

# DESAFIOS DA INCLUSÃO NO PROCESSO CONTEMPORÂNEO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO DO ACESSO?

CHALLENGES OF INCLUSION IN THE CONTEMPORARY  
PROCESS OF EXPANSION OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION:  
DEMOCRATIZATION OR MASSIFICATION OF ACCESS?

**Andreia Gomes da Cruz**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, NI, Rio de Janeiro, Brasil  
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES/UFF)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3953-9199>  
[andreiagomes25@yahoo.com.br](mailto:andreiagomes25@yahoo.com.br)

**RESUMO:** O artigo reflete sobre os desafios das políticas de acesso e permanência/inclusão na educação superior brasileira, correlacionando-os com as atuais políticas de expansão. As investigações empreendidas neste trabalho decorrem das atividades desenvolvidas pela pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (Nepes), impulsionadas pelas hipóteses propostas na pesquisa de Produtividade Unesa (2017-2018) que examina os dados e as políticas públicas das instituições públicas – universidades e institutos federais – e privadas de educação superior, principalmente aquelas que não ofertam pesquisa e extensão. Para isso, utilizamos a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2016, bem como estudos bibliográficos no campo de educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acesso. Democratização. Educação Superior. Massificação. Políticas Públicas.

**ABSTRACT:** This article discusses the challenges of the policies of access and permanence / inclusion correlating with the current policies of expansion. The investigations undertaken in this work are based on the activities developed by the researcher at the Center for Studies and Research in Higher Education (NEPES) and driven by the hypotheses undertaken in the Productivity Survey UNESA (2017-2018) which involves examining the data and public policies of public institutions - universities and federal institutes - and private institutions of higher education, mainly those that do not offer research and extension. For this, we used the database of the Anísio Teixeira National Institute of Studies and Educational Research (INEP) of 2016, as well as researchers in the field of higher education.

**KEYWORDS:** Access. Democratization. High Education. Massification. Public Policies.

## Introdução

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira passou por um processo de ampliação de matrículas, fenômeno que, em decorrência da proposta de democratização gradual desse nível de ensino, expandiu tanto o setor público de universidades e institutos federais de educação profissional e tecnológica quanto o setor de instituições privadas, principalmente aquelas que não ofertam pesquisa e extensão na modalidade presencial e a distância. Tal expansão se deu como resultado das políticas públicas que visavam à melhoria dos índices de matrículas do ensino superior. No âmbito geral, esse processo ocorreu em função da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>1</sup>, que prevê concessão de bolsas entre 50% e 100% a estudantes de baixa renda no acesso a instituições privadas, potencializado pela ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies)<sup>2</sup>. Todavia, em virtude da forte crise econômica que atingiu o Brasil nos últimos anos, influenciada também pela instabilidade global, a educação superior foi atingida, resultando em queda nos índices de matrícula e permanência de novos ingressantes, nos setores público e privado.

Diante desse novo cenário educacional, as políticas de inclusão e permanência ganham centralidade, pois tais iniciativas têm como escopo promover o acesso de estudantes das camadas sub-representadas da sociedade na educação superior. Essa não é uma luta recente, pois a pressão por inclusão e democratização sempre esteve presente ao longo da história educacional brasileira, uma vez que pobres e negros desde sempre enfrentaram barreiras no acesso à instrução pública. Andrade (2016, p. 6) expõe essa realidade educacional de nosso país ao afirmar que, por séculos, “convivemos com a organização precária de um sistema educacional fragmentado, seletivo e dualista, que oferece em geral para os pobres uma escola pobre; portanto, não chegamos à escola republicana.” No nível da formação superior, a problemática do acesso e da permanência se potencializa quando considerados apenas negros e pobres. Pode-se afirmar que isso ocorre principalmente por envolver um conjunto de problemas cuja raiz é histórica e está relacionada diretamente ao elitismo da educação superior, especialmente no âmbito público. (ROMANELLI, 1986)

Desse modo, para compreender a política de inclusão/permanência na educação superior brasileira, faz-se necessário problematizar, em con-

junto, outros processos, como acesso e expansão, que apesar de serem fenômenos distintos, articulam-se, justificando seu estudo de forma integrada. Nesse contexto, o presente artigo levanta a seguinte indagação: O processo de expansão do acesso à educação superior tem, de fato, possibilitado a inclusão e a permanência no nível superior de indivíduos que realmente necessitam ingressar nesse nível de ensino?

## Políticas de acesso e permanência na educação superior brasileira

Nas últimas décadas, profissionais e pesquisadores da educação superior brasileira têm considerado o processo de inclusão como um problema de difícil solução, dada a prática velada de exclusão de uma parcela significativa da população a esse nível de formação (ROSSETTO, 2009). Nesse sentido, as políticas de inclusão têm sido desafiadas à elaboração de estratégias pedagógicas que permitam equiparar possibilidades de acesso para aqueles que intentam uma oportunidade na educação superior brasileira. Isso porque “vivemos numa sociedade onde não existem apenas diferenças, mas numa sociedade marcada por desigualdades e exclusões, onde não há garantia de participação econômica, social, política e cultural para todos.” (MOREIRA, 2008, p. 1)

Assim, a implementação de políticas de inclusão na educação superior para categorias sub-representadas visaria romper as fronteiras estabelecidas, uma vez que tais fronteiras contribuem fundamentalmente para desqualificar o processo de ensino/aprendizagem desses jovens e concorrem para manter as hipertrofias encontradas na educação superior. Ristoff (2011, p. 210) afirma que:

Com intensidade ainda mais dramática, o espelho do *campus* distorce as proporções dos estudantes originários das escolas públicas – grupo fortemente sub-representado tanto na educação superior pública quanto na privada: nas IFES e nas IES privadas sua representação é de cerca de 43%, isto é, inferior à metade dos 89% representados por eles no ensino médio. Nos cursos, a desproporção pode ser maior: apenas 18% dos

estudantes de Odontologia e 34% dos estudantes de Medicina cursaram todo o ensino médio em escola pública. É necessário, portanto, inferir que, para um aluno originário do ensino médio privado e pago, a oportunidade de chegar à educação superior, em especial em cursos de alta demanda, é várias vezes superior à de seus colegas originários da escola pública e gratuita.

Diante de tal realidade, excludente e hipertrofiada, é de suma importância que se aprofundem as discussões sobre políticas de inclusão na educação superior, pois se trata de processo complexo, pois envolve outros aspectos como acesso e permanência, desse modo constituindo política mais ampla de democratização. Nesse sentido, Paula e Silva (2012, p. 7) apresentam um conceito de democratização com o qual concordamos:

Partimos do princípio de que a ênfase na política de expansão e massificação não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação.

Na esteira da discussão a respeito da democratização da educação superior, emerge o conceito de massificação<sup>3</sup>, que também deve ser considerado nas análises acadêmicas. Todavia, Sguissardi (2015, p. 871) aponta que esse fenômeno não deve ser analisado apenas em virtude do processo expansionista, mas sim “no contexto do ajuste neoliberal e da assim chamada mundialização do capital, que tem na predominância financeira sua marca mais saliente e operacional.” A década de 1990, de fato, desencadeou profundas transformações no campo educacional, especialmente na educação superior privada que, conseqüentemente, inaugurou uma nova fase de sua expansão. Esse processo vai se aprofundar com as fusões que formam conglomerados educacionais, com ênfase na financeirização das

instituições de ensino superior. Em 2007, as quatro grandes empresas do ramo educacional abriram capital e IPO<sup>4</sup> nas bolsas de valores.

Paula e Silva (2012) destacam que na última década a ênfase na política de expansão e massificação da educação superior não tem sido suficiente para resolver o problema da democratização do setor no Brasil. Analisando os entraves para a inclusão, as autoras apontam que a condição socioeconômica é uma das questões que dificulta o ingresso e a permanência na educação superior. Apesar de já estarem na universidade pública, populações sub-representadas dependem de um maior aporte financeiro em virtude do acesso ainda limitado de um alunado de novo perfil, tanto socioeconômico quanto cultural - daí a importância das políticas de assistência estudantil.

As iniciativas das últimas décadas, em especial nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em prol da permanência evidenciam que tais ações já vinham sendo postas em prática. Operou-se, assim, uma estratégia que incluía: ações de auxílio direto ao estudante, como desconto nas mensalidades; programas de financiamento similares ao do Fies, sem a necessidade de fiador e com seguro para o caso de o responsável perder o emprego; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e o Programa de Bolsa Permanência para quem é bolsista integral do Prouni, conforme reza seu estatuto:

A Bolsa Permanência destina-se a estudantes com bolsa integral em utilização do PROUNI, matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a seis horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC. (BRASIL, 2013, s/p)

A partir de 2003, no âmbito público, nos governos Lula e Dilma Rousseff, foi implementado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Criado pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e institucionalizado pelo decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), o plano é destinado a estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais nas instituições federais de ensino superior, sendo selecionados por critérios socioeconômicos definidos

pela instituição formadora (BRASIL, 2007). Paula (2015, p. 96) destaca a importância da institucionalização desse programa de política estudantil, quando indica que “a aprovação do PNAES pode ser considerada um marco na história da assistência estudantil no Brasil.” Sobre a importância do Programa, a autora ainda avalia que ela está no fato de que “o governo federal se compromete, por lei, com o repasse de recursos às instituições federais de educação superior, aliviando-as da responsabilidade de criar fundos a partir de recursos próprios para realizar a assistência estudantil, ou seja, que a assistência se materializa como política pública.” (id.ib) Pode-se também destacar a iniciativa voltada para a efetivação e continuidade do Programa Bolsa Permanência, criado pela Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), que tem o objetivo de viabilizar, nos cursos de graduação, a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial indígenas e quilombolas; reduzir os custos institucionais em decorrência da evasão estudantil e promover a democratização do acesso ao ensino superior.

Vale dizer que iniciativas como essas, bem como outras adotadas nos últimos tempos, são de fundamental importância, pois compõem uma estratégia que visa à permanência do estudante e, principalmente, porque a assistência estudantil deixa de ser vista como um favor e entra para o rol dos direitos sociais. Portanto, pode-se reconhecer que o Brasil tem avançado nesse quesito. No entanto, faz-se necessário expor alguns aspectos relacionados aos critérios de seleção dos beneficiários, dado que o recorte feito exclusivamente pelo viés socioeconômico exclui aqueles estudantes que podem ser enquadrados como de baixa renda, mas que estão um pouco acima do score de seleção para participar dos programas de permanência que, por sua boa condição cultural e boas médias de aproveitamento, também deveriam estar inscritos como os demais candidatos que concorrem a esses programas. Nesse quadro, Cislighi e Silva (2012, p. 507) apresentam o viés político dessa polarização ao apontar para a realidade de que a focalização da assistência estudantil “leva a uma divisão entre [os] estudantes pobres e [os] supostamente ricos, estigmatizando os que precisam mais e excluindo uma larga parcela de estudantes que, para ter dedicação exclusiva aos estudos, também necessitariam auxílio do Estado.”

Diante dos fatos, essa se mostra uma questão séria e que, portanto, merece reflexão mais aprofundada. Importa ainda constatar que os

formuladores de políticas de permanência, chamadas genericamente de ‘políticas de inclusão’, compreendem que as causas da evasão dos ingressantes na educação superior passam somente pelo viés econômico; por isso, boa parte das iniciativas aqui apresentadas tem como finalidade a concessão de bolsas ou ajuda de custo. Houri (2016, p. 150-155) aponta outras causas da evasão dos alunos que incluem, além da financeira, questões ligadas ao campo da subjetividade e que atingem diversas dimensões:

- *Dimensão material*: necessidades econômicas dos alunos que precisam de recursos financeiros para se manter em universidades federais pelos anos de graduação;
- *Dimensão pedagógico-institucional*: os alunos precisariam de apoio pedagógico e institucional, visto que, muitas vezes, sentem grande dificuldade de acompanhar as aulas e alcançar o desempenho demandado para prosseguir em seus cursos;
- *Dimensão simbólico-subjetiva*: essa talvez seja a mais difícil de precisar, embora nos pareça de suma importância e relevância, uma vez que agrupamos nela tanto questões da ordem do sentimento de pertencimento quanto de ordem mais pessoal de escolha de carreira e vida. Trata-se de sentimentos de pertencimento e escolha de vida e carreira.

Atrelado a isso, cabe atentar para o levantamento de dados desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela coleta de dados estatísticos da educação básica e superior. Houri (2016, p.133) aponta a inconsistência de dados sobre evasão e, “consequentemente, a falta de metodologia para o levantamento de informações quantitativas sobre o assunto”, impedindo o acompanhamento do aluno dentro do próprio sistema educacional. Por que o próprio Inep não se indaga sobre os números da evasão na educação superior? Ou por que não utiliza o Cadastro de Pessoa Física (CPF) como instrumento de acompanhamento desse ingressante? Diante do exposto, concordamos com Houri (op.cit., p. 134) que “essa inconsistência parece demonstrar, no mínimo, um desinteresse.” E o autor acrescenta: “esse desinteresse responderia a quais interesses?”

## Processo de expansão da educação superior no Brasil

No documento *Análise setorial do ensino superior privado*, divulgado pela Hoper Educacional no ano de 2009, destacava-se que a presença majoritária do setor privado na educação superior se deve, em grande parte, à incapacidade do setor público de atender à demanda desse nível de ensino. Todavia, existem outros condicionantes que influenciam na composição desse paradoxo. Um deles seria a ‘crise’ que a universidade tradicional humanista vem sofrendo, cujo sintoma mais proeminente está no aspecto econômico, e não em aspectos formais nem em razões sociais globais, conforme aponta Mandel (1979), como altos custos da formação e a questão do desemprego.

Nesse contexto, a universidade vai ser pressionada a transformar-se, especialmente porque há “necessidade de força de trabalho especializada no plano técnico na indústria e num aparelho de Estado em crescimento” (MANDEL, 1979, p. 42), em virtude de seu papel no mundo contemporâneo e nas questões nacionais, e do desempenho esperado numa sociedade de capitalismo tardio. Cislghi e Silva (2012) destacam que, no período que no Brasil corresponde às reformas implantadas no período da ditadura civil-militar, a partir de 1968, presencia-se a massificação da universidade, que passa a ser *locus* de formação profissional, principalmente para a classe trabalhadora, que vê na universidade a única forma de ascensão social e distinção. Para Cunha (2007, p. 54-55),

No interior desse processo, as camadas médias passaram a definir seu projeto de ascensão social como dependente do projeto de carreira dos jovens, a ser realizado mediante a obtenção de diplomas de curso profissional em escola superior, que proporcionassem o desempenho de ocupações para as quais eram requisito necessário.

Cislghi e Silva (2012, p. 491) e Martins (2009), entre outros, concordam que o processo de massificação sofrido pela universidade brasileira – e as consequências decorrentes dele – teve sua gênese nas reformas implantadas pela ditadura civil-militar cujo objetivo era, além de desencadear uma “modernização conservadora” nas universidades, o de “adequar o

ensino superior às necessidades do capital em sua fase tardia.” (id.ib) Nesse sentido, Martins (2009) explica que a Lei n. 5.540/1968, que efetivou a reforma universitária, provocou a modernização das universidades federais e de determinadas instituições estaduais e confessionais que incorporaram as modificações acadêmicas propostas. Mesmo produzindo alguns efeitos positivos e que poderiam ser considerados inovadores, como “o fim da cátedra, a implementação do sistema departamental e de créditos, a institucionalização da carreira universitária aberta e a implementação da pós-graduação” (PAULA, 2002, p. 117), essa reforma também contribuiu de maneira significativa para “a ampliação da educação superior privada.” (MARTINS, 2002 *apud* CRUZ, 2015, p. 112) Assim, compreende-se que a Lei 5.540/1968 cumpriu seu papel de reformular a universidade brasileira seguindo a lógica do governo civil-militar, cuja “ideia de racionalização foi o princípio básico desta reforma.” (PAULA, 2002, p. 133)

Entretanto, a partir dessa concepção, derivam outras diretrizes pautadas na linguagem tecnicista, a qual estava centrada na valorização dos princípios de eficiência, eficácia, produtividade, entre outras. Nesse sentido, a mesma autora avalia que:

Dever-se-ia racionalizar: a organização das atividades acadêmicas, a administração universitária, a expansão do ensino superior, os gastos com a educação, a distribuição das vagas pelos exames vestibulares, a oferta dos cursos voltada para a demanda do mercado profissional e industrial, etc. Qualquer que fosse o ângulo, a racionalização era vista como o caminho por excelência da reforma universitária, atrelando-se ao processo de desenvolvimento nacional. Isso porque o processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava um custo e um benefício. Portanto, a universidade foi revestida de uma onda tecnocrática, na qual a palavra de ordem era **racionalidade**, compreendida como algo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional. (op.cit., p. 133-134, grifo nosso)

Pode-se afirmar, então, que a reforma universitária, tal como ocorreu, provocou uma expansão do ensino superior privado também como

forma de absorver os excedentes das universidades públicas, já que estas não absorviam todo o contingente de estudantes. Para Barreyro (2008), no primeiro momento da expansão (1968-1971), o crescimento das matrículas duplicou em quatro anos, enquanto no segundo momento voltaria a duplicar no mesmo espaço de tempo (1971-1977). É possível constatar que essa expansão foi promovida pela iniciativa privada não confessional e com apoio do Estado, num movimento em que “as faculdades isoladas, em sua maioria de natureza privada, proliferam e possibilitam à classe média uma via de ascensão social.” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 179) Os autores explicitam também que a rede privada de ensino superior se expandiu, organizou-se e se tornou hegemônica, uma vez que ela determina medidas políticas e legislativas no campo educacional, e que “este ramo empresarial continua organizado e sólido tanto na economia como na política brasileira.” (op.cit. p. 180)

Outra questão marcante desse período de expansão é que, dada a desobrigação do Estado com o setor, ocorreu a entrada da denominada iniciativa privada não confessional nesse ‘mercado’, o que, para Silva Junior e Sguissardi (2001), altera a organização e a correlação de forças presentes no campo educacional superior. Adicionalmente, Cunha (2004) reforça que as instituições privadas de ensino se multiplicaram em número e cresceram em tamanho em decorrência da demanda por vagas, do freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, principalmente, das normas do Estado, que facilitam sua instalação e funcionamento.

A partir de 1980, no entanto, esse cenário de expansão sofre modificações em virtude do agravamento da crise econômica, com inflação alta e aumento da taxa de desemprego, o que levou a uma desaceleração da expansão do setor privado. Passa-se a presenciar, por parte de vários segmentos, o aumento das críticas a respeito da qualidade do ensino oferecido pelas instituições privadas. De acordo com Oliven (1990, p. 111-112):

Quando as escolas isoladas tentaram preencher suas vagas, atraindo estudantes de origem socioeconômica mais modesta, os próprios elementos da classe média passaram a criticar o padrão dos cursos oferecidos, já que tinham regularizado sua situação profissional, através da obtenção dos diplomas. O discurso em favor de mais oportunidades educacionais, que

expressava reivindicações da classe média durante um certo período, vai dar lugar ao da qualidade de ensino, uma vez que os privilégios da posse de um diploma de curso superior estavam sendo ameaçados pelo número crescente de novos graduados. O perigo do processo de desvalorização do diploma é contra-atacado pelas críticas às escolas, em nome da manutenção do padrão acadêmico.

Assim, para Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 191), a problemática exposta por Martins (1988) será de fundamental importância para compreender a reorganização do ensino superior privado e, conseqüentemente, seu discurso em prol da qualidade organizacional e da avaliação na década de 1980. Atrelada a isso há ainda uma questão de natureza conjectural, a saber: o fato de que a “nova ordem mundial, tendo sua centralidade operacional no desenvolvimento das ciências e novas bases produtivas, faz os empresários influenciarem na constituição [das diretrizes] da educação brasileira”, já que cabe à escola, em todos os níveis, preparar trabalhadores – braços e cérebros – para os meios de produção. Sendo já complicada a situação da educação superior, há o agravante de um Estado combalido, com poucos investimentos no setor social e, concomitantemente, um contexto global com acelerada transição do regime de acumulação e mundialização do capital, que naquele momento não trazia benefícios para os países em desenvolvimento.

Esses eram os condicionantes da educação superior no início dos anos 1990, quando o Brasil passava por um forte ajuste estrutural, orientado por organismos multilaterais. Podemos afirmar, portanto, que nessa década o processo de expansão da educação superior brasileira se intensificou, especialmente nos governos FHC, cujas ações permitiram a forte privatização do sistema, como no caso das pesquisas que captam recursos financeiros na iniciativa privada, ou na pós-graduação *lato sensu*, pagas pelos estudantes, tornando-se autofinanciáveis. Foram implantados, a partir de então, decretos e leis que contribuíram significativamente para a expansão desenfreada de institutos, faculdades e universidades privadas, principalmente porque esse processo expansionista fazia parte da reforma do Estado implantada no país. (CHAVES, 2010; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001)

Vale destacar que as orientações do Banco Mundial (BM) não se restringiram à educação superior, atingindo também a educação básica por meio da transferência de atividades e responsabilidades de formação para organizações privadas. No entendimento dos especialistas do BM, por serem mantidas pelo Estado, as instituições de ensino superior (IES) públicas seriam responsáveis também pela crise fiscal. Seguindo as diretrizes do BM, o Brasil passou pelo aprofundamento da “*des-responsabilização* do Estado com a educação superior que se deu com a redução de verbas públicas para o seu financiamento” (CRUZ, 2015, p. 44), ocorrendo o incentivo ao empresariamento desse nível de ensino. Esse movimento se deu por meio de ampliação da expansão das instituições privadas, com a liberalização dos ‘serviços educacionais’ e a privatização interna das universidades públicas, por meio das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades de cursos e do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Cunha (2004) reforça que as instituições privadas de ensino superior se multiplicaram em número e cresceram em tamanho em decorrência da demanda por vagas, não só pela falta de expansão na rede pública, mas principalmente pelas normas facilitadoras do governo que levaram ao surgimento de novas instituições privadas, bem como pelo incentivo à expansão da educação a distância.

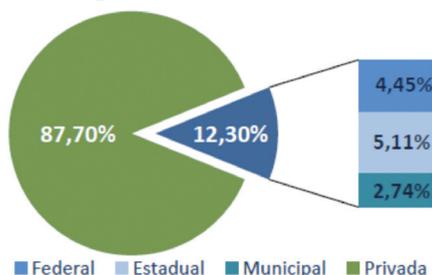
Além do exposto, vale destacar que as políticas públicas elaboradas no octênio FHC são um importante aspecto para compreender o atual avanço privatista no superior, conforme apontaram Paula, Hourí e Cruz. (2015)

## **Números que desvelam o cenário atual da educação superior no Brasil**

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016 (INEP), verifica-se um aprofundamento do viés privatizante, com a predominância da categoria privada em 87,70% do total de IES, enquanto as públicas registram apenas 12,30%. (Cf. Gráfico 1)

De acordo com os dados divulgados para o quesito *organização acadêmica*, a maior parte das universidades são públicas (54,8%), enquanto

### Categoria Administrativa



**Gráfico 1: Matrículas no ensino superior (2015-2016)**

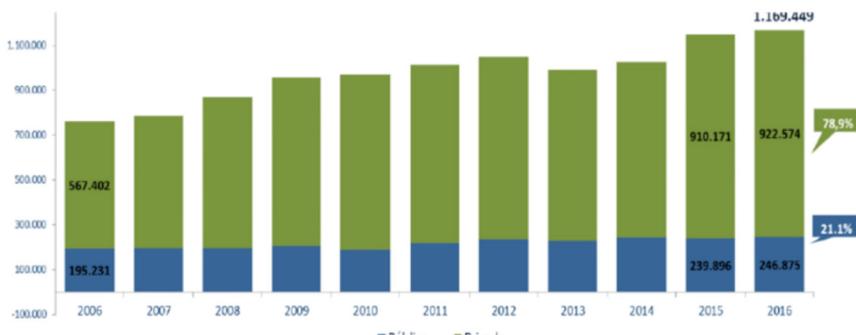
Fonte: Censo da Educação Superior (MEC-INEP) – Notas Estatísticas 2016.5

94,0% dos centros universitários e 88,4% das faculdades estão no setor privado, num quadro em que, do total de 2.407 IES, 2.111 são privadas e apenas 296 públicas. Essa concentração também aparece no volume de matrículas da graduação, com as IES privadas registrando um total de 6.058.623, ou seja, 75,3%, enquanto as IES públicas registram 1.990.078, isto é, 24,7% de um total de 8.048.701 de matrículas.

Já entre 2014 e 2015, o número de novos alunos na rede privada oscilou de 2.562.306 para 2.385.861, resultando na queda de 6,9%. Esses dados consideram as vagas totais, tanto as oferecidas nos vestibulares daquele ano quanto as que ficaram remanescentes de outros vestibulares ou por causa da desistência de alunos. Apenas nos dados de 2014-2015 é possível comparar exclusivamente a taxa de ocupação de novas vagas, aquelas oferecidas nos vestibulares do ano. Neste cenário, a rede privada teve um desempenho ainda pior com queda de 8,7%, saindo de 2.307.988 calouros (2014) para 2.105.835 (2015). (GLOBO, 2016)

Ainda segundo o Censo da Educação Superior de 2016, houve um crescimento de 62,8% no número de matrículas na educação superior entre os anos 2006-2016, com média anual de 5%. Analisados o percentual de crescimento em relação a 2015, o número de matrículas na rede pública foi 1,9% maior e, na rede privada, 0,2% menor.

Numa análise mais aprofundada do problema chega-se à conclusão de que, para contemplar o contingente dos estudantes de graduação, há ainda um longo percurso a percorrer, pois de acordo com os dados do Censo de 2016, entre 2015-2016 o número de concluintes na rede pública aumentou 2,9%, enquanto a rede privada apresentou variação positiva de 1,4%. Entretanto, quando analisamos o período 2006-2016, fica claro que o percentual de concluintes nos cursos de graduação foi maior na rede privada, com 62,6%, e bem menor na rede pública, com 26,5%.



**Gráfico 2: Concluintes 2006-2016**

Fonte: Censo da Educação Superior (MEC/INEP) – Notas Estatísticas 2016.

Nos dados apresentados no Gráfico 2, fundamentais para nossa análise, evidencia-se a complexidade do viés mercantil do ensino superior, especialmente quando se pensa “a articulação desse nível de ensino com a agenda nacional, bem como a questão do atendimento à população jovem, uma vez que seu acesso fica submetido às [próprias] condições financeiras.” (PAULA; HOURI; CRUZ, 2015, p. 199) Mesmo assim, apesar desse processo expansionista da educação superior brasileira nas últimas décadas, particularmente em 2011, ainda não foi possível cumprir a meta do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001), que era de pelo menos 30% de matrículas na educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos. Vale lembrar que na Meta 12 do novo PNE (2014-2024) se propõe:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 13)

No entanto, ainda que com dados globais, a meta prevista para as matrículas não foi alcançada. Por outro lado, quando a meta apenas quantifica dados, sem especificar se as matrículas deverão ser efetivadas nas IES públicas ou privadas, a questão continua em aberto. Nesse sentido, abre-se aí uma possibilidade iminente rumo ao processo de mercantilização na educação superior, fato presenciado atualmente.

### **Processo de expansão do superior no Brasil: massificação para a democratização**

Gomes e Moraes (2012) analisam o processo de massificação da educação superior no Brasil, a partir das classificações de Trow (2005), e perguntam: Será que o nosso sistema deixou de ser um sistema de elite e passou a ser um sistema de massa? Para compreender melhor esse processo, o autor destaca a importância de se analisar o volume de matrículas, pois o processo de transição de um sistema para o outro pode ser compreendido por meio desse dado. Assim, ao analisar a expansão das matrículas no superior, devemos também considerar as transformações nessa modalidade de ensino que se iniciaram no governo FHC, marcadamente neoliberal, e que seguiram outra lógica no governo Lula. Mantendo um número crescente de acesso, ambas as gestões tiveram políticas definidas para a educação superior,

Porém, um olhar atento a esse processo revela que tal democratização parece ser ainda restrita, já que a presença de determinados sujeitos e grupos sociais na universidade pública brasileira ainda é bastante incipiente e, ao mesmo tempo, a entrada

desse sujeitos e grupos não é garantia de permanência igualitária. (CRUZ; ZILLER; NONATO, 2010, p. 73)

Peixoto (2011) atenta para as reformas da educação superior na América Latina e Caribe, cujos desafios de equidade e inclusão ainda persistem, já que não foram concretizados em boa parte dos países da região, verificando-se um aumento da oferta de vagas em instituições privadas de educação superior em detrimento das públicas. Todavia, ainda que essa “expansão dos sistemas de ensino constitua condição necessária para o alcance de condições mínimas de equidade escolar, o aumento da oferta de oportunidades de acesso nem sempre concorre para reduzir as desigualdades no acesso à educação superior.” (PEIXOTO, 2011, p. 220) Autores como Neave (1998 *apud* REAL, 2010) e outros avaliam que o processo de massificação esteve presente no Leste Europeu. Fernández Lamarra (2004, p. 41, tradução nossa), quando analisa a educação superior nos países latino-americanos, afirma que “O número de estudantes passou de 267.000, em 1950, para quase 12 milhões, ou seja, que a matrícula se multiplicou 45 vezes em 50 anos.” Entretanto, Neave e Fernández Lamarra não categorizam tal processo.

Apesar de todos os esforços empreendidos na última década, as políticas de expansão e correspondente massificação da educação superior ainda são incipientes, pois não foram suficientes para resolver a questão da democratização desse nível de ensino, conforme refletem Paula e Silva (2012). Analisando os entraves a esse processo de inclusão, existem avaliações de que a condição socioeconômica do alunado constitui apenas uma das questões – embora seja a que mais dificulta o ingresso e a permanência de estudantes na educação superior –, dado que outros fatores também pesam no contexto:

À desigualdade social no nível de acesso à educação superior no Brasil soma-se a desigualdade relacionada à origem racial. Embora os negros representem apenas 2% dos estudantes universitários, constituem 5,7% da população brasileira, e os pardos, que constituem 12% dos estudantes nas IES, representam 39,5% do total dos brasileiros [...] ainda que 45,2% da população brasileira seja negra e parda, apenas cerca de 14%

dos estudantes brasileiros em nível superior são negros e pardos. Ao contrário, os brancos perfazem 53,8% da população, mas representam quase 85% das matrículas nas instituições de educação superior. (RAMA, 2006, p. 121-122 *apud* PAULA; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2011, p. 71)

Outros aspectos também entram na conta da problemática em questão, como os baixos índices de acesso de jovens das camadas populares e o elitismo flagrante das instituições universitárias – problema já apontado, uma vez que essas instituições nunca foram pensadas para atender camadas populares, mas para formar uma elite pensante. Quando se compara o histórico da educação superior nos outros países da América Latina essa situação se mostra claramente. Como é sabido, as primeiras experiências datam do século XVI, com a criação da Universidad de San Marcos, em Lima, e a Real e Pontifícia Universidade de Santo Domingo, entre outras (ORSO, 2003). Na Argentina, a Universidad de Córdoba funcionou como colégio jesuítico a partir de 1613; posteriormente, em 1622, transforma-se em universidade e, finalmente, em 1858, nacionaliza-se como tal, além de ter sido protagonista do Movimento Reformista na América Latina, empreendido em 1918.

No Brasil, as primeiras universidades surgem somente no século XX, as primeiras sendo a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de São Paulo (USP), em 1934, precedidas, entretanto, por iniciativas privadas que não prosperaram nos estados de Minas Gerais, Paraná e Amazonas. Antes isoladas entre si, sem o contexto universitário característico, haviam sido criadas no século XIX, após a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, apenas as cátedras de Belas Artes, Direito, Medicina e as Politécnicas. Esse atraso na constituição dos institutos de conhecimento e saber é apontado pelos estudiosos como um dos principais entraves ao desenvolvimento da sociedade brasileira. (ROMANELLI, 1986)

Tais questões, portanto, reforçam a importância de se conhecer as barreiras que impedem tanto a consolidação da massificação quanto a da democratização da educação superior no Brasil. Por mais que ainda se fale em democratização da educação superior, vale enfatizar que ela vem sendo tardiamente concretizada, porém, pela iniciativa privada, e não pela via pública, numa tendência cujos contornos e impactos na formação das

gerações futuras ainda não estão claros, mas que merecem ser aprofundados por outras pesquisas. A experiência nos mostra que nessas instituições prevalece o 'aulismo' em detrimento da dimensão da pesquisa e da extensão como componentes integradores da formação profissional; o não oferecimento desses eixos traz prejuízo à formação, uma vez que esses futuros profissionais não vivenciam espaços externos à academia. É nesse modelo formativo que tem acontecido a profissionalização, voltada exclusivamente para atender aos interesses do mercado e do sistema capitalista, abandonando a formação para a criticidade.

## Considerações finais

Muito mais do que ampliar as oportunidades de acesso, a democratização da educação superior deve garantir a inclusão social de jovens historicamente excluídos em virtude da sua condição social e/ou racial, tornando-se, por isso, de importância crucial assegurar também a sua permanência nos cursos, na medida em que "acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de democratização." (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1.226) Assim, a problemática da democratização é um problema ainda inconcluso e à espera de políticas que contribuam para o seu aperfeiçoamento. Destacamos a necessidade de maior aporte financeiro nas IES públicas para que sejam colocadas em prática atividades e iniciativas que levem essas instituições a repensarem, na sua estrutura, o viés classista que as marca desde seus primórdios.

Sobre as causas da exclusão, compreendemos não existir apenas um fator determinante, e sim a conjunção de vários fatores: baixo nível de qualidade da educação básica, resultado de restrição orçamentária destinada à educação pública em geral; seletividade no ingresso à universidade; processos de privatização e mercantilização da educação superior, entre outros. As questões apresentadas e discutidas ao longo deste artigo revelam as estratégias colocadas em prática como tentativa de amenizar o problema e também os entraves que impedem a concretização da inclusão na educação superior. Nesse sentido, vale salientar que a imposição de leis é insuficiente para que as metas do PNE sejam cumpridas, especialmente porque aqui se enfrentam problemáticas cujas raízes são de cunho histórico, somadas

a aspectos conjunturais que atingem especialmente as populações sub-representadas da sociedade brasileira. São questões estruturais que emaranham ainda mais o sistema nacional de educação superior, em especial nas universidades, uma vez que essa instituição não foi planejada nem criada para atender ao perfil social de expressivo contingente da população brasileira que amarga sua exclusão dos estudos superiores. Para além disso, compreendemos que a expansão das matrículas públicas e privadas na educação superior trazem desafios, cabendo aprimorar a política de acesso e, conseqüentemente, garantir a permanência/inclusão dos estudantes. Em paralelo, entendemos que houve uma tentativa de reverter parcialmente a tendência de privatização/mercantilização colocada em prática pelo governo FHC, que seguiu as orientações das agências internacionais em seu viés perspectivado pelo neoliberalismo.

A partir do que foi elencado, entendemos que ainda há um longo caminho a percorrer quando problematizamos as políticas de acesso e permanência na educação superior, já que a inclusão de jovens pobres, negros e indígenas vem sendo realizada nas IES privadas, pois elas perceberam a existência de um nicho de mercado que deve ser preenchido.

## Notas

- 1 Criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005.
- 2 Criado pela Lei nº 10.260/2001.
- 3 Trata-se de um conceito polissêmico que engloba fenômenos presentes na educação superior.
- 4 IPO é sigla da expressão formada pelas iniciais em inglês: *Initial Public Offering* (Oferta Pública Inicial). Essa oferta se refere à primeira oferta de ações de uma empresa, quando ela abre seu capital e passa a vender suas ações na bolsa de valores. O termo se popularizou no final da década de 90, quando houve o boom da Internet. A abertura do capital de empresas de tecnologia na bolsa eletrônica de Nova York, Nasdaq, causava euforia no mercado porque a cotação inicial das ações sempre ficava um pouco abaixo do valor estimado do patrimônio da empresa para atrair os investidores. A bolha da Internet estourou e agora os IPO's não são mais tão comemorados. A última abertura de capital que abalou o mercado foi a do buscador Google, em agosto do ano passado. Os proprietários esperavam levantar mais de 3 bilhões de dólares no primeiro dia de negociações, mas, apesar do imenso sucesso, só conseguiram 1,67 bilhão de dólares, o que não é desprezível. Um aviso: quando lidas, as três letras devem ser pronunciadas com seu som em inglês, ou seja, "ai-pi-ou". Disponível: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2074:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2074:catid=28&Itemid=23)> Acesso em: dez.2014
- 5 Matéria do Portal G-1 (06/10/2016).

## Referências

- ANDRADE, D. *Lei nº 12.711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil*. FLACSO Brasil, 2016. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno\\_GEA\\_N1.pdf](http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf). Acesso em: 10 fev. 2017.
- BARREYRO, G. B. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília, DF: Inep, 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 15 fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 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 nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 14 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 39*, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 15 fev. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: [http://portal.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/painel-do-estudante/deliberacao-cenpe-no-24\\_2015.pdf](http://portal.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/painel-do-estudante/deliberacao-cenpe-no-24_2015.pdf). Acesso em: 14 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 389*, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/aluno/programa-de-bolsa-permanencia/Portaria-389-MEC-2013-Criacao-do-Programa-Bolsa-Permanencia1.pdf/view>. Acesso em: 16 fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2016*: notas estatísticas. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 2 set. 2017.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Expansão da privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o REUNI: ampliação de vagas *versus* garantia de permanência. *Revista SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, jul./dez. 2012, p. 489-512.

CRUZ, A. G. *Educação superior à distância?* Paradoxos presentes na formação de professores. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

CRUZ, R.; ZILLER, J.; NONATO, B. Mapa do invisível: hierarquias sociais e universidade. In: MAYORGA, C. (Org.). *Universidade cindida, universidade em conexão*: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.71-91.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica*: o ensino superior na república populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004.

\_\_\_\_\_. *A universidade temporã*: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1223-1245.

FERNANDEZ, N. L. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 39-71, 2004. Disponível em: <https://rioei.org/historico/documentos/rie35.htm>. Acesso em: 2 ago. 2018.

GLOBO. Portal G1. *Censo mostra queda de novos alunos no ensino superior*. Educação, 6 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/censo-mostra-queda-de-matriculas-na-rede-publica-de-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 3 mar. 2017.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012, p.170-190.

- HOPER – Estudos de Mercado (Org.). *Análise setorial do ensino superior privado*: Brasil. Foz do Iguaçu, 2009. Disponível em: [http://ava.unit.br/dokeos/conteudo/biblioteca\\_pos/POS2092ELEDU/Analise\\_Setorial\\_do\\_Ensino\\_Superior\\_Privado.pdf](http://ava.unit.br/dokeos/conteudo/biblioteca_pos/POS2092ELEDU/Analise_Setorial_do_Ensino_Superior_Privado.pdf). Acesso em: 2 set. 2016.
- HOURI, M. S. *Evasão e permanência na educação superior: uma perspectiva discursiva*. 2016. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- MANDEL, E. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Antídoto, 1979.
- MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p.15-35.
- MARTINS, C.B. (Org.). *Ensino superior Brasileiro – transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MOREIRA, L.C. O aluno com necessidades educacionais especiais no ensino médio no município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008. *Anais eletrônicos...*, 2008. CD-ROM.
- NEAVE, G. The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, v. 3, n. 3, p. 265-284, sep. 1998.
- OLIVEN, A. *A paróquialização do ensino superior*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ORSO, P. J. O surgimento da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, p. 1-15, 2003. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/ files/IGTG1QUj.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/ files/IGTG1QUj.doc). Acesso em: 2 ago. 2018.
- PAULA, M. F. C. *A modernização da universidade e a transformação da intelligentsia universitária: casos USP e UFRJ*. Florianópolis: Insular, 2002.
- PAULA, M. F. C.; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Reformas e democratização da educação superior na América Latina. In: PAULA, M. F. C.; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2011. p. 9-51.
- PAULA, M. F. C.; SILVA, M. G. M. Introdução. *As políticas de democratização da educação superior nos Estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso*: produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: EDUFMT, 2012. p. 7-20.
- PAULA, M. F. C.; HOURI, M.; CRUZ, A. Políticas de inclusão na educação superior brasileira: os lugares possíveis dos sujeitos numa sociedade estratificada. In: PAULA, M. F. C. (Org.). *Políticas de controle social, educação e produção de subjetividade*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 193-223.

PAULA, M. F. C. Políticas de inclusão nas universidades federais brasileiras: limites, possibilidades e desafios na próxima década. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, v. 2, n. 3, nov. 2015. p. 90-101.

PEIXOTO, M. C. L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior no Brasil. In: PAULA, M. F. C.; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2011. p. 217-244.

RAMA, C. *La tercera reforma de la educación superior em América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

REAL, G. C. M. A avaliação da educação superior na fronteira Brasil-Paraguai: considerações sobre a construção de um espaço comum. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu: Anped, v. 1, n. 1, 2010.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, M. F. C.; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2011. p. 191-216.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSETTO, E. Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil, 8., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, 2009.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Revista Educação Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação Superior: análise e perspectiva de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

TROW, M. *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-3>> Acesso em: 15 maio 2016.

Recebido em 31 ago. 2018 / Aprovado em 8 jan. 2019

**Para referenciar este texto:**

CRUZ, A. G. Desafios da inclusão no processo contemporâneo de expansão da educação superior brasileira: democratização ou massificação do acesso? *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 49, p. 1-23, e7949, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n49.7949>>.