

# Democratização do Ensino Superior Brasileiro:

## O caso da Universidade Federal da Paraíba

Emília Maria da Trindade Prestes,  
Edineide Jezine & Afonso Celso Scocuglia

### Resumo

---

O artigo discute a problemática da democratização do acesso ao ensino superior no contexto de crise globalizada e da situação de indefinições, particularizando o caso do Brasil. Com base em argumentos analíticos, dados empíricos e no programa brasileiro de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), questiona se a recente expansão do ensino superior brasileiro vem conseguindo modificar o cenário de elitização desse ensino, detendo-se no caso específico da Universidade Federal da Paraíba. Considera que as ações voltadas para incluir um maior número de pessoas no ensino superior podem fortalecer tanto os ideais democráticos como os processos de crescimento e desenvolvimento econômico e social do Brasil, possibilitando a construção de novos relatos históricos e transformando a instituição educacional e a sociedade.

### Palavras-chave

---

educação superior; democratização do acesso; educação superior; globalização.

## Introdução

Na década de noventa, quando as principais nações do mundo comemoravam com previsões otimistas a aceleração da globalização econômica e financeira e a superação das mazelas provocadoras de pobreza e exclusão, a educação superior, tida como uma das respostas a estes novos requerimentos, se expandiu e se internacionalizou. Vinte anos após, a euforia daquele clima de prosperidade em alta cedeu lugar a inseguranças e incertezas, fragilizando a sustentação econômica e política de diferentes países e desdobrando-se nos objetivos e metas sociais. Com isso, o futuro da educação superior - em particular das universidades públicas, encontra-se ameaçado pelo fantasma das crises e pelos efeitos da recessão internacional.

A Europa, por exemplo, presencia quase impotente os cortes orçamentários infligidos aos seus sistemas educacionais. Muitas instituições renomadas daquele continente, a exemplo da University College de Londres, admitem suas dificuldades e o risco de serem rebaixadas na relação das melhores, a nível internacional<sup>1</sup>. Em janeiro de 2011, um documento denominado *Impacto da crise econômica sobre o ensino superior europeu*, organizado pela Associação das Universidades Europeias – AUE - assinalava que muito dos países europeus teriam que efetivar cortes profundos nos orçamentos dos sistemas de ensino superior, reduzir os recursos destinados às pesquisas e ao ensino gratuito e aumentar as taxas das mensalidades estudantis. O documento também orientava para a ampliação do financiamento privado, considerado uma importante fonte de receita para as universidades enfrentarem os grandes cortes orçamentários e as notáveis quedas no rendimento do sistema do ensino superior<sup>2</sup>. Seguindo essas orientações, em um futuro breve, predominará a privatização do ensino superior, seguindo o modelo norte-americano, e o acelerado processo de expansão da educação superior em quase todos os países, particularmente no Brasil, que sofrerá o risco de se adaptar e se ajustar aos imperativos das tendências internacionais.

É verdade que até o presente, as incertezas propiciadas pelo panorama internacional de crises parecem não abalar a fé brasileira no seu processo de crescimento e nos benefícios das suas iniciativas educacionais. A importância da educação como um bem público e a expansão do acesso ao ensino costuma ser um assunto frequentemente colocado pela presidente Dilma em rede, ainda quando se identifique no cenário nacional uma tendência global de privatização na educação superior, *com todas as características inerentes, inclusive com destaque ao lucro*, como comenta Morosini (2006:116).

Situando-se em meio a estes dois pólos: a democratização do acesso e a privatização do ensino, surgem duas questões condutoras que apontam as

mudanças e as encruzilhadas da educação, nesta situação de insegurança e complexidade internacional:

- Que condições possuem o Brasil, para consolidar suas políticas de expansão do ensino superior, diante das crises que se apresentam no cenário educacional internacional?
- Quais podem ser os limites e as possibilidades do ensino superior situar-se como mecanismo de desenvolvimento e de emancipação social, considerando ser um campo de disputa de concepções, projetos e políticas diferentes e contraditórias, “resultantes das condições que configuram a sociedade capitalista”? (Dourado, 2002:680).

Se por um lado os questionamentos que orientam o desenvolvimento do texto são reticentes quanto à democratização do ensino superior brasileiro e seus benefícios; por outro lado, os enfoques teóricos acerca do papel e da responsabilidade social da universidade, em uma era de supercomplexidade e inseguranças, seguem as concepções de Barnett (2005) de que: a) vale a pena a busca de conhecimento como problema do desenvolvimento e da democracia; b) a busca de conhecimento como uma condição inerente e permanente de indivíduos racionais, possibilita mover a sociedade inteira, transformando-a; e, c) o desafio das universidades possuírem as condições objetivas necessárias para propiciar o conhecimento como um fator de desenvolvimento e como um direito coletivo e social, quando a própria instituição vive momento de crises.

Quanto à ilustração empírica, este se ancora no caso específico da Universidade Federal da Paraíba, instituição do ensino superior situada na região nordeste do Brasil. Sua história e localização, sua organização social e política, sua cultura e suas condições financeiras ou sua capacidade institucional para arcar com as transformações operadas nos últimos cinco anos, com base na recomendação do Reuni, por exemplo, deve ser vista de forma particular e diferente de outras instituições do ensino superior brasileira. Mas, mesmo assim, como instituição educativa inserida nas “circunstâncias históricas nacionais e internacionais, sofre todos os impactos, problemas e características próprias das agendas globais educacionais” (Galego, Marques & Teodoro, 2010), adequando-se, por isso, ao propósito de servir como referência nacional e internacional às análises sobre as mudanças do ensino superior no Brasil.

A proposição que encena o texto é a de que, independentemente dos rumos assumidos pelo ensino superior nestes próximos anos as mudanças em seu perfil e as novas dinâmicas em curso aprofundarão as lutas e as disputas educacionais, ajudando a construção de novos relatos históricos e transformando esta instituição.

## 1. Inclusão e democratização: O PROUNI e o REUNI

No início da década de 1990, Rosa Godoy Silveira (1995), professora da UFPB, analisando os desafios e dilemas provocados pelo emergente processo de globalização na educação, considerou que a Universidade brasileira em geral e, especificamente, as universidades federais, estavam sendo pressionadas por e para um processo de reformulação inequívoco, decorrente de um duplo movimento: da sociedade civil, que cobrava maior eficiência das instituições universitárias em seu contexto social, e do Estado que pretendia conferir maior eficiência e racionalização, premido, por sua vez, pela sociedade civil. Este foi um período em que as decisões políticas da educação brasileira, submetidas às influências da chamada Agenda Neoliberal assumiram um caráter abrangente, com implicações para além das fronteiras nacionais (Carvalho, 2006: 1): o Banco Mundial, após o fracasso das políticas de ajustes estrutural em muitos países africanos, havia recomendado uma maior intervenção dos Estados nas questões educacionais, tidas como motor de desenvolvimento e indispensável para a democracia<sup>3</sup>.

Em linhas gerais, a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômica *strictu sensu* para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a “boa governança” e a fortalecer a sociedade civil. Por outro lado, o Banco também enfatizou a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste estrutural e de reduzir a pobreza, conferindo grande prioridade à reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo de incrementar a equidade e a eficiência (Borges, 2003:1).

O resultado dessas orientações, acompanhadas de um “jogo estratégico de poder, acordos, consensos e acomodações de interesses diversos” (Carvalho, 2006:1), foi um espetacular crescimento de matrículas em todos os níveis educacionais de países latino americanos, (incluindo-se o Brasil), acompanhada de um gradativo aumento de recursos para custear as dispensas da expansão. (Borges, 2003:126-134). As pressões internacionais para concretizar reformas sob a influência da nova agenda neoliberal e aquelas decorrentes das forças sociais por aprofundamento da democracia tornavam as decisões governamentais relativas às políticas educacionais um espaço de disputa. No caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, propiciou a interação dos atores políticos e os conflitos de interesses, destacados em um texto que combinava a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Carvalho, 2006:4).

Além do mais, o choque entre ser reconhecida como uma instituição “libertadora”, referenciada em atitudes “crítico-cultural-popular” (op.cit.p.8), produto das conquistas políticas e sociais garantidas pela Constituição Federal de 1988 e, ser identificada como uma entidade educativa comprometida com os interesses da produção e da acumulação do capital, sustentada pelo modelo denominado por Castanho de “neoliberal-globalista-plurimodal” (Castanho, 2000:4), faz da universidade uma arena de disputa entre interesses opostos.

Essa postura foi visível no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando o Estado, propondo-se a conciliar diferentes interesses implantou políticas de educação e de qualificação profissional, criou programas a exemplo da Bolsa Escola<sup>4</sup>, ampliou projetos de alfabetização e a oferta de ensino fundamental, médio e superior, mas, também, abriu concessões para o ensino privado, articulando interesses diferenciados daqueles, como parcerias entre instituições públicas e privadas e a atenção aos grupos minoritários, propiciando, nos seus oito anos de governo, uma política educacional diferenciada daquelas adotadas por outros países da América Latina, (Borges, 2003).

No governo do presidente Lula da Silva, (2003/2006), que sucedeu ao de FHC, as políticas sociais sofreram uma redução nos seus investimentos, como forma de equilibrar o orçamento do país. Os investimentos em educação foram reduzidos e a política do ensino superior permaneceu bastante semelhante, aquela, adotada no governo anterior, variando alguns elementos capazes de criar condições para a manutenção das políticas, projetos e ações existentes. Este foi o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI), surgido, em 2003, sob o argumento da democratização do ensino e de justiça social e organizado em torno das orientações enfatizadas nos documentos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o PROUNI destinou-se a conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda - com deficiências, autodeclarados afrodescendentes, indígenas e professores da escola básica pública - para frequentarem, em instituições privadas de educação superior, cursos de graduação e sequenciais de formação específica. No início de 2012, o PROUNI celebrou oito anos de funcionamento com a concessão de um milhão de bolsas e 553 mil novas inscrições para uma das suas 195 mil bolsas disponíveis; um pouco mais dessa metade (98 mil) integrais e as demais (96 mil) parciais, para custear 50% da mensalidade do alunado em uma instituição privada,<sup>5</sup> fato que impulsionou o antigo Ministro de Educação brasileira, Fernando Haddad, em sua despedida do cargo ocupado durante quase oito anos a anunciar que “o setor privado soube reconhecer no PROUNI uma alavanca de inclusão”<sup>6</sup>.

Todavia, a significativa expansão do ensino superior ocasionada, talvez, pelas pressões sociais e econômicas presentes em uma situação de reorganização dos estados internacionais e nacionais para se tornarem mais competitivos, não conseguiram, ainda, superar uma tortuosa realidade: o país continua mantendo altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade. Os indicadores sociais do IBGE (2011), referente ao Censo 2010 indicam que o país tem 14,61 milhões de analfabetos com mais de 10 anos, o que representa 9% da população na faixa etária. Entre os maiores de 15 anos, a taxa de analfabetismo caiu de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010, havendo uma redução de 29,4%. Todavia, a região Nordeste apresenta maior índice de analfabetismo com 4,9%, ou seja, 502.124 de pessoas, pouco mais de ½ milhão dizem não saber ler e escrever<sup>7</sup>, o que se denomina de “pobreza educacional” (Prestes e Pfiffer, 2010).

Mesmo assim a economia, surpreendentemente, caminha de forma colossal, com o país alcançando índices de desenvolvimento acima da média dos países ricos. Quando as primeiras crises se manifestaram no primeiro mundo, em 2008, o Brasil apresentava índices de crescimento que variaram entre 8% a 5% ao ano, possibilitando avanços econômicos e a implantação de políticas sociais mais inclusivas. O novo modelo de desenvolvimento adotado exigia certos ajustes notadamente na inclusão social e na diminuição das desigualdades sociais (Pochmann, 2010:132). No campo educacional, o governo reafirmou, em discurso, a sua responsabilidade com a expansão inclusiva do ensino superior, prometendo assumir iniciativas concretas para ampliar os investimentos diretos e indiretos nesse nível de ensino.

Foi neste período (2007), que entre adesões e oposições o Ministério de Educação Brasileiro (MEC/Brasil) instituiu o Reuni, uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltada para o crescimento e expansão física acadêmica e pedagógica do ensino superior público e da rede federal de educação superior. Com previsão para ser implantado em um espaço de cinco anos, suas ações incluíam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. A ideia de acelerar o crescimento através do conhecimento foi associada à diminuição das desigualdades sociais no país<sup>8</sup>. A elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, a elevação gradual da relação aluno/professor, com 18 alunos para um professor, o aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação figuraram como metas a serem cumpridas até 2012, quando o REUNI cumprirá o prazo estabelecido para a sua implantação nas universidades públicas.

O Reuni, como política de expansão aproxima-se das propostas educacionais da União Europeia, a exemplo de Bolonha,<sup>9</sup> prever, no âmbito nacional, a

reestruturações acadêmicas e curriculares para a mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexível, redução de taxa de evasão e a utilização adequada de recursos humanos e materiais voltados a melhoria do ensino e das aprendizagens e a qualificação para o trabalho. Suas ações de inclusão aos estudantes mais pobres incluem a oferta de moradia, restaurantes, bolsa para manutenção e pólos de inclusão digital (Souza Junior, 2010. p. 48).

Mesmo sendo uma política governamental com objetivo de resituar a universidade pública no projeto de desenvolvimento social do país, a sua aceitação foi - e continua - sendo objeto de discórdias e de posicionamentos diferenciados. Alguns segmentos dos sindicatos docentes, professores e alunos criticam o REUNI como uma política neoliberal reeditada e sem condições de se sustentar em um contexto de crises e de contenção de recursos<sup>10</sup>. Os seus defensores, entretanto, consideram ser uma política redentora que possibilitará a expansão da universidade com justiça e com inclusão social. A expansão da universidade é um fenômeno complexo, indiscutivelmente. Se por um lado propiciar mais educação a uma população historicamente excluída da educação, mais ainda do ensino superior configura-se como um ato de justiça ou equidade social; como um dever da democracia; por outro lado, a enorme expansão a que se submete a educação e o ensino superior não raramente está vinculada aos interesses mais estreitos da produção e da economia.

Sendo o ensino superior, um campo de disputa de concepções, projetos e políticas que se encontram e se diferenciam de formas contraditórias, o dilema é distinguir os limites dos direitos e da justiça social no que se refere às ofertas educativas relacionadas à necessidade meramente mercantilizada e vinculadas a produção. Frente a esse dilema e sendo possível admitir que a universidade incorpore, simultaneamente, diversificada influencias e exerce múltiplos papéis torna-se difícil atribuir à expansão da universidade apenas um significado. A sociedade opera através de embates e lutas e nessas lutas a sociedade vai se transmutando e adquirindo novos significados. São os diferentes atores sociais aqueles quem, no caminhar histórico dão sentido e consolidam as transformações. Nos anos vindouros, as novas condições históricas mostrarão para que lado penda a balança. Por enquanto, resta esperar.

## **2. Expansão e democratização da educação superior**

Gomes & Moraes (2009:1) discorrendo sobre a expansão da educação superior no Brasil, comentam que este acontecimento compõe o curso histórico dos ciclos do ensino superior nacional e suas metamorfoses. A questão é saber se parte das metamorfoses provocadas pela atual expansão das matrículas, ratifica a sua

natureza democrática, ponderam. De fato, o considerável aumento de pessoas de diferentes classes sociais que, atualmente, frequentam o ensino superior, caracteriza-se, talvez, como uma das grandes metamorfoses experimentada pela sociedade brasileira no campo educacional depois de 1891, ano em que a Constituição da República descentralizou a oferta de ensino superior, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos. Até o final do Séc. XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior em todo o país, com cerca de 10.000 estudantes. Cem anos depois, entre os anos de 1991 a 2010, o número de Instituições do Ensino Superior – IES aumentou de 893 para 2.377 estabelecimentos, com o setor privado detendo 2.099 desse total. Neste mesmo período as matrículas evoluíram de 1.565.056 (1991) para 6.379.299 (2010) em cursos presenciais, em que se registra desta totalidade 4.736.001 no setor privado (INEP/MEC, 2011), denotando a tendência global de crescimento acelerado do ensino superior através do ensino privado. Esta expansão é suficiente para modificar as feições do ensino superior de um sistema de elite para um sistema de massa? Trow, (2005) quando pensou as transformações históricas da educação superior previu uma etapa inicial do “sistema de elite” para o “sistema de massa” e deste para o “sistema de acesso universal” (in Gomes & Morais, 2009:1). Sem desconsiderar os fundamentos básicos que configuram as diferentes dimensões dessa transição histórica do ensino superior, é necessário reconhecer que as metas expansionistas do ensino superior previstas nos dois últimos Planos Nacionais de Educação (2001/2010 e 2011/2020), esbarram em uma realidade irrefutável: o Brasil permanece com um elevado índice de pessoas sem a escolarização básica.

Assim a expansão educacional, mesmo grandiosa, não é suficiente para atender o número de alunos ausentes do ensino superior, cuja inclusão se faz a um ritmo demasiadamente inferior às necessidades da sua demanda real. Um olhar panorâmico sobre o acesso escolar a partir dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD)<sup>11</sup> demonstram taxas de escolarização líquida e bruta de 50,9% e 85,2% respectivamente, indicam que, aproximadamente, 36,5% da população ingressante no ensino médio não alcançam – ou não alcançaram ainda – o ensino superior, denotando às diferenças entre ricos e pobres: o primeiro quinto (o mais pobre) possui apenas 5,5 anos de estudo e o último quinto (o mais rico) estuda 10,7 anos. A disparidade de tempo de estudo entre ricos e pobres expressa às condições sociais e econômicas desse alunado que frequenta o ensino superior, revelando também o baixo sentido da expansão como processo de democratização desse acesso escolar, sobretudo porque das 5.115.896 matrículas no ensino de graduação no ano de 2009, 73,6% concentravam-se no setor privado. (IPEA,



2010, in Jezine & Prestes, 2011); o número de alunos na idade propícia para o curso (18/24 anos), continua baixo. De aproximadamente 24 milhões de pessoas inseridas nesta faixa de idade, somente 14,4% ou seja, 3,4 milhões cursavam o ensino superior, para um contingente de 5,1 milhões, demonstrando a predominância de pessoas adultas que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade propícia, devido à evasão, a repetência, ou a baixa escolaridade, marcado o processo de “distinção” no espaço do ensino superior.

Estes novos estudantes, muitos advindos de famílias de baixa escolaridade e baixo poder econômico, como aponta Gomes & Morais (2009:14), oriundos de um ensino público deficiente, trabalhando em tempo integral e não possuindo tempo físico para dedicar-se aos estudos e nem “um *habitus* de estudo ao longo de sua trajetória escolar”, ingressam em instituições de ensino superior privada, sem reconhecimento social e frequentam cursos de menor prestígio. Em contrapartida, as instituições públicas de reconhecimento nacional – e até internacional - continuam pertencendo às elites de maior condição financeira e que, possivelmente, irão ocupar os postos de decisão do país.

Por isso, mesmo que o conhecimento e as aprendizagens constituam-se forças transformadoras e a certificação superior propicie aberturas de possibilidades, muitos desses estudantes, independentemente do diploma, continuarão atados aos “velhos” padrões socialmente estruturados de desigualdade de classe. As estruturas econômicas e a condição de classe e, também, à valorização institucional que expede os diplomas/certificações, estabelecem os diferentes papéis a serem assumidos na sociedade pelos concluintes, fortalecem a “distinção” e reforçam o elitismo do ensino superior, apesar da sua expansão. A compreensão de Prates (2007:120), sobre o assunto, - com base nas combinações das teorias de M. Granovetter (1974:1995); e de P. Bourdieu (1986) -, é a de que a sociedade brasileira com a expansão do ensino superior “reforçou a sua face mais oligárquica e estamental”, pois o ingresso no ensino superior não garante, necessariamente, mudar a classe de origem. A diferenciação de classe continua sendo claramente reproduzida nos processos de acesso e conhecimento no âmbito das universidades públicas e das suas instituições financiadoras de pesquisa.

No campo da produção de ciência e tecnologia, por exemplo, na dinâmica da produção do conhecimento, dificilmente pessoas provenientes de Instituições de Ensino Superior, consideradas periféricas ou das populações pobres terão acesso a programas financiados com recursos públicos, destinados a formar pessoas altamente qualificadas nas competências e habilidades necessárias para a produção de novos conhecimentos do atual modelo de desenvolvimento nacional e internacional. Este é o caso do programa Ciência sem Fronteiras, auspiciado pelo Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT),

por meio de suas respectivas instituições de fomento – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC em que o objetivo é internacionalizar a ciência e tecnologia brasileira, de propiciar o intercâmbio e a mobilidade internacional de jovens estudantes da graduação das áreas tecnológicas e científicas e que dominam com perfeição uma segunda língua estrangeira.

Sob este prisma, é procedente atentar que a massificação da educação superior não significa a queda da tradicional universidade elitista. O ingresso de uma grande massa de excluídos no ensino superior através de programas de bolsas, vistos como uma das alternativas do modelo de desenvolvimento e das demandas sociais, não significa o rompimento da resistência implícita ou explícita à massificação. Inúmeros grupos de pressões continuam atuando para garantir os “interesses pelo avanço da ciência” ou “responder interesses estratégicos e conjunturais do desenvolvimento econômico-social” (Ristoff, 1999:223) através dos méritos propiciados pela situação de classe. O programa Ciência sem Fronteiras, já mencionado é um exemplo da preservação do elitismo acadêmico, na medida em que aposta no desenvolvimento das pesquisas nos cursos mais competitivos para a atual conjuntura nacional e internacional, e seleciona os alunos que se mostram mais qualificados para atender as demandas da produção de ciência e tecnologia globalizada.

Assim, a expansão do canal de acesso ao ensino superior na sociedade brasileira, embora represente iniciativas significativas no plano da democratização do acesso, não é suficientemente forte para derrubar a muralha da diferença de classe social. O privilégio de entrada universidades tradicionais, nos cursos mais concorridos, continuam sendo resguardado (Prates, 2007:121) para as pequenas parcelas privilegiadas da população. Resta saber quais as consequências dessa persistente “distinção” no modelo de desenvolvimento econômico internacionalizado, que atrela as questões econômicas com as sociais e culturais.

Recentemente no Chile, devido ao aumento de 7,2% dos custos da educação superior, e ao valor do orçamento destinado a educação, considerado insuficiente para manter a educação superior e para beneficiar os alunos mais pobres, estudantes do Chile, Colômbia, Peru e Argentina desiludidos saíram às ruas para protestar<sup>12</sup>. O mesmo ocorreu na Europa, em Portugal e na Espanha, quando centenas de jovens “indignados”, tomaram as ruas em protestos pelas condições da educação, cortes orçamentários destinados ao ensino público e o aumento do valor das propinas educativas. Fato semelhante passou na Inglaterra, quando milhares de estudantes manifestaram-se em Londres contra os cortes na educação decididos pelo governo de David Cameron, o aumento das taxas universitárias e a redução das bolsas para os alunos mais desfavorecidos<sup>13</sup>.

Por outro lado, como comenta Llavador (2011), os efeitos das mudanças operadas na educação superior se situam como um objeto em movimento, em um lugar de encruzilhada e busca de saída de um labirinto. É preciso admitir que o momento atravessado pelo ensino superior, marcado pelo signo da avaliação, qualidade e pela convergência de interesses econômicos associados a práticas democráticas, é complexo. A luta de reitores, professores e alunos de distintas regiões e países contra a “ofensiva conservadora” (Santos, 2005; Llavador, 2011) é, em igual medida, a luta daqueles que entendem ser papel da universidade acompanhar a marcha do tempo, convertendo-se em um espaço voltado para a produção de conhecimentos competitivos em uma economia globalizada; um *lócus* de saber destinada a excelência do conhecimento e não uma instituição voltada para “a engenharia social”. Nesse espaço de disputas existem embates, riscos e controvérsias sobre os rumos do ensino superior. Dependendo das crises internacionais e os financiamentos da educação, os projetos expansionistas e de democratização do ensino público superior estarão ameaçados, ao retrocesso, fato que tornará as sociedades menos justas e mais excludentes. O ensino superior brasileiro insere-se neste contexto de dilemas internacionais. O recente processo de expansão, propiciado pelo projeto Reuni vem enfrentando adesões, mas, também, muitas críticas relacionadas com o rebaixamento da qualidade acadêmica, a precarização do trabalho docente, o desmonte da estrutura universitária e, sobretudo, o descompasso entre as verbas prometidas e as altas metas de expansão de matrículas prometidas. O embate entre entidades educacionais e o governo pelo investimento na educação, vem sendo algo muito presente nos últimos governos.

### **3. O Projeto REUNI e a expansão do ensino superior na UFPB: Inclusão e democratização do acesso**

Abraçado pela UFPB, o REUNI foi iniciado de fato no ano de 2009. A sua implantação nesta universidade, a exemplo do que ocorreu em outras, foi objeto de posicionamentos diferenciados e antagônicos dos diferentes setores da comunidade universitária. Apesar dos embates, a UFPB foi uma das universidades brasileiras a aderirem ao novo Programa, se comprometendo a cumprir duas das suas metas básicas: elevar gradualmente a taxa média institucional de conclusão de cursos presenciais de graduação de 68,5%, (2007) para 90%, (2012), assim como a relação média de alunos dos cursos presenciais de graduação por professor de 13,2, para 18,0. A ampliação do acesso deveria ocorrer pelo aumento anual de graduados em cursos presenciais de 2.160 (2007), para 4.963 (em 2012) e pelo crescimento da matrícula de 20.594 para 35.225 (UFPB - Projeto REUNI, 2007).

Em três anos de implantação do REUNI, a UFPB criou e implantou trinta e dois novos cursos presenciais de graduação, ampliou a sua oferta de acesso em quase 18,%, subindo de uma oferta de 5.820 vagas (2009), para 7.055 (2010) através de diversos processos seletivos como PSS, PROESP, MSC, PEC<sup>14</sup> e 1.067 através de outras formas de ingresso, totalizando 26.242 alunos matriculados em cursos de graduação novos e ampliação de vagas em 2010. (Relatório de Autoavaliação Institucional 2010, 14-5). Estas medidas expansionistas oportunizaram a instituição, já no início de 2011, alcançar a cifra de 33.209 de alunos, conforme a tabela de número 1, que demonstra o alcance e/ou a superação das metas previstas para 2012. (Souza Junior, 2010:8).

**Tabela 1 - Número de alunos ativos da UFPB por Campus - Ano: 2011**

CAMPUS	ALUNOS ATIVOS
João Pessoa	21.993
Areia	1.133
Bananeiras	1.052
Litoral Norte	2.533
UFPB Virtual	6.498
<b>TOTAL</b>	<b>33.209</b>

Fonte: NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação/UFPB-2011

A composição da matrícula por campus, organizada a partir da faixa etária dos alunos matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação indica, conforme a tabela 2 a concentração majoritária do na faixa dos 20-29 anos, cujo número absoluto de 20.922 pessoas, significa uma população predominantemente jovem, ainda que muitas dessas pessoas tenham mais de 24 anos, idade máxima propicia o ensino superior, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE). O dado mais inusitado é o crescimento dos alunos com mais de 50 anos e que praticamente triplicou em um ano, subindo de 196 pessoas no período 2010.1 para 541 pessoas no período 2011.1, segundo a tabela de número 2.

Se a expansão quantitativa da UFPB é um fato inegável assim como a gradativa ampliação do acesso aos menos favorecidos econômica e socialmente, permanece a dúvida quanto à eficiência das ações implantadas, sobretudo aquelas destinadas a propiciar condições para a permanência e a conclusão de curso dos novos alunos. No início do ano de 2007, quando foi implantado o REUNI, para um contingente de 19.929 matrículas de alunos ativos matriculados no primeiro semestre, ocorreram 2.013 evasões, cerca de 10,% do total de

ingressantes em todos os cursos presenciais, naquele primeiro período do ano, como é demonstrado no quadro de número 3.

**Tabela 2 - Matrículas de alunos da UFPB por campus e faixa etária - Período 2011.1**

CAMPI	00 A 19	20 A 29	30 A 39	40 A 49	50 A 59	60 ACIMA	TOTAL
João Pessoa	4.121	14.580	2.357	663	236	36	21.993
Areia	219	827	65	20	02	-	1.133
Bananeiras	217	722	87	19	7	-	1.052
Litoral Norte	319	1.838	260	68	42	06	2.533
UFPB Virtual	203	2.955	2.140	988	199	13	6.498
<b>Total</b>	<b>5.079</b>	<b>20.922</b>	<b>4.909</b>	<b>1.758</b>	<b>486</b>	<b>55</b>	<b>33.209</b>

Fonte: NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação

**Tabela 3 – Alunos ativos e evadidos na UFPB 2007.1 a 2010.2**

PERÍODO	ALUNOS ATIVOS	ALUNOS EVADIDOS	PERCENTAGEM
2007.1	19.929	2.013	10,1%
2007.2	20.856	2.172	10,4%
2008.1	22.939	2.362	10,2%
2008.2	24.793	2.434	9,8%
2009.1	26.534	2.705	10,1%
2009.2	28.279	3.076	10,8%
2010.1	30.680	3.234	10,5%
2010.2	32.388	2.848	8,7%

Fonte: UFPB/NTI (Núcleo de Tecnologia da Informação - 2011)

O detalhamento deste quadro revela que o fenômeno da evasão se caracteriza como uma constante, em torno de 10,0% por semestre, oscilando para mais ou para menos, dependendo do período de referência, mas com tendências a decair, pelo comportamento do semestre de 2010.2, cujo percentual de 8,7%, indicativo de retração desse fenômeno.

É incontestável que a evasão e a desistência continuam sendo os grandes desafios das metas voltadas para ampliar o processo de democratização do acesso e permanência do aluno na UFPB, mesmo havendo tendências a redução, como

comentado. Supõe-se que as causas da evasão apontadas no dossiê, organizado para o Projeto Reuni da UFPB, no ano de 2007, tendam a persistir na atualidade. Na época, o documento relacionava a evasão, às baixas condições socioeconômicas do alunado, a má escolha do curso e a deficiência na formação em nível médio, sobretudo, aquela realizada nas escolas públicas. Mesmo quando não se disponha de dados empíricos demonstrativos, supõe-se que atualmente, muitos dos alunos beneficiados com as políticas de expansão e inclusão, sejam, em geral, oriundos das escolas públicas e com vivências em situações de insucesso escolar – reprovação, evasão, abandono, entrada tardia na escola ou não aprovação em exames vestibular anteriores. Somam-se a estes, o alunado adulto que regressa à universidade em busca de uma oportunidade e/ou nova oportunidade e os que trabalham e/ou assumem responsabilidades cotidianas, como cuidar de filhos, pais ou parentes.

A presença dessas contingências, ou a conjunção de algumas delas, pode funcionar para dificultar ou impulsionar a permanência e progressão do/a aluno/a no curso selecionado, independentemente dos benefícios alcançados ou a serem alcançados com as novas aprendizagens. Supõe-se que as pessoas que persistem nos cursos, mesmo com dificuldades, apresentem motivos e mobilizações (Charlot, 2007; 2008) que as fazem vencer as adversidades. Isso pode significar que as aprendizagens adquiridas sejam significativas para as suas perspectivas e/ou expectativas, tanto em relação aos seus processos de socialização quanto às suas atividades de trabalho ou, ainda, em ambos os casos.

Mas, o sucesso dos estudantes relaciona-se às condições oferecidas pela a instituição para a sua permanência. Neste sentido, convém recordar que o atual modelo de conhecimento universitário sofre uma crescente influencia da pesquisa e da pós-graduação, vistas como centrais para o aprimoramento da qualidade do ensino, que muitas vezes não alcança o adulto trabalhador. A universidade para fortalecer seu processo de expansão e democratização do ensino deve contemplar políticas institucionais de bolsas de pesquisas e monitorias, como componente indispensável para a inclusão social, e crescimento com qualidade. No caso da UFPB, a meta do Reuni dobrar o número de alunos bolsistas do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC), financiado pelo CNPq de 485 (2007) para 1.050 (2012), torna-se uma ação indispensável ao projeto de expansão institucional. Como as ações da extensão universitária que atendeu ao público de 57.049 pessoas, no ano de 2010, passando no neste período de 465 para 775 alunos envolvidos, um aumento de certa de 32%. Os cursos oferecidos praticamente dobraram subindo de 32, em 2009, para 56, em 2010, e o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX/UFPB) concedeu 323 bolsas a estudantes, registrando em 2010, um aumento de aproximadamente 27% em relação ao ano de 2009. Além da expansão de bolsas na pesquisa e na extensão, inclui-se a ampliação de programas institucionais de bolsa que objetivam a melhoria da qualidade pedagógica das licenciaturas tais como: Programa de Consolidação

das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN), que contribuem para a redução da evasão e retenção nos cursos de graduação. (Relatório de Autoavaliação Institucional, 2010:20).

Mas, a expansão com qualidade não se alcança apenas com programas e cursos inovadores ou mesmo com a ampliação do acesso, sem professores/servidores capazes de materializar as propostas expansionistas, tornam-se inviável, de modo que o aumento no número de servidores tem sido uma meta do Reuni. No Relatório de Autoavaliação Institucional, no período de 2009 a 2010, consta que existiam na UFPB 1.901 docentes efetivos e 113 substitutos, exercendo funções nos cursos de graduação e pós-graduação e mais 116 docentes do ensino fundamental e médio. Os dados do respectivo relatório demonstram, em 2010, um aumento dos docentes efetivos e a diminuição dos substitutos. Do número total de 2.033 professores, em 2010, a grande maioria (1.756) possuíam regime de dedicação exclusiva e 1.180 com titulação de doutoramento (Relatório de Autoavaliação Institucional, 2010:39). A tendência da expansão, associado à busca da qualidade, como meta tem sido perseguida pela UFPB, de modo que este número aumenta no ano de 2011, conforme é possível ser visualizado na tabela 4, que demonstra a distribuição de servidores por campus universitário.

**Tabela 4 – Relatório geral dos servidores ativos da UFPB por Campus Dezembro/2011**

SERVIDORES	CAMPUS				
	I	II	III	IV	TOTAL
Docentes de 3º grau	1.820	108	75	139	2.142
Docentes de 1º e 2º graus	65	2	53	0	120
Docentes de 3º grau Subst/Visitantes	80	6	3	7	96
Técnicos-administrativos	3.249	166	145	49	3.639
<b>Total</b>	<b>5.214</b>	<b>312</b>	<b>276</b>	<b>196</b>	<b>5.997</b>

Fonte: [http://www.ufpb.br/srh/RH\\_numeros.pdf](http://www.ufpb.br/srh/RH_numeros.pdf)

Por último, uma política de expansão institucional, que objetiva a democratização do acesso não se pode realizar-se e sustentar-se sem haver uma disponibilidade financeira que garanta o ensino, a pesquisa e a extensão o intercâmbio com a sociedade e a possibilidade de agregar grupos diferenciados de estudantes na produção do conhecimento. Para propiciar essa expansão, do ano de 2004 até 2010, a receita orçamentária da UFPB cresceu em 61,2%, havendo um incremento em mais de 80,9%, como se observa no quadro que segue.

Parte desses recursos destinada a UFPB, segundo Souza Junior (2011:9), pro veio da receita orçamentária do Tesouro, além de outras fontes públicas e pri-

vadas, oriundas de emendas parlamentares ao Orçamento Geral da União e de convênios com bancos públicos e privados que atuam no interior do *campus* I, em João Pessoa.

**Tabela 5 – UFPB: Recursos Orçamentários 2004/2010**

DESPESA	2004 <sup>1</sup>	2010 <sup>2</sup>	VARIAÇÃO
PESSOAL	385.439.033	642.901.864	66,8
OCC	32.028.985	112.363.862	250,8
<b>TOTAL</b>	<b>417.468.018</b>	<b>755.265.726</b>	<b>80,9</b>

Fonte: CODEOR/PROPLAN/UFPB. Valores nominais<sup>15</sup>

Deste crescimento orçamentário é possível inferir que a política de expansão do ensino superior, via o setor privado, que atingiu as universidades públicas nos finais da década de 1990, no contexto de reforma do Estado brasileiro, e estimulou a redução do quadro docente e de funcionários, bem como a redução orçamentária da união tenha chegado ao fim com o REUNI, pois possibilitou às universidades públicas federais reestruturações importantes relacionadas à política expansionistas de natureza democrática.

#### 4. Síntese conclusiva

As mudanças processadas nas instituições de ensino superior – particularmente nas universidades públicas federais brasileiras - envolvem processos contraditórios, em que o interesse do sistema econômico, regido pelas ideias neoliberais e orientações de organismos financeiros internacionais se entrecruza com os interesses políticos governamentais para aumentar a escolaridade da população e com as pressões sociais nacionais por mais educação, informações, conhecimentos e democratização do acesso ao ensino. A conjunção desses interesses diversificados, mas que convergem para uma única meta, ampliar a escolaridade da população, transforma o sistema de ensino superior em um complexo espaço de disputas, sintetizadas em duas forças propulsoras: as exigências da produção e do mercado e as exigência políticas e sociais pelo direito a educação e por possibilitar aos indivíduos condições de conviver em um mundo em constantes mutações. Neste jogo de aproximações e distanciamentos envolvendo interesses sociais, políticos e econômicos, o Estado aproveita e fortalece as suas estatísticas educacionais e o seu modelo de desenvolvimento.



Se aceitarmos que a educação pode ser o “antídoto” – tomando a ideia de Llavador (2008) – capaz de barrar os processos destrutivos provocadores de exclusão e desigualdades, podemos admitir que as instituições de ensino superior contribuam para efetivar os processos de desenvolvimento com democracia, na medida em que qualifica e forma indivíduos com capacidade para compreender e participar dos novos desafios do desenvolvimento econômico internacionalizado, mas, também, de conhecimentos e ensinamentos voltados para a preservação dos valores relacionados com a dignidade e a sobrevivência humana.

Na concretização dos ideais da democratização do ensino superior é reconhecida a exigência de ações políticas, econômicas e sociais capazes de romper as barreiras que, até poucos anos pareciam intransponíveis, particularmente, no cenário da sociedade brasileira. Algumas dessas barreiras já estão sendo derrubadas. Todavia, para que esta transposição se torne realidade permanente e eficiente é necessário a adoção de políticas que garantam um maior incremento de recursos e uma maior e melhor infraestrutura para a educação, assim como a adoção de modelos de gestão capazes de implantar “boas práticas” administrativas e pedagógicas. Naturalmente para isso é, também necessário modificar a cultura escolar e romper com velhas estruturas estabelecidas.

Se, no caso brasileiro, a situação econômica do país mostra-se favorável ao modelo de desenvolvimento e as propostas de expansão e financiamento da educação superior, existe, todavia, os fantasmas das crises internacionais. Crises que encare a educação superior ao comprometer a qualidade do ensino e a dimensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de ampliar as desigualdades sociais e culturais. Desta feita, a democratização do acesso continua a constituir-se um grande desafio, principalmente, para as metas previstas no Plano Nacional de Educação (2010/2020). Os recursos para a educação é condição básica e indispensável para o alcance das metas; os 10% do PIB solicitados ao governo pelos participantes do Congresso Nacional de Educação (CONAE), em 2010, assim como as pressões sociais são indispensáveis para assegurar a concretização das propostas políticas em favor da democratização da educação superior e o fortalecimento da universidade pública.

Para finalizar, pode-se afirmar que a atual onda de democratização do ensino superior brasileiro proposto pelo REUNI é o resultado de duas forças propulsores: a exigência da sociedade brasileira de se adequar à sociedade do conhecimento e ao mundo globalizado em transformação e as intenções das atuais políticas governamentais de democratizar, de romper com velhas estruturas incluindo um maior número de pessoas, e ao mesmo tempo beneficiar o atual modelo de desenvolvimento.

Nestes primeiros cinco anos do início do REUNI na UFPB, já se tem condições de realizar uma apreciação preliminar do processo de expansão relacionada às metas propostas no projeto inicial. Não se tem maiores ilusões de que muitos dos resultados esperados sejam alcançados. Entretanto, as mudanças estão ocorrendo e são percebidas, até pela presença cotidiana e movimento do aluado nos campi universitários do país e por seus novos perfis e características. Um novo processo educacional e de mobilização está ocorrendo neste momento, tendo valor por si e, abrindo frentes para que o sistema social melhore em um futuro. Diversificar a educação é uma necessidade reconhecida, apesar das suas contradições; a democratização do acesso e o aprimoramento da qualidade é responsabilidade social e política de toda a sociedade. Por isso os desafios persistem, como um calcanhar de Aquiles.

#### Notas

- <sup>1</sup> Vieru, Ana-Maria. (2010). A Universidade é que paga a crise. *Presseurop*. 30/03/2010. [Disponível em <http://www.presseurop.eu/pt/content/article/220221-universidade-e-que-paga-crise>, consultado em 01/03/2012].
- <sup>2</sup> EUA – European University Association. Impáct of the economics crisis on European universities (January 2011). [Disponível em [http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/Economic\\_monitoringJanuary2011final.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/Economic_monitoringJanuary2011final.sflb.ashx), consultado em 01/03/2012].
- <sup>3</sup> Dias, (1996); Williams e Young, (1994); Word Bank, (1992; 1994) in Borges (2003).
- <sup>4</sup> Como analisa Schmidt (s/d.: 15), desde os anos de 1990, o Estado brasileiro vem sustentando programas extensos de políticas sociais compensatórias, considerados entre os maiores do mundo, como é o caso do Programa Bolsa Família (denominação adotada no Governo Lula) que destina R\$1,2 bilhão por mês a famílias pobres, que recebem quantias que variam de R\$32,00 a R\$242,00.
- <sup>5</sup> Quase 200 mil bolsas oferecidas pelo PROUNI para o primeiro semestre e 2012. *Jornal Correio do Brasil*, ano XII, número 4450,29/12/2011. [Disponível em <http://correiodobrasil.com.br/>, consultado em 08/03/2012].
- <sup>6</sup> Dilma elogia o esforço de Haddad para “deselitizar” ensino superior. *Jornal Correio do Brasil*, ano XII, número 4450, 24/01/2012. [Disponível em <http://correiodobrasil.com.br/>, consultado em 20/12/2011].
- <sup>7</sup> IBGE (2011). Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio. [Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2019&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1), consultado em: **08/03/2012**].
- <sup>8</sup> c/f. [Disponível em [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28), consultado em 21/01/2012].
- <sup>9</sup> Segundo Santos & Filho (2008), o objetivo é criar um espaço universitário europeu que, embora as especificidades de cada país, mantenha as regras comuns quanto às estruturas curriculares, sistemas de certificação e de avaliação, etc., de modo a facilitar a mobilidade de estudantes e professores no interior da Europa e a conferir coerência à oferta europeia quando se lançar em formas mais avançadas de transnacionalização.
- <sup>10</sup> O gasto público com educação no Brasil, como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), cresceu de 4,7% para 5% entre 2008 e 2009, de acordo com levantamento do Ministério da Educação (MEC), com investimento mais forte no nível básico (de 4% para 4,3% do PIB), e estagnação no ensino superior (0,7% do PIB). O REUNI teve investimentos de mais de 2 bilhões de reais no período de 2008-2011, valor menor do que anunciado inicialmente, que era de 3,75 bilhões. [Disponível em [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28), consultado em 25/03/2012].

- <sup>11</sup> c/f [Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/11/18/ibge-14-4-da-populacao-entre-18-e-24-anos-frequentavam-ensino-superior-em-2009>, consultado em 31/03/2011].
- <sup>12</sup> Estudantes Chilenos de novo em protesto. *Euronews*. [Disponível em: <http://pt.euronews.net/2011/11/25/estudantes-chilenos-de-novo-em-protesto/>, consultado em 09/03/2012].
- <sup>13</sup> Londres: estudantes protestam sobre os cortes na Educação. *Euronews*. Disponível em <http://pt.euronews.net/2011/11/09/londres-estudantes-protestam-contr-a-cortes-na-educacao>, consultado em 09/03/2012].
- <sup>14</sup> PSS- Processo Seletivo Seriado; PROESP-Programa Especial de Formação Superior; MSC- Programa Estudante-Convênio para os Movimentos Sociais do Campo; PEC-Programa Estudante Convênio - Rede Pública.
- <sup>15</sup> Orçamento executado; Orçamento inicial. (Valores em R\$ 1,00). Cf. Souza Junior, 2010, p. 10.

### Referências Bibliográficas

- Backes, J. L. (2010). A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de suas identidades. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 137-146.
- Barnett, R. (2005). *A Universidade em uma era de supercomplexidade*. Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Editora Anhembi Morumbia.
- Borges, A. (2003). Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18 (52). [Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>, consultado em 07/03/2012].
- Carvalho, H. C. A. (2006). Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *Anped. GT: Política de Educação Superior*. [Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-2337--Res.pdf>, consultado em 28/012/2011].
- Castanho, S. E. M. (2000). Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. *Anped GT 11 Política de Educação Superior*. [Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1105T.PDF>, consultado em 20/02/2012].
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. *Revista de Ciências Sociais da Educação da Universidade de Lisboa*, (pp. 129-136). Lisboa, 4, set-dez.
- Charlot, B. (2008). Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: Nozaki, I. (org). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber* (pp.77-92). Campinas, Mercado de Letras, Cuiabá: Editora da UFMT.
- Degmar, A. (2012). *O ensino superior no Brasil do Séc. XIX aos dias atuais*. [Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-superior-no-brasil/4104/>, consultado em 19/03/2012].
- Dourado, L. F. (2002) *A Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado em 20/01/2012].
- Galego, C.; Marques, F.; Teodoro, A. (2011). Reforma do Ensino Superior e a implementação do processo de Bolonha em Portugal. Mudanças e Encruzilhada. In Ramalho, B. L., Llavador, J. B., Carvalho, M. E. P., Diniz, A V. *Reformas Educativa, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal e Espanha*. (pp. 97-131) Valência: Alemanha.
- Gomes, A. M.; Moraes, K. N. (2009). A Expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. *Anped GT11: Políticas de Educação Superior*. [Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848--int.pdf>, consultado em: 08/03/2012].
- INEP/MEC (2011). Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais do Censo da Educação Superior 2010. [Disponível em [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=), consultado em 15/03/2012].
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010); PNAD 2009. Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. *Comunicados do IPEA*, nº 66.
- Jezine, E. Chaves, V, L. J. & Cabrito, B. G. (2011). O Acesso ao Ensino Superior no contexto da Globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79.

- Jezine, E.; Prestes, E. M. da T. (2011). *Democratização do acesso à educação superior no Brasil*. In Ramalho, B. L., Llavador, J. B., Carvalho, M. E. P., Diniz, A V. *Reformas Educativa, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 19-42). Valência: Alemanha.
- Llavador, J. B. (2008). *¿Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores? Algunas reflexiones sobre política educativa*. Universidad de Valencia. Nota previa sobre este borrador. Barcelona.
- Llavador, J. B. (2011). Los Efectos de La Educación Superior en España. In Ramalho, B. L., Llavador, J. B., Carvalho, M. E. P., Diniz, A V. *Reformas Educativa, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 43-73). Valência, Alemanha.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, nº 28, 107-124.
- Porchamann, M. (2010). *Desenvolvimento e Perspectivas Novas para o Brasil*. S. Paulo: Cortez
- Prates, A. A.P. (2007). Universidades vs Terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Sociologias*, nº 17 (IX), 102-112.
- Prestes, E. M. da T.; Pfiffer, D. (2010): *Überwindung der Bildungsarmut in Brasilien durch staatliche Bildungspolitik: Möglichkeiten und Grenzen* (A superação da pobreza educacional no Brasil através das políticas públicas: Possibilidades e limites). In: *Bildungsarmut in Deutschland und Brasilien*. Frankfurt: Peter Lang.
- Ristoff, D. (1999). A tríplice crise da universidade: In H. Trindade (org.). *Universidade em ruínas na República dos Professores* (pp. 223). Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Cipede.
- Silveira, R. M. G. (1995). *Capacitação de Recursos Humanos na UFPB*. Uma mudança necessária. João Pessoa: UFPB. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, impresso.
- Souza junior, L.(2010). *A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior*. [Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0310.pdf>, consultado em 26/12/2011].
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba (2007). *Plano de reestruturação e expansão da Universidade Federal da Paraíba (REUNI-UFPB)*, impresso.
- UNESCO (2009). Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: *As Novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Paris: Éditions du Seuil.

### **Emília Maria da Trindade Prestes**

Coordenadora do Projeto Globalização Reforma Educacional e Políticas de Ensino Superior: equidade, democratização do acesso e Inclusão social no Brasil e em Portugal. Cooperação Internacional entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil) e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) - CAPES/FCT. Bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenadora do MPROA/UFPB. prestesemilia@yahoo.com.br

### **Edineide Jezine**

Doutora em Sociologia, pós-doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Bolsista do Projeto CAPES/FCT. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Pesquisadora do CNPq. edjezine@gmail.com

### **Afonso Celso Scocuglia**

Pesquisador do CNPq. Membro da Rede Ibero Americana de Investigação em Políticas de Educação – RIAIPE. Bolsista de Produtividade do CNPq. afonso.scocuglia@pq.cnpq.br