

Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios*

Expansion of Higher Education and academic architectures: tensions and challenges

Maria Estela Dal Pai Franco¹

Marília Costa Morosini²

Arabela Campos Oliven³

Maria Alba Pereira de Deus⁴

Cristina Zanettini Ribeiro⁵

* O estudo faz parte do subprojeto "Organização institucional e modalidades acadêmicas na expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB/96", aprovado pelo Edital Universal-05/, Agosto de 2009. Tem como coordenadora Marília Costa Morosini. O subprojeto integra a pesquisa maior do Universitas-BR "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil Pós-LDB". Colaborou no presente trabalho o bolsista de iniciação científica Gustavo Schutz (PIBIC/UFRGS).

¹ Doutora em Ciências Humanas, professor titular PPGEduc/UFRGS, coordenadora do GEU-Ipesq/Edu/UFRGS.

E-mail: medalpaifranco@ufrgs.br.

² Diretora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutora em Ciências Humanas, coordenadora do Centro de Estudos em ES/PUCRS, coordenadora do RIES e pesquisadora do CNPq). E-mail: marilia.morosini@pucrs.br.

³ Professora da linha de pesquisa Universidade: teoria e prática do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e pesquisadora do GEU. E-mail: aoliven@uol.com.br.

⁴ Professora da Universidade Federal de Viçosa/MG, doutora em Educação, linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade. E-mail: mapdeus@ufv.br.

⁵ Mestre em Educação UFRGS. E-mail: czanettini@gmail.com.

Resumo

O artigo trata da expansão da educação superior brasileira na relação com arquiteturas acadêmicas surgidas pós-LDB1996, analisando marcos regulatórios e estatísticas oficiais. São identificados dois movimentos expansionistas, suas arquiteturas, tensões e desafios: o primeiro relacionado à inclusão social pela via da diversidade e estratégias de diversificação como o PROUNI e o Reuni; e o segundo relacionado à inclusão internacional pela via da referência em padrões desdobrados da globalização. Os desafios convergem para a importância de uma política de Estado que ultrapasse governos e facções políticas e

que a internacionalização seja indutora de uma expansão orientada para o social e para a qualidade da universidade pública brasileira.

Palavras-chave

Expansão da educação superior. Internacionalização da educação superior. Marcos regulatórios.

Abstract

The article deals with the expansion of Brazilian Higher Education in relation to academic architectures emerged after LDB1996, analyzing regulatory frameworks and official statistics. Two movements of expansion are identified, as well as their architectures, tensions and challenges: the first one is related to social inclusion through diversity and diversification strategies as PROUNI and Reuni, and the second is related to the inclusion by way of international references in standards derivate of globalization. The challenges converge to the importance of a state policy that goes beyond governments and political factions and to internationalization as inducer of growth, oriented to the social inclusion and quality of Brazilian public university

Key-words

Expansion of higher education. Internationalization of higher education. Regulatory frameworks.

Introdução

As ocorrências que afloraram na educação superior brasileira, na última década, são desafiantes devido ao seu caráter de mudanças e especialmente por trazerem consigo inúmeras tensões. Essas tensões são próprias de um embate maior entre duas perspectivas de inclusão que se fazem presentes no movimento expansionista da educação superior brasileira contemporânea e que se revelam em diferentes arquiteturas acadêmicas. Em uma ponta do tensor estão os movimentos expansionistas de inclusão social pela via da diversidade e estratégias de diversificação e, na outra ponta, os movimentos expansionistas ancorados na inclusão internacional pela via crescente de referência a padrões isomórficos e estratégias de exames indutores de *ranqueamentos* nacionais e internacionais.

Aos dois movimentos citados, subjazem valores de qualidade, alguns distintos e outros próximos, que se manifestam

estrategicamente nos movimentos expansionistas e têm seus reflexos na vida acadêmica, ambos reveladores de tensões no plano das demandas e esgotamentos, ao se falar no contexto da expansão na realidade nacional e no plano das questões e desdobramentos ao discutir o contexto da realidade internacional.

No entorno dos movimentos acima explicitados encontra-se a discussão en-cetada para os objetivos deste trabalho: 1) identificar arquiteturas acadêmicas na expansão da Educação Superior brasileira pós-LDB 1996 nos eixos da internacionalização, de programas governamentais para as universidades federais (REUNI) e de ações afirmativas; 2) configurar os espaços de arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior em seus marcos regulatórios, dados censitários e aportes teórico-investigativos, discutindo-os em suas tensões e desafios.

A metodologia adotada é quali-quantitativa, pois faz uso de princípios de análise de conteúdo de documentos regulatórios e de princípios de comparabilidade nas estatísticas oficiais, tendo como referência o Censo 2004 (Universitas/Inep, 1996) e estatísticas oficiais subsequentes da educação superior brasileira. Na análise qualitativa prevalece o princípio de convergências temáticas na configuração de descritores para os marcos regulatórios da expansão nos eixos selecionados. Implica identificação de ideias centrais e seu substrato, na síntese de políticas regulatórias e na identificação de tensões e desafios.

1 Marcos regulatórios: da LDB ao Reuni

A Educação Superior brasileira tem passado por distintas fases de expansão, qualificadas por demandas e estratégias que transitam pela interiorização, pela expansão dos sistemas como um todo, pela expansão qualificada na equidade, fases essas explicitadas por um conjunto de regulamentações. As regulamentações caminham *pari passu* com as estratégias de expansão, mas especialmente, na última década, observa-se um movimento do patamar da norma em direção ao esclarecimento da norma-referenciada em padrões. A regulação, assim, vai além da regulamentação, pois, nas suas diretrizes, tem presente dois elementos basilares: a referência em critérios/padrões e os apontamentos para a aferição dos padrões de referência (FRANCO, 2010). Para a autora é aqui que entra um dos níveis da regulação como um conceito adequado ao Estado

avaliador de Neave (1988), Estado este que seria também regulador. Na perspectiva mencionada, existem distintas caracterizações de regulação, pois o conceito não é unívoco. As suas origens mercadológicas de controle estão nas bases clássicas da teoria administrativo-organizacional, adentrando a contemporaneidade com instrumentos importados da economia no movimento de globalização, mas ressignificados para a educação superior num caminho por vezes difícil de assimilar a responsabilidade social da instituição, quanto mais seu compromisso com o conhecimento socialmente relevante para o bem comum (FRANCO, 2010).

A perspectiva mencionada encontra respaldo na noção de Barroso (2006), quando afirma que a diferenciação conceitual da regulação depende do nível em que aparece: transnacional, nacional, microregulação local, além de uma metarregulação. A regulação transnacional é a que se origina nos países centrais em direção aos países periféricos e semi-periféricos, em geral oriunda de organismos como a UNESCO. Seus documentos têm a força da influência. Já a regulação nacional tem sentido institucional do Estado e de sua administração, envolvendo coordenação, controle e influência sobre o sistema de ensino no contexto de ação de diferentes atores sociais. A regulação combina burocracia e profissionalismo e formas institucionalizadas de intervenção do Estado. A micro-regulação local "é o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto,

interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses e lógicas, racionalidades, estratégias...” (BARROSO, 2006, p.57).

São entendidos como marcos regulatórios expansionistas a LDB 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001), as políticas que instituem o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os movimentos de internacionalização, as políticas de ações afirmativas (2006), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007) as políticas de ações afirmativas direcionadas para o acesso e permanência, como o PROUNI- Programa Universidade para Todos.

A LDB 1996 é um marco regulatório da expansão da educação superior brasileira por abrir as portas para vislumbrar mudanças que se refletem na organização acadêmica. A Tabela 1 ressalta a expansão e o crescimento das instituições de ensino superior em série histórica que abrange a LDB 1996. A sua força expansionista fica clara nas análises do Censo de Educação Superior 2004 e nos problemas identificados na expansão do ensino superior brasileiro (RISTOFF e GIOLO, 2006). É, no entanto, no Plano Nacional de Educação (PNE - 2001)¹ que o marco regulatório se substancia ao estabelecer como critério

para a educação superior o alcance de 30% de matrículas da população na faixa de 18-24 anos, até 2010, das quais 40% em instituições públicas.

A Tabela 2 é expressiva por retratar o crescimento de vagas novas, ingressos e concluintes nos cursos de graduação presenciais do Brasil, no período 1991-2008. Nota-se que o crescimento de matrículas, no período de 1991/1996, anterior à LDB, foi maior nas IES públicas (Δ % 21,4) do que nas privadas (Δ %18,1), invertendo-se drasticamente a situação no período 1996/2005 que mostra para as públicas uma taxa de crescimento de 62,1% e para as privadas, 187,7 %. Outro ponto marcante é que em parte pode decorrer do PNE de 2001 é crescimento de vagas novas e de ingressos em cursos de graduação no interregno 1996/2005.

No cerne do estado regulador está a avaliação institucional, que se realizou no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Lei n. 10.861/2004) e os desdobramentos posteriores aos exames padronizados.

A expansão acentuada no número de IES e a ampliação de cursos e matrículas foram motes para a introdução do SINAES com vistas a assegurar o controle e a qualidade das instituições. O SINAES abarca um conjunto de leis as quais regem a avaliação do sistema de ensino superior. A primeira delas, que institui o sistema, é a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, cabendo mencionar a Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES. É essa portaria que estabelece competências

¹ Está em discussão a elaboração do novo PNE 2011-2020. No Rio Grande do Sul o debate, com a participação de reitores, especialistas e parlamentares, tem sido promovido pela AESUFOPE – Associação de Escolas Superiores que Formam Profissionais da Educação, especialmente no que diz respeito à formação de professores

para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), assim como particulariza a avaliação em três etapas: a “Avaliação Institucional” que tem por objetivo identificar o perfil e o significado de atuação das instituições, a “Avaliação dos Cursos de Graduação” que por instrumentos e visitas *in loco* avalia os cursos de graduação, e a “Avaliação do Desempenho dos Estudantes” que objetiva acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes.

A regulação como função advém do Decreto Federal n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, parte do conjunto normativo do SINAES.

Os exames nacionais relacionados ao estudante ganharam força no seu potencial de expansão qualificada de educação superior quando o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) passou a ser considerado para o ingresso de estudantes para a universidade. O Enem é um exame de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes concluintes ou que já concluíram o ensino médio. Seu objetivo é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame. Na sua primeira edição, em 1998, o Enem contou com um número modesto de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Na quarta edição, em 2001, já alcançava a marca de 1,6 milhões de inscritos e de 1,2 milhões de participantes. Em 2008, 4.018.070 estudantes se inscreveram, mas apenas 2.738.610 participaram. Tudo indica

que o crescimento das presenças nos exames do Enem possam se relacionar com o significativo crescimento de matrículas e vagas expresso na Tabela 2. Tal ponto reforça a possibilidade de relação entre marcos regulatórios e a expansão da educação superior brasileira.

A popularização definitiva do Enem veio em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o PROUNI e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. Já são mais de 600 IES cadastradas no Inep para utilizar os resultados do Enem em seus processos seletivos, seja de forma complementar ou substitutiva.

O PROUNI, como marco, constitui-se uma expressiva via de expansão da educação superior, seja pela sua vinculação ao Enem como critério para concessão de bolsas, o que foi estratégico no sentido da garantia de condições, seja pela orientação que subjaz, no sentido de favorecer excluídos. Marco da expansão da educação superior pela via das ações afirmativas, a Lei n. 10.861, no art. 3, ressalta a centralidade dessas ações na universidade brasileira de hoje, assinalando a responsabilidade que a inclusão social envolve. As ações institucionais desta natureza são integrantes do perfil institucional pensado e também da atuação qualificada.

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas

obrigatoriamente as seguintes: Inciso III: a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural" (Art3, Lei n. 10.861) (Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137:quadros>. Acesso em: 5 nov. 2009).

O marco regulatório do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007) é uma resposta à expansão do ensino superior no setor privado, aliada aos indicativos de Amaral (2008) sobre o esgotamento da capacidade financeira da população em idade apta para frequentar a educação superior, o que gerou forte inadimplência. Esta regulação tem como critério o prazo de cinco anos (2007 até 2012) para o cumprimento de metas como a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para um professor, aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação.

No início de 2007, foi lançado o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e, como parte deste, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado como a política educacional geral de governo. No contexto do PDE, surge o decreto

que cria o Reuni, que implanta uma "nova" forma de expansão das IFES, proclamando a democratização via ampliação do acesso ao ensino superior em contrapartida ao aumento do aporte financeiro a estas instituições.

Esse decreto, juntamente com o documento "Diretrizes gerais do Decreto n. 6.096 – Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais" (BRASIL/MEC, 2007), trouxe um cronograma para apresentação de propostas por parte das Universidades Federais (UF) brasileiras com o objetivo de

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (DECRETO n. 6.096/2007, art. 1º).

Em síntese, suas metas:

Dobrar o número de estudantes de graduação nas universidades federais nos próximos dez anos. Em 2007, essas instituições ofereceram 133.941 vagas de ingresso. Com o Reuni, esse número será de 229.270 em 2012. [...] a idéia é que cada instituição possa se planejar, autonomamente, para que atinja a meta de 18 alunos por professor. Hoje, essa relação é de dez por um. [...] o programa planeja aumentar a taxa de conclusão de cursos de graduação para 90%, além de ampliar a oferta do ensino noturno e, assim, democratizar o acesso à graduação. A redução da evasão também passa pelo aproveitamento de vagas hoje ociosas. Outra medida

diz respeito à flexibilização de currículos e à criação de novos modelos acadêmicos. O objetivo é aumentar a mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares que permitam o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior. (MEC, Assessoria de Imprensa, 2007).

Resumindo, pode-se afirmar que, na primeira década dos anos 2000, dois tipos de estratégias de expansão se sobressaem: as orientadas para a inclusão social e as orientadas para uma forma de inclusão distinta, isto é, guiada por padrões isomórficos que se aproximam de uma inserção internacional. As primeiras se direcionam para as possibilidades das ações afirmativas e as segundas mais ligadas à produção e à expansão da pós-graduação e da pesquisa são direcionadas para o uso da padronização sob critérios com maior possibilidade de aceitação internacional.

2 As novas arquiteturas acadêmicas e a expansão

Esta parte introduz os eixos analisados na relação novas arquiteturas acadêmicas e expansão, traz alguns marcos regulatórios oriundos das políticas públicas brasileiras sobre educação superior e identifica, no processo, os seus desdobramentos, a emergência de novas arquiteturas e aportes teóricos sem esquecer relações entre arquiteturas e ideias com força de políticas oriundas de documento(s) emanados de organismos internacionais

que veiculam ideias que influenciam a educação superior. São trazidas séries históricas relacionadas ao eixo matrículas nas universidades federais antes e depois do Reuni, importante marco expansionista.

2.1 Internacionalização e expansão da Educação Superior na construção de novas arquiteturas

Ao analisar o estado de conhecimento da educação superior e internacionalização, Morosini (2006) mostra que, a partir da década de 1990, a educação superior se fortifica no panorama mundial. Corroborando para isto a tendência de categorizar a educação como serviço, regulamentada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), paralelo ao predomínio da concepção de transnacionalização frente à soberania do Estado-nação. A autora buscou identificar o estado de conhecimento sobre internacionalização universitária, conceitos e práticas (DALE, 2000), neste século, por meio do estudo de banco de dados de periódicos de educação, da Europa e da América do Norte, seguindo os princípios da análise de conteúdo. Ela identificou o crescimento da produção sobre o tema e uma tendência à alteração de foco temático: do conceitual para a prática. A internacionalização da educação superior diante da expansão desordenada do sistema e sua complexidade pode ser canalizada com políticas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade. Neste contexto de expansão de mercado transnacional, o Brasil é consumidor de serviços. O conhecimento

é um bem de alto valor, concentrado em poucos países, cuja posse é importante. É pertinente “identificar o estado de conhecimento sobre internacionalização universitária, no tocante a conceitos e práticas” (MOROSINI, 2006).

A relação educação e globalização é reconhecida no pensamento veiculado na América e na Europa e tende a crescer de importância. Na constituição do conceito, a internacionalização converge para uma variedade de entendimentos,

[...] oscilando entre uma visão minimalista, instrumental e estática, tal como a busca de financiamento externo para programas de estudos no exterior, intercâmbio internacional de estudantes, realização de pesquisas internacionalmente e, uma visão de internacionalização como complexa, de ampla abrangência, orientada por políticas, e que permeia a vida, cultura, currículo, o ensino assim como atividades de pesquisa, da universidade e seus membros. (BARTELL, 2003. p. 46).

A internacionalização da educação superior é um conceito complexo, com diversidade de termos imbricados aos quais subjazem relacionamentos que podem envolver cooperação, mas também, dominação. A multinacionalização da educação superior, por exemplo, abrange programas acadêmicos ou IES vinculados a um determinado país e que são oferecidos em outro(s) país(es). Geralmente a multinacionalização marca relações desiguais e tem como objetivo o maior lucro. As IES estrangeiras dominam as instituições locais ou as novas instituições são réplicas baseadas em ideias estrangeiras e valores não locais. No desdobramento das ideias

de dos autores citados, alguns tipos de multinacionalização se revelam em distintas arquiteturas organizacionais-acadêmicas: 1. o estabelecimento de campus no estrangeiro por iniciativa local, com fortes relações com a instituição matriz e, geralmente, supervisionado pela mesma e acreditado no país da matriz. O currículo é aquele da instituição estrangeira-matriz e a língua, o inglês. O exemplo é a Escola de Negócios da Universidade de Chicago e seus *campi* em países da Europa e até mesmo do Oriente Médio. Os professores são oriundos da Escola e o currículo é dela, desdobrado com foco internacional; 2. o modelo universitário padrão de exportação que se caracteriza 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 educação, uma instituição educacional ou então uma combinação das duas alternativas anteriores. O exemplo desta arquitetura é o de cursos oferecidos na Malásia por instituição australiana e/ou britânica; 3. a Mcdonaldização - oferta de filiais “empacotadas” de IES ou cursos superiores em outro país; e 4. os programas conjuntos (*joint degrees*) oferecidos por IES em dois ou mais países.

No entorno arquitetural mencionado, merece atenção o movimento de estabelecimento de escritórios de universidades estrangeiras no país, como da Harvard University, em São Paulo (CAFARDO, 2006). No Brasil, uma das hipóteses para a criação de escritórios se apoia nas dificuldades estabelecidas pelas políticas públicas brasileiras para o estabelecimento

de instituições de ensino estrangeiras no Brasil, os critérios de credenciamento e reconhecimento de IES e cursos. A estes pontos se alia o fato de que um escritório pode servir de agência de recrutamento de cérebros para cursos internacionais.

Outra modalidade de internacionalização, com laços marcantes no Brasil, é a *Laureate International Universities*, rede de instituições de ensino superior com abrangência mundial, reconhecida internacionalmente pelo ensino com mais de 50 unidades instaladas em 24 países (América do Norte, América Latina, Europa, Norte da África, Ásia e Oriente Médio). Segundo um dirigente brasileiro, os professores poderão desenvolver sua capacitação por meio de intercâmbios com pagamento de suas mensalidades no Brasil, em reais (<http://www.uniritter.edu.br/index.php?noticia=1855>). No Brasil, há cerca de uma dezena de instituições ligadas à *Laureate*, entre elas a Uniritter e a Universidade Anhembi Morumbi (UAM) (Fonte: <<http://www.laureate.net/OurNetwork/LatinAmericaBrazil.aspx>>).

No eixo das estratégias expansionistas internacionais, menciona-se a oferta crescente de programas de educação a distância, fazendo uso da *internet*. É inegável que IES estrangeiras estão prestando uma atenção especial ao Brasil, talvez motivadas pelo mercado sem precedentes que o país representa e/ou ainda pelas possibilidades de se tornar a quinta economia mundial dentro de poucos anos. O fato é que estratégias de internacionalização marcam sobremaneira os anos a partir 2004 e estão voltadas, primordialmente,

para a função ensino. Textos que fomentam redes de pesquisa são encontrados, mas o cerne da produção acadêmica é o ensino. O relato de intercâmbios pela via de alunos-convênio é substituído pela priorização da experiência internacional dos alunos e docentes no mundo globalizado, com produções científicas que discutem as estratégias de internacionalização, o nível de aprendizagem dos estudantes, a construção de sua identidade e de sua adaptação social (MOROSINI, 2006).

É procedente lembrar que outras arquiteturas acadêmicas ligadas à internacionalização estão sendo criadas no Brasil e se refletem na expansão. É o caso da Unilab e da Unila, estabelecidas no caudal das novas universidades pós-LDB 1996.

A Unilab - Universidade Internacional de Integração Lusófona Afro-Brasileira, criada em julho de 2010, terá suas primeiras turmas em 2011, em espaços da prefeitura de Redenção, no Ceará, enquanto aguarda a conclusão da infraestrutura de seu campus, prevista para 2012. A proposta principal da Unilab é integrar os países de língua portuguesa da Europa, Ásia, África e América Latina.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), criada em 2010, tem o foco na promoção de um ambiente multicultural e interdisciplinar capaz de gerar cidadãos voltados para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do continente. Dentro de tal proposta, a universidade é composta por 12 cátedras latino-americanas: Ciência, Tecnologia, Inovação e Inclusão Social; Economia e Desenvolvimento; Educação

Superior Comparada; Desenvolvimento Rural Sustentável e Segurança Alimentar; Integração e Identidade Latino-Americana; Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente; Literatura Latino-Americana; Ciências Físicas e as Novas Fronteiras Tecnológicas; Ciências da Vida: Evolução e Biodiversidade; Saúde Pública na América Latina; Neurociência e Inclusão Social; Música Popular Brasileira.

Entre os desafios e tensões da educação globalizada há que considerar os efeitos que podem advir do entendimento da educação superior como serviço comercial, regulada pela WTO, sobrepondo-se à concepção de educação como bem público, componente basilar do Estado-nação. Como declara Altbach (2002), o problema no atual debate sobre globalização é o mesmo que ocorre nas discussões de suas implicações – os prós veem apenas um brilhante futuro de integração econômica, enquanto os contras focalizam apenas os aspectos negativos. Nenhum deles tem uma visão balanceada que leve em conta armadilhas, desigualdades e até mesmo benefícios.

Aos pontos mencionados acrescenta-se que países consumidores dos produtos educacionais das relações internacionais, como o Brasil, estão adentrando timidamente a fase da constituição do conceito de internacionalização universitária. Urgem estudos sobre a temática, para que não se caia num processo transnacional em que as negociações regulatórias não considerem as características regionais e a soberania do Estado-nação.

2.2 Ações Afirmativas e arquiteturas - PROUNI

Parte da expansão das matrículas no sistema de educação superior brasileiro se deve a políticas de inclusão com base em ações afirmativas, o que tem contribuído para o aumento da diversidade no perfil dos estudantes. Políticas de ação afirmativa referem-se a um conjunto de ações e orientações de caráter governamental ou institucional destinadas a beneficiar minorias que tenham sido historicamente discriminadas. Nesta perspectiva, a sub-representação de grupos em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada reflexo de discriminação.

Universidades ao redor do mundo têm implantado esse tipo de política o que contribui para diversificar os sistemas universitários – corpo discente, docente e de funcionário – como também organização do currículo, programas de estudos, de pesquisa e de extensão. Os sujeitos de direito a que se destinam essas políticas variam conforme o país. Assim, o debate sobre ações afirmativas tem um caráter transnacional e as políticas apresentam especificidades nacionais.

Índia e Estados Unidos foram dos primeiros países a possuir políticas de ação afirmativa. Nesses países, ações afirmativas nas universidades eram políticas de estado. A adoção dessas políticas foi fortemente influenciada pela mobilização dos movimentos negros numa sociedade segregada (o caso dos Estados Unidos) e num contexto histórico impregnado pelas

ideias das lutas de libertação das colônias asiáticas e africanas do jugo europeu (o caso da Índia que possuía uma sociedade dividida em castas). O discurso era o da cidadania, da liberdade, e a luta era pelos direitos civis.

Comparando o contexto histórico em que as políticas de ação afirmativa passaram a ser implantadas nas universidades desses dois países, por volta da metade do século XX, no atual contexto brasileiro, em que as primeiras experiências vêm sendo realizadas no início do século XXI, existem aspectos diferentes a salientar.

O debate sobre as ações afirmativas, principalmente aquele referente a cotas nas universidades brasileiras, embora tenha um marcado cunho nacional, acontece numa outra conjuntura em termos mundiais. Ele se pauta num discurso mais amplo de inclusão de grupos discriminados expresso em protocolos internacionais, assinados pela maioria dos países do mundo, inclusive o Brasil, e tem a ver com a visão dos direitos humanos, do reconhecimento, do valor de cada cultura e do respeito à diversidade.

Para Taylor, a identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós: uma pessoa, ou um grupo de pessoas, pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou a sociedade que o cercam lhes remete uma imagem limitada, aviltante ou desprezível de si mesmo (TAYLOR, 1992). A Convenção sobre a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial é ratificada por 167 países, inclusive o Brasil. Com isso o país se compromete a não apenas combater a discriminação através de medidas punitivas, como também promover a igualdade através de políticas afirmativas que combatam as desigualdades tanto sociais quanto raciais (PIOVESAN, 2005).

O Brasil é um país de imensas desigualdades de renda, educacionais e raciais. Elas se traduzem em privação de oportunidades no mercado de trabalho e do gozo dos direitos constitucionais assegurados aos cidadãos, reforçando o ciclo vicioso da exclusão. Embora nem todos os pobres sejam negros e nem todos os negros sejam pobres, dados de estatísticas oficiais nos mostram como é grande o fosso que separa a população negra da branca na sociedade brasileira.

A invisibilidade do negro na maioria dos espaços de poder e de prestígio na sociedade brasileira é uma forma de não reconhecimento. O novo clima internacional de respeito aos direitos humanos e de incentivo à luta por uma igualdade entre cidadãos que não seja apenas formal, mas também material, levou a um questionamento do tipo de universidade que excluía segmentos discriminados da população.

Um estudo feito com 98 estabelecimentos de educação superior públicos federais e estaduais revela que, atualmente, 70% desses estabelecimentos já adotam políticas de ação afirmativa na forma de cota ou bônus na seleção de alunos favorecendo alunos pobres, de escolas

públicas, negros, índios e outros grupos². A primeira universidade pública brasileira a adotar esse tipo de política foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2003. Das federais, a Universidade de Brasília foi pioneira (2005).

Em termos de setor privado, o PROUNI, criado pela Lei n. 11.096/2005 e iniciado no mesmo ano, tem a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes em cursos de graduação e sequenciais para o pagamento de matrículas em instituições privadas de educação superior, que recebem em troca isenções de tributos. Os estudantes devem ser provenientes de escolas públicas, ter baixa renda e ter realizado o Exame Nacional da Educação Média (Enem). Entre esses alunos, o PROUNI leva em consideração o percentual de negros e indígenas da população do estado onde se encontra o estabelecimento de ensino. São oferecidas, também, bolsas aos candidatos portadores de deficiência.

A oferta de bolsas pelo MEC teve início no ano de 2005, quando foram oferecidas 112.275 bolsas. O total de bolsas oferecidas durante os anos de 2005 a 2010 ultrapassou um milhão, ou seja, 1.128.818. São oferecidas bolsas em cursos presenciais e também em educação a distância.

A Tabela 3 mostra a distribuição dos bolsistas em cursos presenciais, conforme o turno. A grande maioria dos estudantes (quase meio milhão) frequenta cursos à

noite, são estudantes com poucos recursos que, em geral, trabalham durante o dia. Os que fazem cursos em horário integral são em número bem menor (pouco mais do que 20.000). Na distribuição dos bolsistas por categoria administrativa das IES, é maior o número daqueles matriculados em estabelecimentos educativos com fins lucrativos, 368.653. Os demais se encontram matriculados em entidades beneficentes - 208.256 - ou sem fins lucrativos - 171.879 (Tabela 4).

É interessante comparar os bolsistas com base nas categorias de sexo e cor. Cerca de metade é do sexo feminino e metade, do sexo masculino. Quanto à cor, somando-se as categorias parda e negra, o percentual quase se iguala ao da categoria branca, ou seja, 47,25 se autodeclararam pardos ou negros, e 47,62, brancos. No entanto, enquanto os dados com base na distribuição dos bolsistas por sexo espelham uma realidade próxima aos dados do sistema de educação superior no Brasil, os dados por cor - (incluindo entre negros as categorias negra e parda) - revelam uma imagem bem diferente da realidade universitária atual, na qual estudantes brancos predominam.

É interessante ressaltar que, embora o percentual de bolsistas e de pessoas com deficiência não atinja 1% do total de bolsistas, o número de bolsistas indígenas é de 1.261, e o de pessoas com deficiência atinge 4.885. Isso constitui um grande desafio para bem acolher a diversidade nos estabelecimentos de educação superior.

As IES públicas e privadas, ao propiciarem espaço para que estudantes de

² "Ação afirmativa privilegia ensino público e não raça", *Folha de São Paulo*, 30/08/2010, p 1

escolas públicas, pobres, negros, pessoas com deficiência e representantes de comunidades indígenas tenham acesso à educação superior, estimulam a diversidade, acolhendo representantes de grupos até então praticamente ausentes dos cursos superiores. Assim, o país se beneficiará de um conjunto de profissionais com uma visão mais próxima da realidade em que vive a maior parte de nossa população. Essas políticas estão de acordo com a Lei n. 10.861, inciso II, que ressalta a centralidade das ações afirmativas nas universidades brasileiras de hoje e considera que a inclusão social será um aspecto a ser levado em conta na avaliação das IES.

2.3 Reuni e novas arquiteturas

A expansão da Rede Federal de Educação Superior ganhou ímpeto a partir de 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais. O número de municípios atendidos por universidades federais era, então (2003), 114, prevendo 237 municípios até o final de 2011. Em 2007, foi introduzido o Reuni (Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007). Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação³.

³ Universidades federais criadas na década de 2000-10. **Por desmembramento:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (2005); Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2005); Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (2009). **Universidades Novas:** Universidade Federal do Pampa – Unipampa (2008); Universida-

Segundo o MEC, o objetivo do Reuni é dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, a fim de “consolidar uma política nacional de expansão da educação superior pública, cumprindo o que está disposto no Plano Nacional de Educação, que estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década”. Desta forma, o governo teria criado o Reuni (como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação), prevendo essa demanda da sociedade e atendendo a uma solicitação feita pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), em 2003.

Para fomentar a concretização dessas metas, o governo oferece recursos financeiros “adicionais” às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que “optarem por aderir” ao programa (tendo o prazo de até cinco anos para aderir), além de conceder “autonomia” às universidades participantes para que cada uma delas elabore um modelo próprio de expansão que possa levar em conta as urgências e voca-

de Federal do ABC – UFABC (2005); Universidade Federal da Integração Luso-Afrobrasileira – Unilab (2010); Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila (2010); Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2009). **Transformação:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (2005); Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UFTPR (2005); Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA (2005); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – UFVJM (2005).

ções da instituição (Decreto n. 6.096/2007, art. 1º, apud DEUS, 2008; grifos da autora).

Em contrapartida, as IFES deveriam mostrar eficiência e rapidez nas providências relativas à expansão. Para que o governo comece a repassar os recursos pactuados por intermédio do “Termo de Adesão” assinado entre o MEC e cada instituição, elas já deveriam abarcar, no edital para o próximo processo seletivo – exames vestibulares –, os cursos novos que constavam do seu projeto de expansão do Reuni. Além dessas, outras ações institucionais que demonstrassem o esforço para reduzir a evasão e a repetência, como a criação de cursos novos ou novas modalidades acadêmicas e curriculares; o aumento de vagas e matrículas (o que leva a aumento de alunos por turma, por sala e por professor), o aproveitamento da “capacidade ociosa” física, material e de pessoal, o preenchimento de vagas ociosas e a reformulação de programas, cursos, grades curriculares e recursos didáticos deveriam ser iniciadas, com o fim precípua de obter maiores índices de aprovação/conclusão.

Assim, as universidades federais passariam a atender melhor aos anseios da população por formação superior, com maior racionalização de custos, recursos e pessoal qualificado, já que o projeto do Reuni prevê a utilização de discentes de pós-graduação *stricto sensu* (Bolsa Reuni) e de professores substitutos (Banco de Professor Equivalente), como forma de complementar os quadros docentes para ministrar as aulas nos cursos novos e nas turmas que se expandem em tamanho e número.

Cabe destacar que o Reuni apresenta pontos em comum com o projeto Universidade Nova – Uninova, elaborado e divulgado por um grupo de reitores das IFES, cujo teor influenciou a elaboração de um documento entregue ao MEC pela ANDIFES, com a proposta de um programa de expansão e reestruturação das IFES. A fonte inspiradora da Uninova se reporta, por sua vez, aos pressupostos do Acordo de Bolonha, principalmente no que concerne à remodelação e reorganização de modelos acadêmicos (com os bacharelados interdisciplinares, por exemplo), cursos e currículos.

O primeiro relatório disponibilizado sobre a expansão da rede federal de educação superior foi desenvolvido pelo MEC, com base nos resultados obtidos em 2008 (publicado em 30 de outubro de 2009). Em janeiro de 2010, a Andifes elaborou o Relatório de Acompanhamento do Reuni, segundo o qual, a grande marca é a interiorização do ensino superior público, cujas Universidades Federais (UF) somam 267 *campi*, dos quais 115 foram criados a partir de 2003.

Conforme esse Relatório, a partir do Reuni destacam-se:

- *Aumento da oferta de vagas nos cursos de graduação presenciais*: o incremento de novas vagas e cursos nas UF participantes do Reuni em 2010, em relação a 2007, é de 65.306 vagas (aumento de 49%) e de 810 novos cursos (34% de aumento). De 133.976 vagas em 2007, chega-se a 199.282 vagas em 2010.
- *Ampliação da oferta de vagas nos cursos noturnos*: foi de 79%, passando de

34.549 em 2007, para 61.692 em 2010. Nas licenciaturas representou aproximadamente 34%, passando de 42.356 vagas em 2007, para 56.810, em 2010. Somando o crescimento do programa de expansão de 2006 ao incremento advindo do Reuni até 2010, o aumento na oferta de vagas chega a 63%, o que representa 77.279 novos alunos nas universidades federais, sendo que, no período noturno, a oferta dobrou.

- *Evolução do número de cursos de graduação presencial*: de 2.415 vagas ofertadas na graduação presencial, em 2007, passou-se para 3.225 vagas, em 2010. As vagas noturnas para estes cursos passaram de 724 para 1.129 em 2010. Nas licenciaturas, passaram de 894 para 1.099, e o número de cursos aumentou de 2.190, em 2006, para 3.225, em 2010.

- *Evolução da pós-graduação*: o aumento crescente na pós-graduação entre os anos de 2006 e 2010 chegou a 35%. Este percentual de incremento se deu tanto no mestrado quanto no doutorado.

- *Inovações acadêmicas*: o relatório também destaca inovações acadêmicas implantadas pelas Ifes, como políticas de combate à evasão, ações para ocupação de vagas ociosas, reestruturação acadêmico-curricular e ações de assistência estudantil. Das 53 universidades federais que aderiram ao Reuni, 45, ou seja, 85% delas responderam que estão realizando inovações acadêmicas (ANDIFES, 2010).

Como exemplo de inovações acadêmicas, o Relatório Andifes cita que “em 2008 foi implementada a nova estrutura acadêmica da FURG. Deixaram de exis-

tir os 18 antigos departamentos e foram criadas 13 novas unidades acadêmicas que integram os cursos de graduação e pós-graduação, considerando a área de atuação.” Outra inovação apontada foi a flexibilização curricular promovida pela criação de novos cursos de graduação e pela reformulação de outros já existentes, “prevendo a organização de currículos em ênfases, oportunizando a flexibilidade e a autonomia nos percursos de formação acadêmica”. Consta que a maioria de seus cursos era de disciplinas anuais e que “as discussões sobre a flexibilização curricular levaram à criação de cursos e alterações curriculares com regime acadêmico semestral” (ANDIFES, 2010, p. 18).

Na UFAL, a reestruturação acadêmica iniciou-se com a revisão do seu regimento geral e de seu estatuto e pela dinamização do espaço de discussão por meio do Fórum dos Colegiados dos Cursos de Graduação (ANDIFES, 2010, P. 18).

A diversificação na UFBA se expressa na criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), em quatro grandes áreas: Humanidades, Artes, Ciência e Tecnologia e Saúde, cursos de formação universitária geral, não profissionalizante, com duração de três anos, além de oferecer cursos superiores de tecnologia (ANDIFES, 2010, p. 18-19). Constata-se também a adoção de vários bacharelados interdisciplinares na UFJF, assim como em outras IFES. Na UFG, a reestruturação ocorreu a partir da substituição do colegiado de cursos “na forma estabelecida pela Reforma de 1968”, pelas unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos de graduação (ANDIFES, 2010, p. 19).

Conclusões

O primeiro ponto a destacar é o de que os marcos regulatórios das arquiteturas acadêmicas e a questão da expansão há décadas têm presença na educação superior brasileira. Nos últimos anos, o que se destaca é uma força maior da relação internacionalização-expansão e suas tensões, dos movimentos inclusivos na educação superior pela via de ações afirmativas, como as possibilidades abertas pela política de cotas (nas UF) e pelo PROUNI nas IES privadas e pelos desdobramentos do Reuni.

Em relação à tendência de internacionalização e como ela se reflete no Brasil, é notória a introdução de novas modalidades acadêmico-organizacionais, seja nos cursos de graduação e/ou de pós-graduação. É o caso dos cursos e instituições que hoje estão vinculados a redes internacionais e/ou tentam assimilar pontos que se refletem na legislação de educação superior brasileira. Alguns pontos discutidos no processo de Bolonha têm espaço nas discussões da Universidade Nova da Bahia, na expansão das universidades públicas federais, na estruturação do ensino em ciclos, para mencionar alguns aspectos. Para as instituições que almejam o status de universidade, é clara a relação entre expansão e isomorfia. A questão de critérios avaliativos internacionais e a busca de padrões isomórficos de avaliação fazem crescer a demanda sobre cursos de pós-graduação, criando um efeito distributivo de expansão.

Outro ponto a registrar é o de que a regulação advinda do SINAES e seus

desdobramentos regulatórios, juntamente com as reformas realizadas nos últimos anos, tais como a Universidade Nova e o Reuni, são estratégicas para a expansão da educação superior na medida em que introduzem políticas expansionistas de financiamentos para a rede pública e a rede privada vinculadas às ações afirmativas. Na rede pública são as políticas de cotas e a reserva de vagas aos estudantes provenientes de escolas públicas. Na rede privada são as políticas do PROUNI - Programa Universidade para Todos.

A verdade é que a universidade, ao entender que o perfil institucional se concretiza em ações inclusivas na atuação em atividades de cursos, disciplinas, setores administrativos, abre espaços para a expansão. É óbvio que políticas como as de cotas implicam constituição de setores especializados que interferem na estrutura organizativa, mas, também, na vivência institucional com ações orientadas para a permanência e a retenção daqueles que ainda não atingiram a qualificação desejada. É uma expansão, portanto, equitativa, que ocorre não só por estratégias socialmente orientadas, mas mudanças estruturais organizativas no modo de operar e de pensar a universidade e seus modelos institucionais.

No que cabe ao Reuni, observa-se que a expansão quantitativa (em termos de cursos, aumento de vagas e expansão/ criação de novos *campi*) se sobrepõe à diversificação institucional e acadêmica, ainda que esta possa ser percebida.

Segundo consta no Programa de Expansão, Etapa I – Resumo da Pactua-

ção, estaria prevista uma expansão considerável de pessoal docente – de 176 contratados, em 2005, para 10.193, em 2010, assim como de investimentos, que passariam de 31.410.709,22, em 2005, para 1.588.197.934,94, em 2010.

No entanto, sabe-se que já havia um déficit orçamentário, de pessoal e de recursos materiais herdado da década de 1990. Infere-se que o que foi pactuado em 2007, quando da adesão das IFES ao Reuni, deveria cobrir todo aquele passivo de recursos sob o qual essas instituições sofriam com problemas de toda ordem, além de já terem realizado expansões de cursos e vagas impostas pela necessidade de atender às exigências governamentais de eficiência, eficácia e produtividade acadêmica.

As inovações acadêmicas relatadas pelas IFES vão desde a reformulação de sua estrutura acadêmica à reestruturação de cursos e modelos acadêmicos e curriculares.

Em suma, atesta-se a reestruturação de modelos e arquiteturas acadêmicas implantadas com as políticas de ações afirmativas e com o Reuni em várias instituições; porém, percebe-se que tais reestruturações convivem com a continuidade de estruturas acadêmicas e organizacionais tradicionais já existentes.

Percebe-se uma ênfase maior na reestruturação curricular do que na reestruturação organizacional-administrativa. Isto corrobora com a ideia da implantação de uma dualidade acadêmica que envolve o docente e o pesquisador. Tais situações se tornaram visíveis, principalmente com a

expansão de licenciaturas noturnas e bacharelados interdisciplinares, que oferecem disciplinas básicas para vários cursos na instituição, sobrecarregando os professores efetivos com uma carga horária de aulas crescente, incompatível com o tempo necessário para a pesquisa.

Tais situações coexistem no interior das IFES, ampliando a competitividade entre docentes, a hierarquização e a consolidação de uma elite cujo status é demarcado pelo seu capital intelectual, com base na quantidade de produtos: softwares, patentes e publicações que reforçam a padronização isomórfica.

Não se pode omitir que o projeto Universidade Nova, ao anunciar o bacharelado interdisciplinar, está abrindo uma nova porta de entrada ao ensino superior, que compreende a parte de formação geral, com três anos de duração, (grandes áreas de conhecimento - Ciências, Humanidades, Tecnologias), seguida de formação profissional para os concluintes do primeiro ciclo, mas de caráter optativo, cujo acesso dependeria do desempenho prévio (Disponível em: <www.universidadenova.ufba.br/index>). É uma mudança estrutural que coloca no cerne a questão da “revisão da arquitetura acadêmica”. O caminho, no entanto, é de tensões múltiplas e envolve decisões de fundo ancoradas em princípios maiores. É a perspectiva de massificação *versus* qualidade e a perspectiva de muitos alunos com pouco custo pela via de contratações, que podem cair na desqualificação.

Pode-se afirmar que o Reuni, por meio do qual as IFES foram instadas a propor seus planos de reestruturação e expansão

para o MEC, desencadeou uma série de mudanças institucionais orientadas por novo paradigma sobre a identidade e funções da universidade pública. Em outras palavras, veio acelerar a consolidação de um processo de reformulação gradativo e contínuo da educação superior ensejado desde governos da década de 1990, por meio de regulamentações que atrelavam recursos a contrapartidas institucionais, flexibilizavam e diversificavam fontes de financiamento, condicionando a ideia de autonomia administrativa, financeira e didática das IFES aos padrões de auto-gestão das organizações empresariais.

A expansão e reestruturação das UFs pela implantação do Reuni enseja, sem dúvida, a oficialização do projeto, de inspiração internacional, de reconfiguração e ressignificação do papel e das funções da universidade pública como instituição social, colocando-a de vez no seio das

tensões apontadas neste trabalho. O fator agravante está nas condições em que se dá esta reconfiguração e refuncionalização das IFES brasileiras, uma vez que se sabe que é um projeto de governo inserido em uma ordem maior de hierarquização e divisão internacional do trabalho, da cultura e do conhecimento científico-tecnológico, além de sofrer as oscilações e reflexos da política econômica internacional e de não ter se estabelecido ainda como uma política de Estado que permeie e ultrapasse governos e facções político-partidárias.

Em suma, prevalece a aparência de que a mescla de internacionalização –na qual é nítida a tendência europeia de Bolonha- e de estratégias locais, pode atingir resultados de uma expansão qualificada e orientada para o social, mas pode também colocar em risco a qualidade acadêmica da universidade pública federal brasileira. É o maior desafio.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. *Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772008000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni: o BRASIL e sua gente estão nas Universidades Federais*. Brasília, jan. 2010.

BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e autores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Imprensa Coimbra, 2006. 261p.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e

curso superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 88, 10 maio 2006, seção 1, p. 6.

_____. Presidência da República. *Decreto n. 5.786, de 24 de maio de 2006*. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 99, 25 maio 2006, seção 1, p. 9.

_____. Presidência da República. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, 25 maio 2007, seção 1, p. 7

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria n. 107, de 22 de julho de 2004*. Dispõe sobre a inscrição de alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 141, 23 jul. 2004, seção 1, p. 24.

_____. *Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833.

_____. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 72, 15 abr. 2004, seção 1, p. 3.

_____. *Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 10, 14 jan. 2005, seção 1, p. 7.

_____. *Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], DF, n. 7, 10 jan. 2001, seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 300, de 30 de janeiro de 2006*. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 22, 31 jan. 2006, seção 1, p. 5-7.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 563, de 21 de fevereiro de 2006*. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 38, 22 fev. 2006, seção 1, p. 6.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.027, de 15 de maio de 2006*. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 92, 16 maio 2006, seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 2.051, de 09 de julho de 2004*. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),

instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 132, 14 jul. 2004, seção 1, p. 12.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 1, de 10 de janeiro 2007*. Define o ciclo avaliativo do SINAES no triênio 2007/2009. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n.8, 11 jan. 2007, seção 1, p. 7.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro 2007*. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n.8, 11 jan. 2007, seção 1, p. 8.

CAFARDO, Renata. *Faculdades estrangeiras de olho no Brasil*. Escolas Médicas do Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.escolasmedicas.com.br/news_det.php?cod=113>. Acesso em: 21 dez. 2010.

DALE, R. Regional Organizations as a medium of globalization of education. Workshop: *Reflecting Globalization effects on national education policy*. Hong Kong: City University of Hong Kong/Comparative Education Policy Research Unit, 2000. (mimeo).

DEUS, Maria Alba Pereira de. *Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa*. 2008. 246 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Qualidade na gestão universitária*. INTERNACIONAL CONGRESS LASA, 28., 2009 (Associação de Estudos Latino Americano)-Rethinking Inequalities. Rio de Janeiro, Brasil, 11-14 de junho de 2009. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/FrancoMariaEstela.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGHI, Solange Maria. Espaços de pesquisa e institucionalização – tracejando caminhos entre o geral e o local. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGHI, Solange Maria; RAMOS, Maria das Graças (Orgs.). *Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: UFPel, 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 13, p. 7-36, 2008.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia, precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, p. 49-64, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica: microdados*. Inep, 2005. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Item=69>. Acesso: 2 dez. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior – 2004*. Brasília: Inep. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Final: Enem 2003*. Brasília, 2004, 44p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem/2004/relatorio_final_ENEM_2003.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Revista ENEM*. Brasília, 2007, 19p. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/enem_revista2007.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2010.

_____. Site do PROUNI. Disponível em: <http://prouni.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137:quadros-informativos&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147>. Acesso em: 1º dez. 2010.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco; SEGENREICH, Stella. A expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB/96: organização institucional e acadêmica. *Revista Enlaces*, Goiás, 2010. (no prelo).

NEAVE, G. 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.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, J. A Educação superior no Brasil - panorama geral. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Org.). *Educação superior brasileira 1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 13-21.

TAYLOR, Charles et al. *Multiculturalism examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1992.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado para publicação em novembro de 2010.

Anexos

Tabela 1 - Crescimento e evolução das Instituições de Educação Superior brasileiras por categoria administrativa e tipo de instituição -1991-2008.

ANO	IES			Universidades	Centros Universitários	Faculdades integradas		Faculdades Isoladas	CEFET/ CET/FAT CEFET/IFET Institutos Tecnológicos**
	Total	Pública	Privada			Faculdades *			
						Faculdades integradas	Faculdades Isoladas		
1991	893	222	671	99	0	7	787	0	
1996	922	211	711	136	0	143	643	0	
1999	1 097	192	905	155	39	74	813	16	
2002	1 637	195	1 442	162	77	105	1 240	53	
2005	2 165	231	1 934	176	114	117	1 574	184	
2006	2 270	248	2 022	178	119	116	1 649	CET/FAT 208	
2008	2 252	236	2 016	183	124	Faculdades 1 911	Faculdades 1 911	CEFET/IFET 34	
1991/1996 Δ %	3,2	-5,0	6,0	37,4	-	1 942,8	-18,3	-	
1996/2005 Δ %	134,8	9,5	172,0	29,41	-	-18,2	144,8	-	
2005/2008 Δ %	4,0	2,1	4,2	3,9	8,7	Faculdades 13%		-	

Fontes: Censo da Educação Superior 1999, 2002, 2005, 2006, 2008 e sinopse 1995-2007 MEC/Inep/Deaes. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2010. (*) Devido a mudanças na tipologia de classificação, as faculdades isoladas e as faculdades integradas passaram a constituir uma única categoria: Faculdades. (**) Em 2008 somente CEFET/IFET estão nessa categoria. Os dados disponibilizados e as mudanças no tipos de instituições tecnológicas dificultam a inferência do crescimento de IES.

Tabela 2 – Matrícula por categoria administrativa, vagas novas, ingressos e concluintes nos cursos presenciais de graduação. Brasil 1991-2008.

ANO	Matrículas			Vagas novas no ano	Ingressos no ES*	Concluintes
	Total	Pública	Privada			
1991	1 565 056	605 736	959 320	516 663	426 558	236 410
1996	1 868 529	735 427	1 133 102	634 236	513 842	260 224
1999	2 369 945	832 022	1 537 923	969 159	787 638	300 761
2002	3 479 913	1 051 655	2 428 258	1 773 087	1 205 140	446 260
2005	4 453 156	1 192 189	3 260 967	2 435 987	1 397 281	717 858
2006	4 676 646	1 209 304	3 467 342	2 629 598	1 448 509	736 829
2008	5 080 056	1 273 965	3 806 091	2 985 137	1 505 819	800 318
1991/1996 Δ %	19,4	21,4	18,1	22,7	20,4	10,1
1996/2005 Δ %	138,3	62,1	187,7	284,1	172,0	175,8
2005/2008 Δ %	14,0	6,8	16,7	22,5	7,7	11,5

Fontes: Censo da Educação Superior 1999, 2002, 2005, 2006, 2008 e sinopse 1995-2007 MEC/Inep/Deaes. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso 5 de novembro de 2010.

(*) Considera-se nessa tabela apenas os ingressos através dos diferentes tipos de processos seletivos.

Tabela 3 - Número de bolsistas PROUNI (2005-2010) por turno em Cursos presenciais de ES.

Tipo de IES privada	Número de bolsistas
Com fins lucrativos	368.653
Entidade beneficente e de assistência social	208.256
Sem fins lucrativos e não beneficente	171.879
Total	748.788

Fonte: Dados PROUNI - INEP.

Tabela 4 – Número de bolsistas PROUNI (2005-2010) por tipo de IES privada.

Tipo de IES privada	Número de bolsistas
Com fins lucrativos	368.653
Entidade beneficente e de assistência social	208.256
Sem fins lucrativos e não beneficente	171.879
Total	748.788

Fonte: Dados PROUNI – INEP 2005-2010.

