rede UNIVERSITAS/Br , apoiada desde 1996 pelo CNPq.

guardadas as diferenças, têm por objetivo sistematizar a produção do conhecimento num determinado campo do saber e vêm possibilitando, em maior ou menor grau, a compreensão dos processos vigentes de produção do conhecimento na área, a identificação das temáticas mais exploradas, bem como a sinalização de temáticas não ou insuficientemente, estudadas.

Considera-se, no entanto, que tal sistematização deva imputar análises que caminhem, além da mera reprodução das noções veiculadas no material examinado, objetivando também a identificação de categorias de natureza política, sociológica, econômica, filosófica etc, que perpassam os temas de investigação, as justificativas, os aportes teóricos, a metodologia e os resultados de pesquisa ligados ao objeto de estudo.

Visando ao alcance destas metas gerais, serão perseguidos, nessa pesquisa, os seguintes procedimentos metodológicos, no que se refere à revisão bibliográfica<sup>8</sup>:

(1) **leitura flutuante** (BARDIN, 1979), objetivando uma seleção prévia das fontes, pertinentes ao *corpus* analítico do trabalho;

(2) **bibliografia anotada** que consistirá no levantamento das principais referências bibliográficas (sob a forma de artigos, livros e teses); eletrônicas (bancos de dados, revistas eletrônicas, *sites* sobre legislação) que contemplem discussões sobre as políticas de expansão cotejadas para as instituições de educação superior;

(3) **bibliografia categorizada**, que objetiva a classificação deste material em subtemáticas, conforme apresentadas anteriormente;

(4) **análise das fontes utilizadas**, a ser publicada sob a forma de artigos ou capítulos de livro, nos quais se contemplará uma discussão das relações entre as diversas fontes e a temática central dessa pesquisa: a expansão da educação superior no país.

Inicialmente, para o atendimento dos procedimentos acima listados, a metodologia terá por base a análise de conteúdo (GRAWITZ; PINTO, 1986; BARDIN, 1979), o que possibilitará a sistematização do *corpus* analítico do trabalho e sua classificação em temáticas significativas, tendo em vista a compreensão dos subtemas que compõem a presente investigação. Em síntese, a investigação manterá essa característica descritiva da

---

<sup>8</sup> Para a consecução desses procedimentos, contar-se-á com a colaboração de bolsistas de iniciação científica.

análise de conteúdo, que possibilita o levantamento do material de análise, as informações necessárias sobre sua extensão, características gerais das fontes e os conteúdos nelas encontrados.

A seguir, procurar-se-á ampliar o poder explicativo dos resultados, ir além da matéria-prima ordenada e da crítica às fontes já iniciada, tentando encaminhar a análise bibliográfica para a investigação das chamadas condições de produção das temáticas, o contexto histórico-social que as permearam e o processo de sua produção (FAIRCLOUGH, 2001), conforme as orientações metodológicas da análise do discurso apresentadas a seguir em tópicos, para mero efeito de exposição, já que profundamente interligadas:

(1) Manuseio crítico das fontes e de suas lacunas, ou análise das condições de produção das fontes, dos lugares de onde advêm estas contribuições, da organização institucional que lhe dá suporte, dos obstáculos encontrados, associada à preocupação com as práticas discursivas que instituíram na teorização da expansão da educação superior no país;

(2) Análise da gênese e do desenvolvimento das temáticas, das discontinuidades e continuidades dos processos discursivos, mediante os quais o campo conceitual em estudo foi sendo construído;

(3) Localização e discussão dos diversos significados e/ou dos marcos teóricos e conceituais, que podem ter sido atribuídos à temática, considerando o confronto de forças (e de poder), o contexto social, a dimensão ideológica, que presidiram estas variações, valendo pensar também na história pessoal de quem fez os vários registros e na sua relação com aqueles a quem endereça seus escritos;

(4) Por fim, desnaturalizar o que, muitas vezes, é considerado inquestionável e propiciar, com a crítica sobre o que já foi produzido, a possibilidade de reconstruções teóricas, metodológicas e temáticas.

Como procedimento complementar desta 1ª etapa, na direta dependência de disponibilidade de recursos e tempo, poder-se-á fazer uso, ainda, de outras formas de coleta de dados como questionários e entrevistas, com informantes *experts* nas seis subtemáticas propostas.

## **2ª ETAPA (anos 3 e 4)**

### **Estudos de caso em instituições, estados e/ou regiões**

Preliminarmente, cabe destacar a importância que se pretende dar aos dados empíricos coletados nesta pesquisa, pois se entende que é nos movimentos mais simples da vida cotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender a sociabilidade humana em seu sentido mais profundo (MORAES; MÜLLER, 2003), bem como para a compreensão de como políticas formuladas são absorvidas/adaptadas/modificadas no âmbito local. No entanto, a compreensão do movimento cotidiano implica uma atenção permanente à gênese, conflitos e contradições que o perpassa. E para tal, entende-se que a teoria não deve abandonar o seu lugar catalisador na investigação, pois a conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, não possibilita a análise das forças, poderes e estruturas presentes nos fenômenos empíricos (BHASKAR, 1994).

Além disso, numa pesquisa como essa, não se pode perder de vista também, que os fatos (bem como os documentos) não falam por si. Falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles. É o pesquisador (no nosso caso, o grupo de pesquisa) quem decide quais os fatos e os documentos que vêm à cena e em que ordem ou contexto (CARR, 1976, p. 14).

Com base nesses pressupostos, verificamos que os fatos, mesmo quando registrados em documentos, ainda têm de ser processados pelo pesquisador antes que se possa fazer uso deles (CARR, 1976). Neste sentido, o principal trabalho do pesquisador não é apenas registrar, mas avaliar ancorado numa base teórica.

Tomando o exposto como premissas básicas, pretende-se desenvolver pesquisas de campo em instituições, estados e/ou regiões, na direta dependência do que se analisar na 1ª etapa da investigação. Assim, optou-se por definir os procedimentos metodológicos desta fase, posteriormente, na expectativa de que se possa instituí-los, com maior acuidade, para a captação da totalidade fenomênica das relações complexas que se fazem presentes nas relações de trabalho, de formação e de produção de conhecimento no contexto de expansão-contenção em que a educação superior transita.

Por fim, nesta segunda etapa da investigação pretende-se superar a análise da expansão em seus efeitos meramente formais e jurídico-políticos, pois encobrem parte substancial da proposta e dos seus efeitos sobre o sistema de educação superior. Novas representações sobre a ciência, a tecnologia e o universo simbólico-cultural acadêmico estão sendo construídas no cotidiano universitário, uma nova cultura, a produção de sujeitos afeitos aos novos tempos e tudo isso requer especial atenção e análise crítica, quanto ao seu aspecto de regulação social (POPKEWITZ,1994).

## **V.1 - EQUIPE E METODOLOGIA DE FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE PESQUISA**

O grupo que propõe o presente projeto é composto pelos seguintes pesquisadores:

### **SUBPROJETO 1 - FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **Coordenadores:**

Nelson Cardoso Amaral (UFG)

Vera Lúcia Jacob Chaves(UFPa)

#### **Participantes:**

### **SUBPROJETO 2 - ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, PÓS LDB/96**

#### **Coordenadores:**

Marília Morosini – PUCRS

#### **Participantes:**

Maria Estela Dal Pai Franco – UFRGS

Stella Segenreich – UFRJ/UCP

Luiz Dourado - UFGO

### **SUBPROJETO 3 - AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **Coordenadoras:**

Maria das Graças Medeiros Tavares (UFAL)

Stela Maria Meneghel (FURB)

#### **Participantes:**

Gladyz Beatriz Barreiro (USP)

José Carlos Rothen (UFSCar)

Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (UFAL)

### **SUBPROJETO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **Coordenadores:**

Deise Mancebo (UERJ)

João dos Reis Silva Júnior (UFSCAR)

#### **Participantes:**

Andréa Araujo do Vale (UERJ)

Carla Vaz dos Santos Ribeiro (UFMA /UERJ)

Denise Bessa Léda (UFMA / UERJ)

Fabiola Bouth Grello Kato (UFSCAR)

Silvia Alves dos Santos (UFSCAR)

### **SUBPROJETO 5 - ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **Coordenadoras:**

Mariluce Bittar (UCDB)

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)

#### **Participantes:**

Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert (UNIFESP)

## **SUBPROJETO 6 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

### **Coordenadores:**

João Ferreira de Oliveira (UFG)

Afrânio Mendes Catani (USP)

### **Participantes:**

Ana Paula Hey (USP)

Regina Michelotto (UFPR)

Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)

Ana Maria Netto Machado (UNIPLAC)

Com o andamento da investigação, novos pesquisadores poderão ser convidados a compor a equipe, com o objetivo de se obter um perfil verdadeiramente nacional da investigação, prática já levada a cabo em outros investimentos acadêmicos desse grupo.

Além disso, os pesquisadores deverão absorver seus orientandos de pós-graduação e de graduação localmente, potencializando, assim, a capacidade de coleta de dados, a análise que daí deve decorrer, bem como fortalecendo os próprios grupos de pesquisa institucionais.

Além de contatos virtuais permanentes, da divulgação e troca de relatórios parciais, pretende-se organizar encontros presenciais durante as reuniões anuais da ANPEd, além de 6 Seminários, abrangendo as subtemáticas da pesquisa. Deve-se destacar, como já é uma tradição do grupo, que nesses Seminários, além da discussão da temática central escolhida para o evento, deve-se propiciar a participação da comunidade universitária da instituição de educação superior que sedia o evento, bem como organizar a produção escrita do grupo de pesquisa, normalmente sob a forma de edição de coletâneas.



## V.2 – CRONOGRAMA

### 1ª ETAPA (anos 1 e 2)

Organizado conforme objetivos gerais, detalhados em parte precedente do projeto.

Objetivos	Ano 1				Ano 2			
	1ºtrim.	2ºtrim.	3ºtrim.	4ºtrim.	1ºtrim.	2ºtrim.	3ºtrim.	4ºtrim.
Consolidação do referencial teórico								
1.1								
1.2								
1.3								
1.4								
Formação de recursos humanos								
2.1								
2.2								
2.3*	Seminário15			Seminário16			Seminário17	
Divulgação dos resultados								
3.1								
3.2								
3.3	Seminário15			Seminário16			Seminário17	
3.4								
3.5*				Coletânea11			Coletânea12	

\* A numeração dos seminários e das coletâneas dá seguimento aos anteriormente realizados pela Rede Universitas-Br.

### 2ª ETAPA (anos 3 e 4)

Estudos de caso em instituições, estados e/ou regiões, cujo detalhamento advirá dos resultados obtidos na 1ª Etapa.

## VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>9</sup>

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: alguns tópicos para discussão. In: ANPED-GT ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, 23., 2000, Caxambu. **Anuário do Gt Estado e política educacional: políticas, gestão e financiamento da educação.** Caxambu: AnPEd, 2000, p. 15 – 36.

ALTBACH, P. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education And Manegement**, Kluwer Academic Publishers, v. 10, p. 3–25, 2004.

BANCO MUNDIAL. **La ensañanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** (El desarrollo en la práctica) Washington, D.C: Banco Mundial, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BHASKAR, R. **Plato etc.:** the problems of philosophy and their resolution. London: Verso, 1994.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Mensagem nº 9, de 09 de janeiro de 2001. Institui vetos parciais a Lei nº 10.172 – Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/Mensagem\\_Veto/2001/Mv0009-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

---

<sup>9</sup> Deve-se considerar, na bibliografia, a larga produção da Rede UNIVERSITAS ao longo dos seus 15 anos de projetos sistemáticos em parceria.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 1 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 1 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

BRASIL.CAPES. UAB: resultados do 1º (2005) e 2º (2006) edital. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view)>. Acesso em: 18 jul. 2008.

BRASIL. CNE/CES. Resolução nº 1, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

BRASIL. MARE. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1996 a 2006**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 612, de 12 de abril de 1999. Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port612.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Cadastro nacional de docentes da educação superior - 2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatórios liberados das avaliações dos cursos de graduação**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/relatorios\\_liberados.htm](http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/relatorios_liberados.htm)>. Acesso em: 07 jul.2008.

\_\_\_\_\_. **Áreas e cursos superiores de tecnologias avaliados pelo Enade 2008**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

BRESSER PEREIRA, L, C; SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública**. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CARDOSO, M. L. Reflexões sobre ética e construção do conhecimento: anotações para pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 17., 1994, Caxambu, 1994, 41 p. mimeo.

CARR, E. H. **Que é história?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien (Tailândia), 1990. Disponível em: <[http://app.crea-rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaojomtien\\_tailandia.pdf](http://app.crea-rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2008.

CRUZ, C. H. de B. **A produção científica brasileira**. São Paulo: Unicamp, 2003.

DIAS, Marco Antonio R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: REUNIÃO DE REITORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS IBERO-AMERICANAS – IIIA CUMBRE IBEROAMERICANA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESTATALES. 26 de abril de 2002. (versão provisória).

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios ? **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, out. 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. São Paulo: Rocco, 1992.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAWITZ, M.; PINTO, R. **Méthodes des sciences sociales**. Paris: Livrarie Dalloz, 1986.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

**INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

**IES QUE OFERECEM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU A DISTÂNCIA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=590>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

**IES PÚBLICAS QUE INTEGRAM A UAB**. Resultados do 1º (2005) e 2º (2006) edital. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view)>. Acesso em: 18 jul. 2008.

JOHNSTONE, B.; ARORA, A.; EXPERTON, W. **The financing and management of higher education** – A status report on worldwide reforms. Washington, DC: The World Bank, 1998.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008, p. 73-96.

LIMA, K. REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 41, p. 69-78, 2008.

LENIN, V.I. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2003.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; SILVA, T. F. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. **Educar em Revista**, Curitiba, n.28, jul./dez. 2006.

MERRILL, Thomas. Capture theory and the courts: 1967-1983. **Chicago-kent Law Review**, n, 73, p.1039-1054, 1997.

MORAES, M.C.M.; MÜLLER, R.G. **História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe: 1986 – 1988. **European Journal of Education**, v. 23, n 1-2, p. 7-23, 1988.

OLIVEIRA, M. M. A política governamental de ciência e tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p.235-256.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico, **Educar em Revista**, Curitiba, n.28, jul./dez. 2006.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: MEC/INEP, 2004.

POCHMANN, M. Riqueza concentrada e trabalho em excesso. **Folha de S. Paulo**, S. Paulo, 21 mar. 2008. Disponível em: <<http://blog.controversia.com.br/2008/03/23/riqueza-concentrada-e-trabalho-em-excesso/>>. Acesso em: 10 set. 2008.

POPKEWITZ, T. S. **Sociologia política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron, 1995.

RISTOFF; GIOLO, 2006. **A Educação Superior no Brasil**: Panorama Geral. In: --- Educação Superior Brasileira, 1991 – 2004. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 21 – 22.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: FAPESP: HUCITEC, 2005.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SGUISSARDI, V. ; SILVA JUNIOR, J. R. **Educação superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UNESCO-IESALC. Expansion de la Educacion Superior em la América Latina. 2006. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/boletinNo118.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

WARDE, M. J. Síntese: políticas para o ensino superior - os assaltos a uma instituição mal constituída. In: SGUISSARDI, V.; SILVA Jr, J. R. (Orgs). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p. 279-281.

WORLD BANK/D. Bruce Johnstone (coll. Alka Arora and William Experton). **The financing and management of higher education** – A status report on worldwide reforms. Washington, DC: The World Bank, 1998.