

Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade¹

Night Higher education in Brazil: democratization of access, permanence and quality

João Ferreira de Oliveira²

Mariluce Bittar³

Jandernaide Resende Lemos⁴

Resumo

O presente texto analisa a oferta de ensino superior noturno no Brasil, destacando o processo de democratização do acesso, da permanência e da qualidade. Examina-se, pois, as condições de acesso e de permanência dos estudantes dos cursos superiores noturnos, bem como a qualidade dos ofertados, tendo em vista compreender se o acesso e a realização de tais cursos contribuem efetivamente para a democratização da educação superior, de forma a propiciar maior inclusão social dos estudantes trabalhadores e, consequentemente, a melhoria da sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Ensino superior. Acesso. Ensino noturno.

Abstract

The present text analyzes the offer of night higher education courses in Brazil, highlighting the process of democratization of access, permanence and quality. It examines, for the conditions of access and retention of students of higher education courses at night, and the quality of courses offered in order to understand whether access to and completion of such courses effectively contribute to the democratization of higher education in to promote greater inclusion of hard-working students and, consequently, improving their quality of life.

Keywords: Higher education. Access. Teaching night.

-
- 1 Este artigo faz parte da pesquisa concluída intitulada “Ensino Noturno –acesso e democratização da educação superior”, desenvolvida com o apoio do CNPq e da FUNDECT, nos anos de 2007 e 2008.
 - 2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professor na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador CNPq. E-mail: <joafo@terra.com.br>
 - 3 Doutora em Educação (UFSCar), com Pós-doutorado em Educação (UFSC); professora da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Pesquisadora CNPq. E-mail: <bittar@ucdb.br>
 - 4 Mestre em Educação Física - Master Of Arts - pela San Francisco State University – USA e professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 40	p. 247-267	maio/ago. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Neste texto analisa-se a oferta de ensino superior⁵ noturno no Brasil, destacando o processo de democratização do acesso, da permanência e qualidade, considerando que o ensino noturno vem historicamente atendendo aos estudantes trabalhadores, oriundos de segmentos menos favorecidos da sociedade. Problematiza-se, pois, as condições de acesso e de permanência dos estudantes dos cursos superiores noturnos, bem como a qualidade dos ofertados, tendo em vista compreender se o acesso e a realização de tais cursos contribuem efetivamente para a democratização da educação superior, de forma a propiciar maior inclusão social dos estudantes trabalhadores e, conseqüentemente, a melhoria da sua qualidade de vida.

Tendo por base uma breve retrospectiva do ensino noturno no país, discute-se inicialmente um problema teórico da maior relevância: a relação entre o diploma e a ascensão ou mobilidade social no contexto da reestruturação produtiva, tendo por base as perspectivas e possibilidades que os estudantes trabalhadores têm de acessar e realizar um curso superior de qualidade. Essa questão é melhor entendida quando se examina qual é efetivamente o perfil do aluno do curso noturno no Brasil, destacando a realidade da dupla jornada a que está submetido: trabalho e estudo. Além disso, examina-se o modo como as políticas sociais de inspiração neoliberal e, particularmente, as educacionais, vêm assimilando e explicitando o discurso da democratização do acesso ao ensino superior nessas duas últimas décadas, em especial nos documentos oficiais do Governo Federal, destacadamente nos planos plurianuais, e na legislação em vigor, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n.10.172/2001). Cabe realçar, conforme Dagnino (1994, p. 8), que os estudos a partir da década de 1990 implicam examinar “os processos de continuidade e de ruptura, a convivência do velho e do novo, numa realidade que, se certamente passou por transformações muito significativas enfrenta ainda desafios antigos.”.

1. O ensino noturno e o acesso a educação superior no Brasil: breve retrospectiva

De modo geral, o acesso e a expansão do ensino superior noturno no Brasil estão associados ao processo de massificação do sistema de ensino a partir da década de 1930, no contexto da industrialização do país. Antes, porém, no período do Brasil-Império (1822-1889), já se encontram os primeiros

5 O termo ensino superior foi substituído na LDB, de 1996, pelo termo educação superior. Nesse texto, utilizamos esses termos como sinônimos, embora numa análise mais detalhada se possa atribuir significados diferentes.

movimentos para a oferta do ensino noturno, com a criação de escolas destinadas a atender uma demanda de adultos analfabetos no país. Entretanto, é na República Velha (1889-1930) que ocorre a estruturação de escolas de operários, para atendimentos a crianças, jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho. A partir da era Vargas (1930-1945) a educação de adultos inseriu-se numa política de governo, devido ao grave problema do analfabetismo. Durante o período populista (1946-1964), a demanda por educação aumentou e o ensino noturno apareceu como forma de acesso à educação das crianças e jovens que, precocemente, passaram a integrar o mercado de trabalho.

No início dos anos 1960, no âmbito do ensino superior, os *estudantes excedentes*⁶ reivindicaram mais vagas, o que favoreceu a abertura de faculdades no turno noturno, principalmente no setor privado. Já no final desta década, verifica-se que muitos estudantes não conseguiam dar continuidade aos estudos, devido, em grande parte, à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, e também pagar as mensalidades nas IES privadas. Tal situação levou o governo, durante o Regime Militar (1964-1984), a unificar o vestibular em todo o país, criar o vestibular classificatório, instituir o ensino de 2º grau profissionalizante⁷ e criar o Programa de Crédito Educativo⁸, como medidas para solucionar as pressões por vagas no ensino superior. Desde então, o acesso ao ensino superior, sobretudo em cursos noturnos, vem ampliando a categoria de estudante trabalhador, sobretudo nas IES privadas, que cresceram enormemente durante o Regime Militar, contando com o apoio de recursos públicos⁹.

A procura por educação no turno noturno, por jovens e adultos trabalhadores, continua a partir do processo de *redemocratização do país*, nos anos de 1980, e perdura até os dias atuais, em todo o país. Isso ocorre porque historicamente o ensino superior está associado ao ideário da mobilidade e ascensão social, o que faz com que as famílias e os jovens das camadas menos favorecidas façam um esforço financeiro muito grande para assegurar que pelo menos alguns jovens possam romper o ciclo vicioso da posição de classe e

6 Trata-se dos alunos aprovados nos concursos vestibulares, acima do ponto de corte de cada curso, mas excedentes ao número de vagas ofertadas.

7 Essa profissionalização compulsória foi instituída por meio da lei nº 5.692 de 1971.

8 O Programa de Crédito Educativo foi criado pela Presidência da República em 23 de agosto de 1975, tendo sido implantado no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as IES do País, reconhecidas ou autorizadas.

9 No contexto atual, cabe destacar que embora existam estudantes trabalhadores no turno diurno, eles continuam sendo maioria no turno noturno. Além disso, é importante registrar que a oferta de cursos noturnos é maior nas IES privadas, sobretudo em IES isoladas.

de exclusão social, acreditando que o diploma lhes trará oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho, bem como uma melhoria significativa do poder aquisitivo¹⁰.

A compreensão da problemática histórica do ensino superior noturno no Brasil também pode ser compreendida a partir da história do acesso ao ensino superior ao longo das reformas da educação, tendo por base categorias como: democratização e universalização do ensino, igualdade de oportunidades, qualidade de ensino, avaliação, dentre outras. Nessa direção, Oliveira (1994), utilizando uma periodização baseada em critérios político-econômicos, combinada com categorias de análise, estabelece quatro fases que retratam as perspectivas históricas do processo de democratização ou de universalização do acesso ao ensino superior no país. São elas:

- a) *A fase da democratização restrita* (até 1930). Até o início da era Vargas o ensino superior continuou restrito a uma pequena elite. O discurso de democratização e universalização do ensino não chegou com intensidade ao ensino superior e, portanto, não ameaçou a hierarquização do sistema de ensino brasileiro;
- b) *A fase da democratização populista: nacionalismo e desenvolvimentismo* (1930 a 1964). Nesse período ocorre um processo de abertura e expansão do ensino superior, o que pode ser constatado por meio do crescimento do número de IES, sobretudo públicas. A partir do final da era Vargas (1945) ocorreu um processo de federalização de IES, a criação de novas universidades e escolas, a equivalência dos cursos de nível médio, a tomada de consciência da educação como direito de todos e a discussão da supressão do exame vestibular e da acessibilidade universal;
- c) *A fase da democratização autoritária: segurança e desenvolvimento* (1964-1984). Nessa fase, são implementadas medidas para, em parte, conter a expansão do ensino superior e, em parte, para dar vazão à demanda por esse nível de ensino. Dentre essas medidas, destacam-se: a ampliação das dificuldades para autorização e reconhecimento de cursos; a criação do crédito educativo; o

10 Em 1991, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possuía 147,4 milhões de habitantes. Desse total 113,6 milhões de pessoas tinham 10 anos ou mais de idade, ou seja, formavam a chamada população em *idade ativa*. A População Economicamente Ativa (PEA) compreende todas as pessoas com 10 anos ou mais de idade, que constituem a força de trabalho no país. Já em 2006, o Brasil possuía 186.021 milhões de habitantes e 156.284 milhões de pessoas em idade ativa. A PEA é subdividida em dois tipos: população economicamente ativa e população não-economicamente ativa. A primeira é formada por pessoas acima de 10 anos ou mais e, a segunda é formada, principalmente, pelos aposentados, donas-de-casa, estudantes inválidos e crianças.

crescente desmonte do vestibular unificado; as críticas às provas objetivas, com a volta da redação; a volta do critério eliminatório combinado, agora, com o classificatório; a institucionalização da pós-graduação para a manutenção da verticalidade do ensino; a profissionalização universal e compulsória; a criação dos cursos de curta duração;

d) *A fase da democratização relativa: a construção da democracia política* (a partir da segunda metade da década de 1980). Nesse novo contexto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as IES gozam de *autonomia* na realização de seus concursos vestibulares, ou seja, elas podem definir critérios e formas de seleção dos seus futuros estudantes, o que veio a ser consolidado pela LDB (Lei n.9.394/96), que substitui a palavra vestibular por *processos seletivos*. Reafirma-se, no entanto, na Constituição e na LDB, o ideário de que o ensino superior deve ser oferecido *segundo a capacidade de cada um*. Observa-se que desde a década de 1990 há uma movimentação das IES e do Governo Federal no sentido de diversificar os processos seletivos para ingresso no ensino superior.

As taxas de escolarização bruta (20,1%) e líquida (12,1%)¹¹ do ensino superior no Brasil, em 2006, associadas às *fases de democratização*, evidenciam o alto nível de exclusão econômica e de seletividade social no Brasil, em termos do acesso e permanência nesse nível de ensino. Pode-se afirmar, portanto, que aqueles que conseguem ingressar no ensino superior, mesmo no turno noturno, fazem parte de um segmento que já passou por um processo de seleção social bem mais amplo.

Os dados das tabelas 1 e 2, a seguir, evidenciam o número de matrículas na educação básica e superior, bem como em algumas modalidades de ensino, com destaque para os percentuais de matrículas no ensino noturno. A tabela 1 nos permite ver que as matrículas no ensino médio estão decrescendo, enquanto as matrículas na educação superior estão crescendo ano a ano, o que poderá implicar em diminuição da demanda para a educação superior, caso essa tendência se mantenha.

11 A *taxa de escolarização bruta* indica o número total de alunos matriculados na educação superior, enquanto a *taxa líquida* indica os matriculados que estão na faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL. Inep, 2007). Dados do IBGE de 2009 informam que do total de 23.242.000 de jovens com idade entre 18 e 24 anos apenas 3.221.000 (13,9%) estão matriculados na educação superior.

Tabela 1 – Matrículas no Brasil por etapa e modalidade de educação no período de 2004 a 2008

Etapas e modalidades de educação	Matrículas				
	2004	2005	2006	2007	2008
Educação Infantil	6.903.763	7.205.039	7.016.095	6.509.868	6.719.261
Ensino Fundamental	34.012.434	33.534.700	33.282.663	32.122.273	32.086.700
Ensino Médio	9.169.357	9.031.302	8.906.820	8.369.369	8.366.100
Educação Especial	371.382	378.074	375.488	348.470	319.924
Educação de Jovens e Adultos	5.718.061	5.615.426	5.616.291	4.985.338	4.945.424
Educação Profissional	676.093	707.263	744.690	693.610	795.459
Educação Superior	4.163.733	4.453.156	4.676.646	4.880.381	5.080.056

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados dos Censos - INEP/MEC.

Na tabela 2 observa-se que os percentuais de oferta no ensino fundamental no turno noturno, concentram-se mais nas séries de 5^a a 8^a. No ensino médio, por sua vez, a oferta de ensino noturno é evidente, alcançando uma média de 42,46% no período 2004 a 2008. Todavia, nesse mesmo período verifica-se uma ligeira queda no percentual de matrículas.

Tabela 2 – Percentual de matrículas no turno noturno no ensino fundamental e médio no Brasil – de 2004 a 2008

Modalidade	Série	% de Matrículas				
		2004	2005	2006	2007*	2008*
Ensino Fundamental	%	12,6	11,1	9,1	3,3	2,6
	1 ^a a 4 ^a série	1,7	1,5	1,1	Nc	Nc
	5 ^a a 8 ^a série	10,9	9,6	8,0	Nc	Nc
Ensino Médio	%	45,1	44,1	42,8	41,2	39,1
	1 ^a série	16,8	16,2	15,6	Nc	Nc
	2 ^a série	14,4	14,0	13,6	Nc	Nc
	3 ^a série	13,2	13,5	13,2	Nc	Nc
	4 ^a série	0,3	0,2	0,2	Nc	Nc
	Não seriada	0,4	0,2	0,2	Nc	Nc

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados dos Censos – INEP/MEC.

*Não constam nos dados dos censos matrículas por turnos (diurno e noturno) segundo as séries.

Conforme dados da Tabela 3 (BRASIL. INEP, 2009), a oferta de ensino noturno na educação superior é maior na rede privada (70,9%); na pública, esse percentual de matrículas é de 37,7%. No geral, 62,6% das matrículas são registradas no turno noturno. Portanto, verifica-se que boa parte dos estudantes trabalhadores está matriculada nesse turno privado e que o setor público concentra sua oferta no diurno (62,3%), o que torna difícil o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores, sobretudo aos cursos considerados de melhor qualidade.

Tabela 3 – Matrículas no ensino superior no Brasil por turno e categoria administrativa em 2008

Categoria Administrativa	Total	Matrícula/Turno			
		Diurno	%	Noturno	%
Público	1.273.965	793.181	62,3	480.784	37,7
Privado	3.806.091	1.107.262	29,1	2.698.829	70,9
Total	5.080.056	1.900.443	37,4	3.179.613	62,6

Fonte: INEP/MEC - 2009.

Em 2008, o maior número de matrículas aparece nas IES particulares, seguida das comunitárias/confessionais/filantropicas. O segmento privado tem maior presença, em termos de matrículas, no turno noturno, seguido das instituições estaduais e federais. No tocante ao diurno, o setor privado também é predominante, seguido das IES federais e estaduais.

Tabela 4 – Matrículas por turno segundo a rede administrativa da IES - 2008

Rede Administrativa da IES	Total	Matrículas/Turno			
		Diurno	%	Noturno	%
Federal	643.101	476.509	74,1	166.592	25,9
Estadual	490.235	276.792	56,5	213.443	43,5
Municipal	140.629	39.880	28,4	100.749	71,6
Comunit./Confes./Filant.	1.357.290	470.943	34,7	886.347	65,3
Particular	2.448.801	636.319	26,0	1.812.482	74,0

Fonte: INEP/MEC - 2009.

As matrículas no ensino superior em 2008 (BRASIL. INEP, 2009) refletem o *boom* expansionista da última década, que esteve centrado na expansão acelerada do setor privado, como se observa na Tabela 4, quando ocorreu,

sobretudo, no noturno. Portanto, pode-se afirmar que as oportunidades de acesso ao ensino superior para os estudantes trabalhadores ficam quase sempre restritas à iniciativa privada, uma vez que a oferta pública, sobretudo nas IES federais e estaduais, é predominante no turno diurno.

2. O diploma e a ascensão social: o ensino noturno e os trabalhadores

A conquista de um diploma de curso de nível superior é, ainda, o desejo da grande maioria dos jovens e, em especial, dos seus pais. Os esforços, principalmente, das famílias de classe social menos favorecida, para conquistarem um espaço na sala de aula requer, em geral, dispêndios financeiros elevados, sobretudo se o curso for realizado em IES privada. Quando um jovem de família de baixo poder aquisitivo ingressa em curso de nível superior, parte significativa da renda familiar passa a ser destinada à sua permanência no referido curso. Em geral, o jovem precisa continuar trabalhando e ainda contar com o apoio familiar para pagar as mensalidades. Caso não consiga realizar esse pagamento, entra nas estatísticas da inadimplência e da evasão, o que se observa por meio das altas taxas de vagas não preenchidas em IES privadas, sobretudo na última década.

No Brasil, dado ao fato de que a oferta de vagas é insuficiente nas IES públicas, que respondem por apenas 25,1% das matrículas em cursos de graduação, os estudantes trabalhadores que concluem o ensino médio acabam tendo que tentar fazer um curso superior em IES privada, que responde por 74,9% das matrículas no país (BRASIL, INEP, 2009). Devido à enorme demanda para universidades e outras IES públicas, os cursos se tornam bastante seletivos, sobretudo para aqueles com maior *status* social e que, em tese, garantem uma maior mobilidade social. Isso faz com que boa parte dos jovens que estudaram somente em escolas públicas e que precisam trabalhar para garantir a subsistência familiar, não consiga ingressar no sistema público de ensino superior, em especial nos cursos que demandam dedicação integral e que, normalmente, são os mais concorridos.

Resta, portanto, aos jovens trabalhadores a *opção* pelos cursos menos prestigiados ou menos concorridos em IES públicas ou a realização de cursos em IES privadas, muitas vezes de baixa qualidade, como atestam os indicadores de qualidade da avaliação realizada pelo Governo Federal na última década¹².

12 A esse respeito conferir resultados do Exame Nacional de Cursos (Provão), realizado no período 1995 a 2003, e do ENADE, implementado a partir de 2004 no âmbito do SINAES, no site e nas publicações do INEP (<http://www.inep.gov.br/>).

Nessa condição, a grande maioria dos jovens trabalhadores, que ingressa nos cursos superiores em IES privadas, precisa de ajuda financeira para o pagamento das mensalidades.

No Brasil, essa situação dos jovens trabalhadores que não conseguem pagar suas mensalidades em IES privadas, tornou-se mais evidente com a criação, em âmbito federal, do Programa Crédito Educativo, criado em 1975, e substituído pelo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), por meio da Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Destaca-se ainda, nessa direção, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005¹³, voltado para a “concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa”. Além dos programas federais, desde o final da década de 1990, começaram a surgir outras modalidades de financiamento, a exemplo do Programa Bolsa Universitária, criado pelo governo do estado de Goiás, em 1999¹⁴, e de outras modalidades de crédito ou financiamento estudantil, criados pelos mantenedores de IES privadas.

De modo geral, verifica-se que as diferentes modalidades de financiamento, em que pesem os objetivos de colaborar com os estudantes trabalhadores que não conseguem pagar as mensalidades dos seus cursos, beneficiam diretamente as IES privadas, seja por meio da transferência direta de recursos públicos, seja por meio da concessão de benefícios fiscais. Tal situação, no entanto, tem, em geral, o apoio de amplos segmentos da sociedade, no contexto de uma sociedade capitalista liberal, uma vez que a busca pelo *diploma* se impõe como prioridade. Os esforços envidados para sua obtenção são visíveis no processo educacional, já que o diploma tem grande significado em termos de ascensão, prestígio e poder, sobretudo entre as camadas médias.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro desempenha a função de fornecer diplomas como forma de garantir conhecimentos, prestígio e poder, no contexto de reprodução da sociedade e de dualização da educação, ou seja, de uma escola para as elites e de uma escola para as camadas menos favorecidas. O ingresso no ensino superior é certamente uma parte visível desse funil de seletividade social, perpassado por processos de seleção excludentes adotados pelas IES, especialmente pelas públicas. Esses processos aniquilam o ideário, o sonho, a igualdade real de

13 Dados sobre o PROUNI podem ser acessados no site: www.mec.gov.br/prouni.

14 Criado em 1999, o programa Bolsa Universitária atende estudantes que não têm condições de manter os estudos em universidades particulares do estado de Goiás. A esse respeito conferir: www.ovg.go.gov.br.

oportunidade dos estudantes que buscam, no ensino superior, uma oportunidade de conquistar um espaço na carreira acadêmica e profissional. O esforço é ainda maior para os estudantes universitários que estão matriculados nos cursos noturnos, pois, para a grande maioria isso acontece depois de uma jornada de trabalho diária de oito horas. A frustração pode vir de várias formas nessa trajetória: evadir-se por não conseguir pagar as mensalidades; não acompanhar o curso devido à fragilidade da formação anterior; concluir o curso e descobrir que pouco ou quase nada foi agregado de valor à formação, devido à qualidade do curso; não conseguir inserir-se profissionalmente no mercado de trabalho; e, finalmente, não conseguir melhoria da qualidade de vida que tanto desejava.

Uma real democratização do acesso deve levar em conta, como afirma Areser (apud CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 6), que:

A universidade é um lugar, talvez o único, de confrontação crítica entre as gerações, um lugar de experiências múltiplas, efetivas, políticas, artísticas, certamente insubstituíveis, uma oportunidade única para muitos rapazes e moças de viver, por um tempo mais ou menos longo, qualquer coisa que se assemelha a uma vida de intelectual, antes de entrar de uma vez por todas na ordem social.

A democratização da educação superior, com perspectiva de universalização desse nível de ensino, deve ser entendida, pois, como uma exigência da sociedade moderna ou mesmo da chamada *sociedade do conhecimento* e, além disso, um direito social numa sociedade de direitos que aprofunda o processo democrático, tornando-o substantivo e real. O homem dotado de saberes, conhecimentos, habilidades pode efetivamente constituir-se como *intelectual* que colabora na criação e recriação do poder, tendo em vista o pleno exercício da cidadania, daí a importância da democratização do acesso ao ensino superior e dos compromissos sociais e políticos que devem marcar uma formação autônoma, crítica e cidadã.

3 O estudante do curso noturno: a dupla jornada de trabalho

A denominação *estudante trabalhador* é, geralmente, atribuída aos estudantes de cursos superiores que, além de estudarem, estão inseridos no mundo do trabalho. São estudantes de cursos noturnos, sobretudo em instituições particulares, pois são estas que oferecem o maior número de cursos e vagas nesse turno. A problemática que envolve esse tipo de estudante:

[...] que está inserido no mundo do trabalho e a ele se dedica quase integralmente, difere-se em muitos aspectos do acadêmico que somente se dedica à universidade e não necessita custear seus próprios estudos [...]; entre os aspectos que necessitam ser analisados para conhecer as características desse aluno, destacam-se: a sua origem sócio-econômica, sua idade, suas expectativas profissionais, sua condição de aluno e trabalhador e em que cursos está matriculado. (BITTAR, 2000, p. 165).

O estudante trabalhador é aquele que ingressou no mundo do trabalho na adolescência, e, muitas vezes, ficou anos sem voltar aos bancos escolares, pois foi obrigado a priorizar o trabalho para colaborar na manutenção financeira da família. Por já pertencer ao mundo do trabalho, esse estudante chega à educação superior, através dos cursos noturnos, impregnado das determinações do processo de produção: rotina, disciplina, burocracia e submissão às normas e regras estabelecidas. Para Gorz (1980, p. 53), o fato de esses trabalhadores freqüentarem:

[...] cursos noturnos é sinal de uma aspiração da massa, isto é, fugir à condição operária voltando à escola. Mas essa tentativa quase sempre acaba em fracasso, pois não há vínculo entre escola e fábrica, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina.

Desse modo, o estudante trabalhador “aliena-se em relação ao quê fazer, ao como fazer e ao que faz. O trabalho, que se poderia considerar como espaço e tempo de realização pessoal, de formação integral, transforma-se numa atividade que é aceita como um mal necessário e inevitável.” (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1995, p. 38). O cansaço físico e o desgaste diário desse estudante conferem um sentimento de impotência ou até mesmo de descompromisso com o aprofundamento dos estudos. Esses componentes, somados ao fato de que em muitos casos o estudante não está matriculado no curso de sua preferência, geram uma visão utilitarista do conhecimento, pois ele acredita ter sentido estudar somente aquilo que supostamente seria aplicável na vida prática do trabalho (BITTAR, 2000, p. 170).

Para Pucci, Oliveira e Sguissard (1995, p. 31)¹⁵, uma das características mais marcantes do estudante dos cursos noturnos refere-se à sua “condição de trabalhador

15 Para caracterizar alunos do ensino noturno, esses autores realizaram uma pesquisa intitulada “O ensino noturno e os trabalhadores”, feita com os alunos do ensino de 1º e 2º graus, na cidade de São Carlos – São Paulo, em 1995.

desqualificado e superexplorado ao peso de um salário vil e de uma insuportável dupla jornada de trabalho: a da fábrica, loja ou escritório e da escola noturna.”

Sua condição de trabalhador, que percebe baixos salários e que precisa trabalhar para poder arcar com as despesas do curso, é uma constante no perfil desses estudantes. Além disso:

[...] a articulação entre as 8 horas ou mais de trabalho diurno (comércio e prestação de serviços) e as quase 4 horas de sobretrabalho na escola noturna – completando uma jornada de 12 horas ou mais de trabalho, sem contar o tempo de transporte – apresenta-se hoje como naturais do futuro trabalhador fabril ou do futuro trabalhador dos setores de serviço mais tecnologicados. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1995, p. 35).

Considerando tal situação, pode-se perguntar: o que leva os jovens universitários a buscar emprego, ao invés de se dedicarem apenas aos estudos? Ou, o que leva os jovens a trabalhar oito horas por dia e a prolongar sua jornada de trabalho por mais quatro horas na universidade ou faculdade, especialmente, no turno noturno? As respostas podem estar relacionadas às necessidades familiares e pessoais, à melhoria das condições de vida e ascensão social, à ampliação do mercado de trabalho etc., mas podem-se buscar respostas também nas alterações produtivas e no regime de acumulação capitalista, que tem necessidade de formar e compor melhor a força de trabalho, isto é, elevar a qualificação dos trabalhadores e ampliar a margem de lucro. Para o sistema capitalista, segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi, “[...] é importante manter um equilíbrio de mercado e de classe entre as três seguintes situações sociais de jovens: os que apenas estudam, os que trabalham e estudam e os que apenas trabalham. O pré-trabalho e a escola acabam desenvolvendo a função básica de formar os futuros assalariados.” (1995, p. 33).

Para esses autores, essa articulação entre as oito horas de trabalho diurno (comércio, indústria ou prestação de serviços) e as quase quatro horas de sobretrabalho na IES em cursos noturnos - sem contar as horas de transporte -, apresenta-se como uma sobrecarga muscular-nervosa fatigante, pois tudo isso exige esforço, aborrecimento e sofrimento. Essa forma de *sofrimento social* torna-se, em grande parte, determinante do desempenho desses estudantes, sobretudo porque também já acumulam deficiências de aprendizagem no processo de escolarização ou apresentam baixo capital cultural (BOURDIEU, 1997).

Mesmo nesse contexto social, observa-se que, nas últimas décadas, ingressar em um curso superior não é somente o desejo de jovens entre 18 e 24 anos de idade, mas de pessoas com idade mais avançada, que buscam, em geral, uma

requerimento para manter-se no mercado de trabalho, aumentar a mobilidade profissional ou mesmo reingressar no mercado de trabalho, em razão dos constantes ciclos de desemprego. Além disso, a educação de nível superior vem se tornando uma necessidade no atual contexto de reestruturação produtiva e, por essa razão, os jovens e adultos trabalhadores buscam, mesmo em condições adversas, realizarem seus estudos pós-médios. De um lado, o discurso da necessidade de qualificação permanente para a chamada *sociedade do conhecimento* e, de outro, o ideário do sucesso e da ascensão social, por meio do esforço pessoal e do desenvolvimento dos dons e talentos naturais. Nessa caminhada, o jovem trabalhador nem sempre consegue avaliar com precisão as condições, a qualidade e as reais chances de sucesso com a realização do “curso escolhido”. Se o mercado de trabalho atual não exige simplesmente o diploma, mas seleciona por meio de competências e habilidades, pode-se esperar muito pouco de uma formação feita em condições precárias, tanto do ponto de vista do estudante como do ponto de vista da qualidade do curso, o que significa concretamente que a formação em questão dificilmente atenderá às exigências produtivas atuais e perfis profissionais do mundo do trabalho.

A dupla jornada de trabalho do estudante do curso noturno evidencia, certamente, um enorme esforço para romper o ciclo de reprodução social estabelecido numa sociedade estruturada por meio de classes sociais, o que pode ser observado no fato desse estudante já ter superado as barreiras do ensino fundamental e médio, em que pese a qualidade dessa formação. Ocorre, todavia, que as posições de classe definem, em geral, a trajetória escolar e profissional, sobretudo dos jovens trabalhadores (BOURDIEU, 1996). As estratégias de sua sobrevivência social, numa sociedade capitalista liberal, certamente passam pela instituição escolar, com suas funções de reprodução social e pelas ocupações destinadas aos segmentos menos favorecidos, que acabam por definir subjetividades, papéis, *habitus* e práticas sociais. A crença na ascensão social, por meio do esforço pessoal para desenvolver *talentos e dons naturais*, é algo construído e incentivado socialmente na sociedade capitalista-liberal e alimenta sonhos e esperança de dias melhores para os segmentos menos favorecidos.

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo apresenta, no contexto atual, dificuldades para garantir que o acesso ao ensino superior, ou melhor, que o diploma garanta uma maior mobilidade ou ascensão social. O desemprego estrutural ou tecnológico é uma das tendências do capitalismo, acentuada nas últimas décadas, e, por essa razão, implica em uma crise do modelo formativo existente, bem como à justificativa ideológica que sustenta a busca do conhecimento e da qualificação ou formação profissional.

4. As políticas para democratização do acesso e permanência na educação superior

A Constituição Federal de 1988 destaca a necessidade de “acesso aos níveis mais elevados de ensino” e a “oferta de ensino noturno regular”, como um dos meios de se promover o “exercício da cidadania” (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2007). O mesmo ocorre com a LDB, acrescentando, no entanto, a garantia “aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996). Por sua vez, o PNE enfatiza que a expansão de vagas deve ocorrer, sobretudo, no setor público, assegurando ao “[...] aluno trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno.” (BRASIL, 2001).

Segundo Bittar; Almeida; Veloso (2007, p. 13), é preciso questionar “até que ponto as políticas de acesso garantem, de fato, a democratização da educação superior, modificando estruturalmente [...]” e a realidade desse nível de ensino. Conforme as autoras, apesar dos “[...] esforços empreendidos para a inclusão de estudantes trabalhadores na educação superior [...] essa inclusão ainda é excludente, na medida em que o setor privado continua sendo a porta de entrada mais concreta para o acesso aos cursos de graduação.” (Ibidem). Portanto, programas de permanência e manutenção podem se tornar imprescindíveis para se pensar em uma efetiva democratização da educação superior no Brasil (Ibidem, p. 15). Assim, é preciso estar atento quanto à real democratização do acesso, sobretudo para os cursos e áreas consideradas mais prestigiadas socialmente, bem como quanto à permanência e qualidade do ensino ofertado.

Nessa direção, segundo Oliveira et al. (2008, p. 84):

Parece evidente que a perspectiva da democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil não poderá se efetivar sem uma ampliação dos investimentos da União e dos Estados na oferta desse nível de ensino, bem como sem um aumento dos gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação e ensino.

Os autores afirmam ainda que uma “efetiva democratização do acesso à educação superior passa mais pela pressão da sociedade no sentido da ampliação das vagas, sobretudo nas IES públicas, do que pela definição de formas e modelos alternativos de seleção.” (Ibidem.)

Na mesma direção, ao analisar dez características básicas da educação superior no Brasil, Ristoff (2008, p. 45) afirma que:

Se a palavra de ordem da década passada foi *expandir*, a desta década precisa ser *democratizar*. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado - as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público - elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais - ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a *todos* os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. (grifos do autor).

Mancebo (2008, p. 65), por sua vez, destaca a necessidade de se controlar a qualidade do ensino ofertado em instituições privadas. De acordo com a autora, a:

[...] expansão do acesso ao ensino superior, pelo viés privado, ao contrário de ser incentivada, necessita ser controlada, pois, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares.

Tendo em vista que “milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas” ainda não conseguem ter acesso a esse nível educacional, cabe a pergunta: “como o Brasil poderá atingir a meta relacionada à educação superior, aprovada no PNE, isto é, assegurar 30% das matrículas a jovens de 18 a 24 anos?”. Uma das respostas pode ser encontrada nas reflexões de Ristoff, pois, segundo o autor, se for mantido

[...] o atual ritmo de crescimento [da educação superior], deveremos chegar ao ano 2.011 com cerca de 9 milhões de estudantes universitários. Parece muito, mas não é! Se quisermos atingir a meta do Plano Nacional de Educação (30% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior, com 40% das matrículas em instituições públicas), vamos precisar de bem mais do que o crescimento inercial instalado. Se por um momento lembrarmos que, nos últimos dois anos, pela primeira vez na história do País, tivemos mais vagas na educação superior do que concluintes

do ensino médio e que 42% das vagas oferecidas nas IES privadas permaneceram ociosas, fica evidente que, para garantir a migração desejada de cérebros e pessoas para a educação superior, será necessária uma participação maior do poder público. O mercado, por si só, ao contrário do que sonharam alguns, não conseguirá viabilizar este importante projeto de Estado (2008, p.3-4).

Tanto Ristoff (2008), quanto Amaral (2008a; 2008b) concluem que a responsabilidade para atingir a meta de 30% de jovens matriculados na educação superior, equivaleria um acréscimo de 7 milhões de estudantes até o ano de 2011, devendo ser assumida pelo setor público, por meio de políticas que realmente mudassem o quadro de desigualdade e exclusão verificado na educação superior. Pacheco e Ristoff (2004) enfatizam ainda que, de acordo com estudos do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, “25% dos potenciais alunos” ingressantes nesse nível de ensino, “são tão carentes” que, mesmo tendo acesso à educação superior pública, não teriam condições de nela permanecerem. Isso significa que, além da gratuidade, esses estudantes (em torno de 2,1 milhões) dependeriam de outros benefícios (bolsa, monitorias, auxílio moradia e alimentação, entre outros), que tornassem viável a sua permanência no *campus*.

A questão se torna mais complexa quando se faz o recorte racial, evidenciando que a universidade ou o *campus*, no Brasil, é muito mais elitista do que a própria sociedade. Dados publicados pelo MEC/INEP (2006) reforçam essas análises, ao compararem a presença de “brancos”, “pardos” e “negros” na sociedade e no *campus*, além de evidenciarem o número de ingressantes e concluintes nesses mesmos segmentos populacionais, como evidencia a Tabela 5.

Tabela 5 – Presença de Brancos, Pardos e Negros na Sociedade e no Campus – ingressantes e concluintes – Brasil, 2005.

Cor	Presença na Sociedade	Presença no Campus	Ingressantes	Concluintes
Branco	50%	72,9%	70,2%	76,4%
Pardo	41%	20,5%	22,3%	17,5%
Negro	5,9%	3,6%	4,6%	2,8%

Fonte: MEC/INEP, <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo130.htm>.

Observa-se, que a taxa de sucesso de negros e pardos é significativamente menor que a de brancos, ou seja, somados os dois segmentos, pardos e negros (definição do IBGE), estes representam 46,9% da sociedade, mas estão presentes

no *campus* apenas 24,1%; entre os brancos, essa presença aumenta para 72,9%, embora na sociedade sejam 50% do total. Com relação aos ingressantes, os brancos somam 70,2%, enquanto negros e pardos representam 26,9%, mas a tendência ainda diminui ao se observar os dados dos concluintes, pois os brancos representam 76,4% e os negros e pardos 20,3% (Tabela 5). Persistem, portanto, nas políticas de educação superior, questões que ainda não foram superadas e nem apresentam índices significativos de melhorias quantitativas, sem mencionar as qualitativas, que, necessariamente, deveriam ocorrer.

Para uma possível superação dessa situação, é preciso considerar que a educação superior no Brasil “[...] padece das mesmas desigualdades que caracterizam nossa sociedade e sua superação vem sendo perseguida, sem qualquer sucesso por sucessivos governos” (ARAÚJO et al., 2004, p. 173). Obviamente, nos anos 1990 e 2000 persiste o insucesso, diante das graves consequências impostas pelas políticas neoliberais e pela reforma do Estado. Os aspectos examinados sobre o acesso, sem políticas de permanência e de melhoria da qualidade da oferta, configuram um quadro de extrema exclusão e de um grande obstáculo para uma efetiva democratização da educação superior no Brasil.

Considerações finais

A história do ensino noturno e em particular do ensino superior é bastante penosa no Brasil, sobretudo por duas razões: de um lado está associada ao ideal de democratização do acesso dos estudantes trabalhadores e, de outro, está relacionada com as condições mais precárias de ensino e de aprendizagem, sobretudo em IES privadas que oferecem, em geral, cursos de qualidade bastante questionável. Além disso, essa história retrata a luta dos trabalhadores por oportunidades de estudar, mesmo trabalhando oito horas diárias ou mais. Os estudantes precisam, assim, conciliar trabalho e estudo, na maioria das vezes sem o apoio financeiro do Estado, acreditando que o estudo poderá melhorar sua condição de vida. Todavia, dado as condições objetivas, boa parte dos estudantes do ensino superior noturno, sobretudo o privado, acaba se tornando inadimplente, evadindo ou mesmo concluindo um curso em condições que não permitem agregar maior valor à formação e à qualificação para o mundo do trabalho, assim como para o desenvolvimento pessoal e preparo para o exercício da cidadania.

No Brasil, pode-se afirmar que o acesso ao ensino superior ainda é bastante restrito e não atende a demanda por esse nível de ensino, principalmente na faixa de etária de 18 a 24 anos, pois, apenas 13,9% dessa população se encontram matriculadas em algum curso de nível superior (IBGE, 2009). Além disso, quase

três terços das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto o setor público apresenta um percentual abaixo de 40%.

Percebe-se, pelas análises aqui encetadas, que o tripé “acesso, permanência e qualidade da oferta” continua sendo uma lacuna nas políticas públicas de educação superior, seja do ponto de vista do financiamento, não só para expandir vagas nas IES públicas, mas para ofertar ensino de qualidade, seja pela falta de política consistente de expansão de vagas nas IES públicas, seja pela pouca expressividade das políticas de permanência, ou ainda pela falta de políticas públicas que efetivamente garantam a democratização desse nível de ensino.

A expansão ocorrida na oferta de cursos no período noturno, em especial por meio de IES privadas, que já respondem por 74,9% das matrículas no ensino superior, não foi capaz de democratizar efetivamente esse nível de ensino, sobretudo se considerarmos a qualidade do ensino que vem sendo ofertado. O sistema ensino superior no Brasil continua, pois, elitista e excludente. Uma real democratização de acesso, permanência e qualidade certamente implicará em reconhecer a educação superior como um bem público social e um direito humano universal e, portanto, um dever do Estado. E, em decorrência dessa compreensão, deverá implicar em políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores em cursos noturnos e diurnos de qualidade.

Referências

AMARAL, N. C. Financiamento da Educação Superior no Brasil: Gastos com as Ifes – De Fernando Collor a Luiz Inácio da Silva. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, INEP/MEC, 2008a. p. 257-282.

AMARAL, N. C. O financiamento das universidades brasileiras e as assimetrias regionais: um estudo sobre o custo do aluno. In: CHAVES, Vera L. J.; SILVA JÚNIOR, João dos R. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. Belém-PA: EdUFPA, 2008b. p. 127-152.

ARAÚJO, A. E. A.; PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M. ; FENATI, R. Cursos Noturnos: Uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). **Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2004, p. 173-196.

BITTAR, Mariluce. Estudante-trabalhador – reflexões sobre o curso de Serviço Social. In: VII ENPSS. **Anais...** O serviço social e a questão social: direitos e cidadania. Brasília: UnB: ABEPSS, 2000.

_____. **Acesso e Permanência** - desafios para a democratização da educação superior no Brasil. Projeto de Pós-Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, mimeo, 2007.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. M. de; VELOSO, Tereza C. M. A. Ensino Noturno nas Políticas de Educação Superior: estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. In: XIV Seminário Nacional Universitas/Br. **Anais...** Educação superior no Brasil e a diversidade regional. Belém: Universidade Federal do Pará, 2007. CD-Rom (ISBN: 978-85-247-0393-5), p. 1-15.

_____; _____. Ensino Noturno e Expansão do Acesso dos Estudantes-Trabalhadores à Educação Superior. In: In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil** - 10 anos pós-LDB. Brasília, INEP/MEC, 2008, p. 89-110.

BOURDIEU, Pierre. A economia dos bens simbólicos. In: **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papirus, 1996.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

_____. **Decreto Presidencial n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD. Brasília-DF, 2005, 2009. Site: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Anísio Teixeira**. Censos da Educação Superior 2005 - 2009. Brasília-DF.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007:** relatório de avaliação – exercício 2004. Brasília: MP, 2004.

_____. Ministério do Planejamento. PPA 1996/99. **Ações e Projetos do Plano Plurianual. Educação**. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/planejamento_investimento/conteudo/PPA1996/acoes_e_projetos.htm. [Acesso em: 20 de maio de 2008].

_____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 09/02/2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>. [Acesso em: 21 de março de 2008].

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. [Acesso em: 4 de março de 2008].

_____. **Plano Plurianual 2000-2003**. [http://www.camara.gov.br/Internet/orcament/Principal/exibe.asp?idePai=689&cadeia=1@10:Plano%20Plurianual%20-%20PPA 2000](http://www.camara.gov.br/Internet/orcament/Principal/exibe.asp?idePai=689&cadeia=1@10:Plano%20Plurianual%20-%20PPA%202000) [Acesso em: 4 de março de 2008].

CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João. F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90 – política e sociedade na Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOURADO, Luis F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FURLANI, Lúcia T. M. **A claridade da noite: os alunos do ensino noturno**. São Paulo: Cortez, 1998.

GORZ, André. Divisão do trabalho, hierarquia e luta de classes. In: MARGLIN, Stephen et al. **Divisão social do trabalho, ciência, técnica e modo de produção social capitalista**. Porto: Publicações Escorpião, 1980.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 55-70. (Coleção INEP 70 anos).

OLIVEIRA, João F. **Liberalismo, Educação e Vestibular – movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

_____ et al. Democratização do Acesso e Inclusão na Educação Superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 71-88.

OLIVEIRA João F. et al. **Educação Superior Brasileira 1991-2004: Goiás**. Brasília: INEP, 2006.

PACHECO, Elieser; RISTOFF, Dilvo. **Educação Superior**: democratizando o acesso. Brasília: MEC/INEP, 2004. (Série Documental. *Textos para Discussão*)

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R; SGUISSARDI, V. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 39-49.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

Recebimento em: 30/01/2010.

Aceite em: 05/05/2010.