

**A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ENTRE INCLUSÃO E MERCANTILIZAÇÃO**

**LA DUALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: ENTRE INCLUSIÓN Y MERCANTILIZACIÓN**

**THE DUALITY OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: BETWEEN INCLUSION AND COMMERCIALIZATION**



Anderson BOANAFINA <sup>1</sup>  
e-mail: anderson.boanafina@fiocruz.br



Carina Elisabeth MACIEL <sup>2</sup>  
e-mail: carina.maciел@ufms.br



Tatiane LIMA <sup>3</sup>  
e-mail: tatianelimaufms@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

BOANAFINA, A.; MACIEL, C. E.; LIMA, T. A dualidade da educação superior brasileira: Entre inclusão e mercantilização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024087, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18730>



- | Submetido em: 30/11/2023
- | Revisões requeridas em: 01/12/2023
- | Aprovado em: 15/03/2024
- | Publicado em: 20/07/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutor em Educação. Coordenador pedagógico da Casa de Oswaldo Cruz e docente-pesquisador do PPG em Educação Profissional em Saúde/ EPSJV - Fiocruz.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS – Brasil. Doutora em educação. Docente da Faculdade de Educação da UFMS, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do GEPPES/MB.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS – Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

**RESUMO:** As políticas de ensino superior, face às transformações sociais e econômicas, expressam os conflitos inerentes à sociedade capitalista, apesar de apresentarem discursos que defendem o acesso para todos. Portanto, o artigo tem como objetivo problematizar as condições sócio-históricas que afetam a construção do ensino superior inclusivo. Desenvolvidos por meio de pesquisa documental e bibliográfica, os dados são analisados sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético e revelam o movimento de ampliação do ingresso em instituições públicas e privadas. Como resultado, conclui-se que as políticas de inclusão no ensino superior seguem a lógica do sistema em que são geradas e determinam dualidades neste nível de ensino. Porém, no ensino público, as políticas interferem no perfil socioeconômico dos estudantes, aumentando o ingresso de grupos oprimidos, enquanto no ensino superior privado comercial esse movimento se expressa por meio de estudantes brancos, financiados pelo FIES, do sexo feminino e matriculados em turmas noturnas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acesso. Inclusão. Políticas. Educação superior.

*RESUMEN: Las políticas de educación superior, ante las transformaciones sociales y económicas, expresan los conflictos inherentes a la sociedad capitalista, a pesar de presentar discursos que defienden el acceso para todos. Por tanto, el artículo pretende problematizar las condiciones sociohistóricas que inciden en la construcción de una educación superior inclusiva. Desarrollados a través de investigaciones documentales y bibliográficas, los datos son analizados desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico y revelan el movimiento hacia la ampliación del ingreso a instituciones públicas y privadas. Como resultado, se concluye que las políticas de inclusión en la educación superior siguen la lógica del sistema en el que se generan y determinan dualidades en este nivel educativo. Sin embargo, en la educación pública las políticas interfieren con el perfil socioeconómico de los estudiantes, aumentando el ingreso de grupos oprimidos, mientras que en la educación superior comercial privada este movimiento se expresa a través de estudiantes blancos, financiados por el FIES, mujeres y matriculados en clases nocturnas.*

**PALABRAS CLAVE:** Acceso. Inclusión. Políticas. Educación superior.

*ABSTRACT: Higher education policies, in the face of social and economic transformations, express the inherent conflicts of capitalist society, despite presenting discourses advocating access for all. Therefore, the article aims to problematize the socio-historical conditions that affect the construction of inclusive higher education. Developed through documentary and bibliographical research, the data are analyzed from the perspective of dialectical historical materialism and reveal the movement to expand admission to public and private institutions. As a result, it is concluded that inclusion policies in higher education follow the logic of the system in which they are generated and determine dualities at this level of education. However, in public education, policies interfere with the socioeconomic profile of students, increasing the entry of oppressed groups, while in private commercial higher education, this movement is expressed through students with FIES financing, who are white, female, and enrolled in night classes.*

**KEYWORDS:** Access. Inclusion. Policies. College education.

## Introdução

O acesso à educação superior expressa contradições específicas das disputas antagônicas em curso no país. Na medida em que representa o eixo articulador entre mercado e capital, também se constitui como condição necessária ao desenvolvimento social, ao influir na compreensão do conhecimento como meio para alterar as condições concretas. Nesse segmento, tanto o âmbito educacional quanto as políticas de educação superior não deveriam ser analisadas de modo isolado da totalidade, deslocadas dos processos sociais mais abrangentes.

Formuladas à luz dos embates de interesses que expressam as relações de conflitos intrínsecos à sociedade capitalista, as políticas de educação superior têm como justificativa a minimização das desigualdades e a ampliação do acesso. Entretanto, convergindo com orientações dispostas em documentos organizados por organismos internacionais, essas políticas não objetivam romper com o sistema vigente. Outrossim, frente às transformações sociais, econômicas e políticas, tais ações tendem a atender expectativas mais amplas de atuação, mesmo que não devam (e nem tenham condições para) resolver questões educacionais de ordem estrutural.

Sob essa perspectiva, como esse nível de ensino pode viabilizar a inclusão social e econômica, ao se tornar um dos meios pelos quais as pessoas buscam por melhores condições de existência e ocupação profissional, o acesso de novos grupos socioeconômicos impôs novas demandas à formação das/os estudantes. Uma vez que o acesso deve se efetuar de forma ampla, passaram a ser requeridas condições que favoreçam a conclusão da graduação, mediante políticas de permanência e projetos institucionais.

Na perspectiva das iniciativas direcionadas ao atendimento desses grupos sociais oprimidos, embora não solucionem questões estruturais, as políticas de educação superior contribuem para o ingresso de alguns segmentos historicamente excluídos desse nível de ensino, como pessoas oriundas de escolas públicas e/ou de famílias sem formação universitária, de baixo rendimento econômico, de comunidades rurais, indígenas, quilombolas e de periferias, além de pessoas pretas, pardas e/ou com deficiência.

No arcabouço legal da última década, dois exemplos se destacam no processo de inclusão: a Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015); e a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 – conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 2012) –, que dispõe sobre o

ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Ao completar 10 anos em 2022, a Lei de Cotas apresenta uma relevante trajetória na história educacional brasileira. Ao lado do Estatuto da Pessoa com Deficiência, se tornaram instrumentos da inclusão ao subsidiar ações afirmativas visando permitir, além do acesso, melhores condições de permanência e êxito às pessoas antes excluídas. Sobre esses efeitos, Fernandes (2022, p. 179) pondera que, como estratégia política,

[...] as ações afirmativas possibilitaram, em curto tempo, ampliar e diversificar o contingente universitário nas últimas décadas, em particular nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), democratizando o acesso a este nível de ensino.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo problematizar os condicionantes sócio-históricos que afetam a construção de uma educação superior inclusiva. O texto analisa a expansão da educação superior brasileira, sob os efeitos das políticas neoliberais, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), e seus desdobramentos nos últimos 20 anos.

Fundamentado nos princípios do materialismo histórico-dialético, a pesquisa de cunho documental e bibliográfica se utiliza de banco de dados de acesso público e estudos setoriais. O texto ora apresentado traz os primeiros resultados de um estudo sobre as ações afirmativas na educação superior, investigando os fatores que podem influenciar no acesso, na permanência e na titulação de grupos historicamente vulnerabilizados.

### **O contexto sócio-histórico da educação superior no Brasil**

O primeiro ponto que merece destaque sobre a educação brasileira, segundo Boanafina e Otranto (2022, p. 33), é ter se desenvolvido “dividida em duas grandes redes - a burguesa e a proletária [...]”, refletindo nas instituições de ensino o modelo de divisão da própria sociedade. Assim, para compreender o cenário da educação superior brasileira atual, faz-se necessário conhecer um pouco do contexto sócio-histórico e a dinâmica das políticas e dos debates que perpassam a questão do acesso e da permanência da população nos cursos de graduação.

Um olhar ao passado recente do país, ainda que breve, explicita que no início do século XX o acesso à escola estava limitado, no máximo, ao ensino primário. Na década de 1940, por exemplo, “para cada 103 crianças que ingressaram no primário, apenas uma atingiu o ensino superior”, destaca Romanelli (2001, p. 90). A partir da segunda metade do mesmo século, o

acesso da classe de trabalhadores/as à escola começou a ser ampliado, mas o objetivo era atender as demandas do processo de industrialização. Portanto, a esses/as seria oferecido o mínimo necessário de escolarização. Uma dívida social que, além de gerar atrasos no desenvolvimento do país, explica parte das iniquidades vivenciadas pela sociedade brasileira.

O fato é que o modelo adotado no país priorizou a regulação do acesso da população ao ensino superior ora por tentativas de caracterizar uma terminalidade ao ensino médio, visando provocar o esvaziamento da procura pela educação superior; ora pela limitação de vagas e instituições de ensino público no país. No período de 1956-1971 o movimento denominado por Cunha (2007, p. 83) de “excedentes no ensino superior”, ou seja, candidatos/as que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nos cursos de graduação, chegou a mais de 160 mil estudantes, que reivindicavam mais vagas e recursos para as universidades.

O cenário de insatisfação associado a demandas de setores produtivos por profissionais qualificados/as levou o governo a promover mudanças na educação, dentre elas: a Reforma Universitária – Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968) – que por um lado produziu efeitos inovadores, como a caracterização das universidades como espaço de interação do ensino com a pesquisa e desse com a extensão, mas, por outro, fortaleceu concepções conservadoras ao permitir a expansão das instituições privadas; e a promulgação da Lei nº. 5.692 (Brasil, 1971), que buscou caracterizar uma terminalidade ao final do ensino secundário, visando provocar o esvaziamento da procura pela educação superior (Boanafina; Otranto, 2022).

Esses dois movimentos, em pleno regime da ditadura civil-militar, serviram mais como instrumentos para manobra social do que como políticas educacionais. Pode-se dizer que foi uma tentativa de equacionar o acesso à educação superior para pequena parte da população e, ao mesmo tempo, reduzir o fluxo da maioria dos aspirantes aos cursos superiores, desviando sua atenção para o mercado de trabalho. Dentre os efeitos nefastos dessas medidas, que ecoaram por anos, estão a ampliação da dualidade do ensino e a grande expansão do ensino privado de perfil empresarial no país, como será demonstrado adiante.

Entretanto, para compreender a evolução da educação superior no Brasil é preciso lembrar, principalmente, que essas reformas surgem quando o país atravessava mais uma tentativa de alcançar o desenvolvimento econômico. Como havia escassez de profissionais qualificados/as, especialmente para cargos intermediários nas indústrias, e as instituições de educação superior não eram em número suficiente para atender à crescente procura por cursos de graduação, o governo incentivou o que Fernandes (2020) caracterizou como predomínio das

instituições privadas isoladas, formadoras de mão de obra especializada para as demandas, cada vez mais específicas, criadas por um mercado capitalista em constante mutação.

Martins e Vieira (2014, p. 97) destacam que “entre 1946 e 1960 foram criadas 18 IES públicas e 10 IES privadas. No ano de 1960 a matrícula era de 93 mil estudantes, dos quais mais da metade eram absorvidos pelo setor público”. Na perspectiva do governo, na busca por um “caminho viável” para aliviar as pressões sociais por educação, a saída seria optar por um sistema de educação superior que atendesse o desenvolvimento nacional, mas, por falta de recursos financeiros, adotou o “princípio da expansão com contenção” com o objetivo de alcançar “o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro” (Martins, 2009, p. 19-20).

Assim, apesar da complexidade que envolve o tema, a questão da estruturação e expansão da educação superior passa, necessariamente, pela análise de concepção adotada pelo Estado sobre a função que esse nível de ensino deve ter no contexto da sociedade brasileira. Em estudo realizado, Sampaio (1991, p. 19) entende que,

A expansão de estabelecimentos privados e não universitários é governada pelas leis do mercado e está, portanto, condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma. Cria-se, assim, um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante.

O fato é que a partir da Reforma Universitária de 1968 não foram estabelecidas políticas de regulação articulando o financiamento público ao interesse da sociedade, principalmente nas instituições de educação superior (IES) privadas. Como resultado do modelo adotado, a segmentação entre público e privado acabou gerando grandes distorções no universo da educação superior que, nas palavras de Sampaio (1991, p. 18), “são coerentes com o Brasil como um todo, uma sociedade profundamente diferenciada e desigual em termos geográficos, sociais, econômicos e culturais”. Portanto, potenciais contribuições da educação superior para a inclusão ampla, reduzindo as desigualdades regionais e entre grupos sociais, permaneceu distante da maioria dos/as brasileiros/as.

### **Políticas de governo e a expansão da educação superior sob a égide do capital**

Após longo período de instabilidade política e democrática no país, o primeiro movimento em prol de mudanças no sistema educacional ocorreu durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na qual foram inseridos artigos sobre os princípios que deveriam reger a educação nacional e, conseqüentemente, a regulamentação do

funcionamento do sistema de ensino no Brasil. Contudo, foram 8 anos (1988-1996) de debates e concessões para que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) fosse sancionada e promulgada.

Tanto na Constituição Federal quanto na LDB, o direito à educação se transformou em uma conquista social. Uma via de combate às iniquidades que, na década de 1990, já enfrentava as barreiras da “expansão do setor privado e a restrição gradativa do setor público, a desigual distribuição regional”, como nos lembra Sguissardi (2006, p. 1024). Por outro lado, a democratização do acesso à educação ganhou espaço na agenda política e social do país. Impulsionados, por exemplo, pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) – Declaração de Jomtien – e a Declaração de Salamanca (1994), os movimentos em defesa da inclusão dos membros de grupos historicamente excluídos, começaram a influenciar novos debates a respeito da organização dos sistemas de ensino para atender a todos/as.

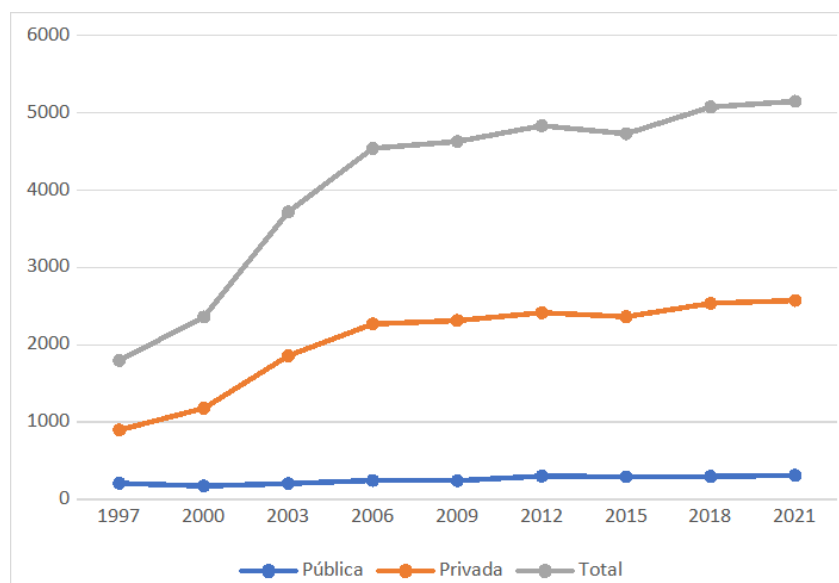
Por outro lado, no mesmo período, ao longo da segunda metade da década de 1990 e dos primeiros anos do novo século, houve uma onda de crescimento da educação superior com o apoio governamental. O fato é que o Decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997, regulamentou diversos artigos da LDB nº. 9.394 (Brasil, 1996) viabilizando a organização acadêmica da educação superior em cinco tipos de IES (Brasil, 1997), fortalecendo a expansão das instituições privadas, especialmente as não universitárias, e abrindo a possibilidade de diversificação da oferta dos cursos superiores, incluindo a modalidade de educação a distância.

A constituição de duas redes de educação superior, a pública e a privada, intensificou a fragmentação da educação, ampliando a dualidade pelo desdobramento no sistema de ensino que seguiria duas vias distintas no projeto de educação: uma guiada pela lógica da produção de conhecimento, caracterizada pelas universidades públicas que intensificaram a associação entre ensino e pesquisa; e a outra pela demanda do mercado, com o crescimento de instituições privadas isoladas e não universitárias e da oferta de cursos superiores de curta duração direcionados à profissionalização.

O Gráfico 1 demonstra o aumento significativo no quantitativo de IES privadas. Em números absolutos, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP/MEC), foram criadas 1.572 IES privadas entre os anos de 1997 e 2021, sendo que no mesmo período as IES públicas passaram de 211 para 313, incremento de 102 novas instituições.

Considerando o quadro geral proporcional, em 1997 a relação percentual era de 76,5 % de IES privadas e 23,5 %, públicas. Em 2021 essa proporção aumentou significativamente, passando para 87,8% de IES privadas e 12,2%, de IES públicas no Brasil.

**Gráfico 1** – Número de IES por natureza (Brasil – 1997-2021).



Fonte: Censo da Educação Superior (Inep, 2022).

Cabe ressaltar que o arcabouço legal que sustentou esse crescimento surge como política do governo FHC (1995-2002). De viés neoliberal, o acesso à educação superior esteve centrado em instituições privadas, enquanto as políticas educacionais executadas estiveram alinhadas às orientações dos organismos internacionais, seguindo os princípios neoliberais da privatização e objetivando a manutenção do sistema capitalista e a minimização das desigualdades sociais (Dourado, 2002; Silva Junior; Sguissardi, 1999).

Nesse período a influência do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) nos países da América Latina visou defender, explicitamente, a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista, ou seja, para que os países periféricos sejam “competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo” (Altmann, 2002, p. 83). Para tanto, essas instituições defendem que a responsabilidade pela oferta da educação superior deveria ser deixada para a iniciativa privada, cabendo ao setor público priorizar a educação básica.

As transformações sociais que marcaram a década de 1990 estavam associadas a uma mudança na concepção de formação das classes de trabalhadores/as, guiados/as pelo discurso neoliberal que afetaria não somente a formação para o trabalho, mas toda a educação.

Nesse período, seguindo a lógica do mercado e pautado no crescimento quantitativo, o processo de expansão da educação superior pelo setor privado minimizou a participação do Estado e consolidou a mercantilização da educação. Segundo dados do Censo da Educação



Superior, apresentados no Gráfico 1, entre os anos de 1995 e 2002 o acesso centrado em instituições privadas representou um crescimento de 110,8%, enquanto o quantitativo das instituições públicas tivera uma redução de -7,1%, um cenário que representa, claramente, a política do governo para a educação superior.

Devido à exiguidade na oferta de vagas para todas/os e para contrapor a privatização da educação vigente, políticas de ações afirmativas foram criadas, centradas no discurso de inclusão, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula 2003-2010),

O discurso da inclusão preconiza o acesso de todos aos direitos constitucionais, pressupondo que cada sujeito tem méritos próprios que determinam seu sucesso ou fracasso, sem considerar que esse sujeito pertence a determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização. Ao mesmo tempo, é necessário que sejam desenvolvidas ações para favorecer melhores condições a alguns grupos, para que exerçam seus direitos, entre os quais a educação. Identificamos o discurso da inclusão em meio a aspectos contraditórios, como formular políticas voltadas a grupos específicos e, ao mesmo tempo, desenvolver políticas universais. Uma não exclui a outra, porém existem divergências entre os defensores de uma e de outra (Maciel, 2020, p. 52).

Presente nas lutas dos movimentos sociais pela garantia de direitos e defendido por organismos multilaterais, entendemos que o termo inclusão compõe um discurso para sustentar políticas e programas do governo, cujas ações são desenvolvidas de forma isolada com o intuito de atender a algumas necessidades específicas, de interesse político e econômico (Maciel, 2020). Sob essa perspectiva, orientadas pelo discurso de inclusão, diferentes ações, tais como políticas e programas, foram elaboradas para contenção de conflitos e minimização das disparidades sociais.

Para contrapor a privatização da educação superior, mas sem romper com as políticas desenvolvidas no governo FHC, a gestão de Lula propôs a priorização da autonomia universitária, a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a expansão de vagas e a ampliação do financiamento em universidades no setor público (Programa de Governo, 2002). Ademais, balizadas pelo discurso de inclusão, foram criadas políticas direcionadas à expansão, ao acesso e à permanência nas universidades públicas.

Compreendendo o período de 2003 a 2013, a democratização do acesso por meio das políticas demarcou três ciclos de expansão que foram evidenciados por Silva e Martins (2014). O primeiro ciclo se apresentou a partir do Programa de Expansão Fase I, cujo objetivo era reduzir as assimetrias regionais por intermédio da expansão da educação superior federal, e de

iniciativas que visavam assegurar a permanência dos discentes nos cursos de graduação; o segundo ciclo teve como foco a expansão e reestruturação das universidades públicas, e, por fim, o terceiro ciclo foi direcionado à expansão e integração regional e internacional, objetivando o ensino, a pesquisa e a extensão nas diversas áreas de conhecimento.

No entanto, ainda que apresentem como objetivo o compromisso pela minimização das desigualdades e pela inclusão social, as políticas de educação superior se caracterizaram pela ambiguidade. Sob o discurso inclusivo, as ações paliativas propiciaram a concessão de benefícios para a continuidade do projeto neoliberal, mas sem consolidar a garantia do acesso de todas/os às universidades públicas,

As mudanças que ocorreram nos governos do PT não foram mudanças estruturais, mas, a partir de suas alianças políticas, as ações não puderam ser mais que paliativas. Esta questão implica a posição ambígua dos governos do Partido dos Trabalhadores que, por um lado, pela sua origem e militância, representavam interesses populares e, por outro, a partir de suas alianças, assumiram práticas políticas que davam continuidade ao projeto neoliberal instaurado no governo anterior. Assim, a expansão do sistema federal e público do ensino superior foi concomitantemente acompanhada pelo incentivo ao ensino privado, acirrando as disputas por este mercado (Schlesener; Pereira, 2016, p. 525).

Além das políticas desenvolvidas por meio do setor privado, como a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, e a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 2010, também foram elaboradas: a alteração da funcionalidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2009; a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010; e a promulgação da Lei nº. 12.711, em 2012, denominada Lei de Cotas (Brasil, 2012). Especificamente à permanência, soma-se a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2008, e o Programa Bolsa Permanência (PBP), em 2013.

Com o objetivo de conceder a estudantes de baixa renda bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas, o PROUNI foi criado em 2004 e regulamentado posteriormente pela Lei nº. 11.096, em 2005. Já o FIES, destinado a financiar a graduação de estudantes matriculadas/os também em IES privadas, “[...] trata-se de um convênio entre governo e faculdades privadas, no qual o Estado arca com os custos da graduação e a/o estudante se compromete a reembolsar após a conclusão” (Barbieri; Azevedo, 2017, p. 74).

A reformulação do ENEM e a implementação do SISU tiveram como finalidade a concorrência e a oferta de vagas de cursos de graduação em IES públicas,

Conforme menciona a Portaria Normativa nº. 21, de 2012, a forma de seleção no Sistema de Seleção Unificada compreenderia: 1. a oferta de vagas pelas instituições; 2. a inscrição do candidato na plataforma SISU mediante a nota obtida no ENEM realizado no ano anterior, especificando em ordem de preferência as suas alternativas de vagas nas distintas instituições (local de oferta, curso, turno) e a modalidade de concorrência, a saber: às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº. 12.711/2012; às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição no Termo de Adesão e às vagas destinadas à ampla concorrência; 3. durante o momento de inscrição, a plataforma SISU disponibilizaria, em caráter exclusivamente informativo, a nota de corte para cada IES, local de oferta, curso, turno e modalidade de concorrência; 4. encerrada a inscrição, aconteceria a classificação do candidato em ordem decrescente das notas na opção de vaga para qual se inscreveu. Cabe comentar que a nota do candidato poderia variar de acordo com a ponderação dos pesos eventualmente estabelecidos pela instituição para cada uma das provas do ENEM e de acordo com os bônus estabelecidos pelas instituições em suas políticas de ações afirmativas; 5. para o candidato que não fosse selecionado, ele poderia demonstrar interesse em participar da lista de espera em uma das duas carreiras escolhidas no momento da inscrição (Cunha Junior, 2021, p. 50).

A Lei de Cotas visa estabelecer uma ação afirmativa de reserva de vagas, em todas as IES públicas, para estudantes autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas, que sejam oriundas/os de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*, e/ou que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012). Por fim, com foco na permanência, o PNAES e o PBP tiveram como finalidade consolidar o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e conceder auxílio financeiro para estudantes das IES públicas.

Entre 2016 e 2022, respectivamente nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, a proposta da PEC do Teto nº. 55/2016, no Senado, e nº. 241/2015, na Câmara, que foram aprovadas e proibiram o Estado de aumentar os investimentos públicos por 20 anos, associada a uma gestão desastrosa do MEC, culminaram no sucateamento das IES públicas, em negacionismo, na perseguição à ciência e na desvalorização do ensino e da pesquisa. A profunda estagnação da expansão das IES públicas e a forte onda de aquisições nas IES privadas resultaram em perdas sociais, principalmente para os grupos e regiões mais vulnerabilizados.

### **Limites entre educação inclusiva e educação privada flexível**

O modelo da educação superior privada, que surge com a Reforma de 1968, traz para o campo da educação as bases que sustentam a lógica da racionalidade produtiva, ou seja, que prospera sob o signo da acumulação flexível e faz prevalecer um tipo de ensino pelo viés de atender às necessidades imediatas do mercado, guiado pela constante adequação da formação

do trabalhador. Enquanto tendência, transforma discentes em consumidores e ensino em negócio, mas tendo o Estado como principal financiador. Sua expansão visa, essencialmente, a obtenção do lucro. Para Sguissardi (2015, p. 869),

[...] a presença de fundos de investimento (de *private equity*) nacionais e que se associam às grandes empresas do setor educacional etc., autorizam a hipótese de que a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação.

Assim como apresentado no Gráfico 1, esse domínio crescente das IES privadas pode ser observado com mais detalhes na Tabela 1, que demonstra a expansão das IES públicas e privadas entre 1997 e 2021, por região. Cabe ressaltar que o período analisado compreende gestão de governos que implementaram, na educação superior, políticas de matizes diversos, desde aquelas com viés tido como neoliberal, passando por progressistas e indo até os matizes mais conservadores. Todavia, independentemente dessas correntes, a expansão das IES privadas ocorreu em todas as regiões do país:

**Tabela 1** – Distribuição das IES por natureza e região (Brasil – 1997-2021).

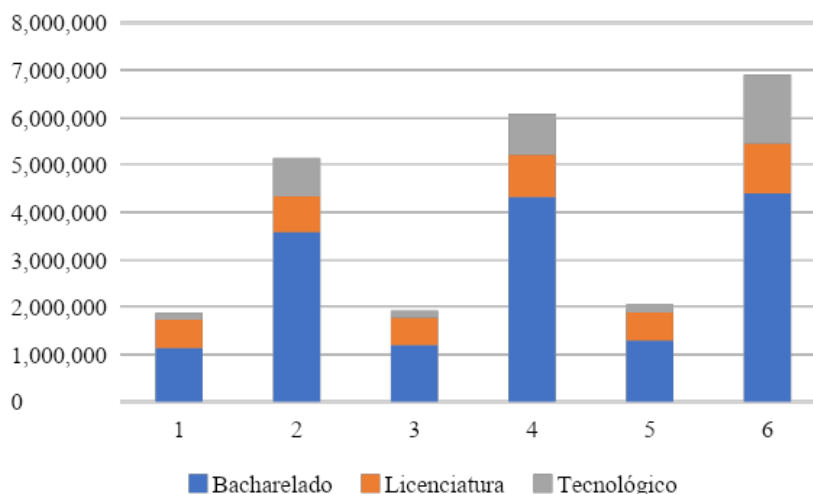
Região	1997		2003		2009		2015		2021	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Norte	12	22	15	86	19	128	24	126	24	174
Nordeste	43	58	52	252	61	387	66	390	66	534
Sudeste	85	468	81	857	110	980	151	967	167	933
Sul	39	81	36	270	39	347	35	370	33	358
Centro-Oeste	32	60	23	187	16	227	19	216	23	262

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as.

Observando a taxa de crescimento e a distribuição regional, enquanto as IES públicas registraram um aumento de 48%, havendo estagnação ou perdas entre 2015 e 2021, como o ocorrido nas regiões Sul e Centro-Oeste, as IES privadas tiveram uma expansão de 228% no mesmo período, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC (Inep, 2022).

Ainda de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP/MEC (Inep, 2022), o Gráfico 2 demonstra que essa expansão da educação superior brasileira ocorre, principalmente, sob o signo do ensino privado, que desenha um fluxo de matrículas em cursos específicos – os tecnológicos.

**Gráfico 2** – Total do número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, segundo categoria administrativa e grau acadêmico (Brasil - 2012 - 2015 - 2021).



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

Enquanto as IES públicas apresentam, basicamente, um tímido crescimento nas matrículas nos últimos 10 anos, passando de 1,87 milhões para 2,05 milhões, com concentração nos cursos de bacharelado e poucas demandas nos tecnológicos, as IES privadas expandiram o número de matrículas de 5,13 milhões para 6,90 milhões, demonstrando certa estabilização em bacharelado e licenciatura, mas um crescimento de 80,3% nas matrículas, passando de 803 mil para 1,44 milhão, considerando o total de matrículas no ensino presencial e a distância.

A partir dos dados disponíveis, é possível aludir que saímos de uma relação, em 1997, de uma IES pública para cada 3,2 IES privadas para o atual cenário em que temos uma IES pública para 7,2 IES privadas. Como consequência, em 2021, a cada estudante matriculado/a nas instituições públicas foram registradas 3,4 matrículas nas instituições privadas, mas com potencial dessa relação ser ampliada nos próximos anos, visto que em concordância com o Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022, p. 20),

[...] foram ocupadas 17,4% das vagas, em 2021, o que corresponde a um total de 3.944.897 ingressantes para um total de 22.677.486 vagas. [...] Na categoria pública, a ocupação de vagas é de 59,5% [...]. Na categoria privada, tem-se o menor percentual de ocupação, correspondente a 15,8%. Além disso, vale

dizer que o número de vagas privadas (21.850.441) representa 96,4% das vagas totais.

O Censo registrou uma diferença significativa no aumento da oferta de vagas ocorrido entre 2012, após a implementação da política de cotas, e 2021. Mesmo com a Lei de Cotas em vigor, considerando os cursos presenciais e a distância, foram criadas cerca de 261 mil vagas nas IES públicas no período, enquanto entre as IES privadas houve um acréscimo de mais de 17,8 milhões de vagas, ou seja, uma ampliação de 440% em 10 anos. Somente entre 2020 e 2021 houve um crescimento de mais de 3 milhões de vagas, que “se deve exclusivamente ao aumento da oferta de vagas privadas na modalidade a distância” (Inep, 2022, p. 14).

### **Dualidades do processo de inclusão**

Na sociedade capitalista, a fragmentação do sistema educacional em escolas direcionadas às diferentes classes é considerada por muitos/as autores/as como a forma de manter um movimento dialético contínuo, relacionando a conformação da sociedade com a dinâmica imposta pelo modo de produção capitalista. Esse movimento se expande à medida que há crescimento de demanda por mão de obra qualificada, formatando a educação aos projetos de desenvolvimento econômico, tanto para produzir, quanto para ampliar o consumo da produção.

A distinção entre dirigentes e trabalhadores/as, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho, se manifesta na dualidade estrutural do sistema de ensino. De tal modo, quanto menor o nível de domínio dos conhecimentos requeridos pelos meios de produção, menores serão as oportunidades de empregos formais e mais o/a profissional estará exposto à precarização do trabalho. Kuenzer (2007, p. 1165) denomina esse movimento de

[...] exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão.

Observando o cenário geral da educação, ao longo dos últimos 4 anos, segundo dados do PNAD 2023 (Ibge, 2023), o percentual da população com ensino superior completo saltou de 17,5% em 2019 para 19,2% em 2022. No entanto, apesar de ter certo alinhamento com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), os recortes por cor, raça e região demonstram realidades distintas. Enquanto 60,7% das pessoas brancas com pelo menos 25 anos haviam finalizado o ensino médio, entre as pessoas pretas e pardas essa taxa foi de 47%. Quando

se analisa as discrepâncias regionais, por exemplo, no Nordeste 11,7% da população com 15 anos ou mais que não sabe ler e escrever, ao passo que no Sudeste a taxa, em 2022, era de 2,9%.

Os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC e do IBGE apresentam as características de um país repleto de contradições, dando visibilidade à presença da exclusão includente e da inclusão excludente (Kuenzer, 2007), elementos que configuram um desafio adicional para a obtenção de resultados nas políticas de inclusão destinadas ao ensino superior.

A forte presença nacional das IES privadas, com uma miríade de cursos, ampla oferta de vagas e financiamento público, pode ser mais um *modus operandi* do capital. A utilização de estratégias na expansão do acesso à educação superior no Brasil, mesmo quando contempla os grupos mais vulneráveis da sociedade, pode resultar na qualificação de trabalhadores/as para atender demandas do uso de novas tecnologias produtivas, sem a intenção de promover o desenvolvimento científico, tecnológico e do pensamento crítico.

As políticas de inclusão instituídas em 2012 vêm apresentando resultados promissores, mas fica evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido. No momento, de acordo com o INEP/MEC (Inep, 2022) o perfil predomina na educação superior é estudante com financiamento do FIES (68,8%), na faixa etária entre 19 e 24 anos, branca (43,8%), do sexo feminino e matriculado/a horário noturno.

Por outro lado, apesar de ser minoria, os resultados promissores das políticas de cotas foram captados pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as graduandos/as das IFES (2018), realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2019). De acordo com o levantamento, que envolveu 65 IFES e cerca de 1.2 milhões de discentes, o perfil predominante nas IFES brasileira é de estudante com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo (70,2%), que ingressou na instituição em vagas de ampla concorrência (58,1%), do sexo feminino (54,6%), cor negro (51,1%), que estudou somente em escola pública (60,4%) (Andifes, 2019).

A partir do resultado da pesquisa, e da sua série histórica, o texto do relatório indica que o “ensino superior federal havia se tornado mais acessível, popular e inclusivo” (Andifes, 2019, p. 19). Os dados também lançam luz sobre o fato de serem “instituições heterogêneas, plurais e compostas por estudantes oriundos de todas as classes e frações de classe” (Andifes, 2019, p. 20), derrubando a crença de que essas instituições são elitistas.

Entretanto, cabe ressaltar que se é verdade que as políticas públicas direcionadas à inclusão nas universidades públicas vêm produzindo resultados, especialmente a partir da Lei de Cotas, também é fato que o quantitativo de discentes nessas instituições ainda é pequeno,

considerando a população brasileira e o total de ingressantes na educação superior. Além disso, as condições para permanência até a titulação continuam sendo um desafio, principalmente para os grupos mais vulnerabilizados da sociedade. No cenário geral, em análise realizada pelo INEP/MEC (Inep, 2022, p. 33),

[...] observa-se que os ingressantes de 2012, após dez anos de acompanhamento, somam 40%. Esse percentual é inferior aos 59% que, após o mesmo período, desistiram do curso. Residualmente, 1% desses ingressantes permanece no curso em 2021. Deve-se destacar que 39% dos ingressantes de 2012 desistiram de seu curso de entrada até o final do 3º ano.

O atual cenário nas IES públicas, especialmente as federais, indica que as políticas de acesso vêm impactando, positivamente, na mudança do perfil socioeconômico das/os estudantes dos cursos de graduação das universidades federais (Andifes, 2019), mas os altos índices de evasão demonstram que outras demandas surgem para as IES. Assim, a expectativa da sociedade é de reestruturação interna das universidades, visando atender o novo perfil de estudantes que têm ingressado, direcionando seus esforços no sentido de romper com barreiras que impedem e/ou dificultam o processo de inclusão, investindo em políticas e projetos institucionais direcionados, também, à permanência e êxito desses estudantes.

### Considerações finais

Nos últimos anos, tanto a expansão das instituições públicas como, também, o aumento da participação de instituições privadas na oferta de cursos da educação superior se beneficiaram dos recursos públicos. A grande diferença a ser observada, como destaca Mancebo (2008, p. 63-64), é o fato que as instituições públicas de educação superior no Brasil mantêm a liderança no “oferecimento de uma formação de qualidade e na produção de conhecimentos nas diversas áreas do saber”, enquanto grande parte das instituições particulares busca expandir-se, com currículos mais reduzidos, pela “absorção de formação estudantil, com oferta para carreiras de alta procura e baixos custos operacionais”.

Cabe ainda enfatizar que a educação superior pública e gratuita é considerada uma conquista da sociedade para a educação brasileira, pois confere ao caráter de *instituição pública* o estatuto de um valor social, transformando-a em lócus apropriado para o debate e para a construção democrática de saberes. A expansão e a consolidação dessa conquista, no contexto educacional do país, têm mobilizado acadêmicos/as e instituições científicas no sentido de manter na agenda política uma pauta permanente em defesa da educação pública, gratuita,



inclusiva e de qualidade. Essa defesa se justifica, principalmente, pelos resultados alcançados por essas instituições.

No entanto, alertamos para a contradição e dualidade desenvolvidas em sistema capitalista em que uma política de expansão da educação superior, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à educação, com ações afirmativas direcionada às cotas de vagas e à expansão das instituições públicas na perspectiva de uma educação inclusiva, destina recursos públicos para financiar cursos em instituições privadas que, majoritariamente, não oferecem iniciativas para os grupos oprimidos e endividam os/as estudantes, vendendo a educação como mercadoria.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan. 2002.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília, DF: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BARBIERI, A. F.; AZEVEDO, M. L. N. A mercadorização da educação superior no Brasil: reflexões e apontamentos a partir de Albert Hirschman - saída, voz e lealdade. *In*: AZEVEDO, M. L. N.; VOLSI, M. E. F.; MIRANDA, P. R. (org.). **Educação superior: as diversas faces da expansão**. Maringá, PR: Eduem, 2017.
- BOANAFINA, A.; OTRANTO, C. **Da consciência à docência: desafios da educação profissional no Brasil**. Curitiba: Appris, 2022.
- BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 28 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 11 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases de 1<sup>os</sup> 2<sup>os</sup> graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 set. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1996, p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 19 ago. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 11 set. 2023.

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. Brasília, DF: MF, MEC, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22 mar. 2024.

CUNHA, L. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA JUNIOR, M. **Evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012)**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8363>. Acesso em: 25 out. 2023.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, O. Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: percursos e reflexões preliminares a partir da experiência da UFRRJ. In: SISS, A. (org.). **As comissões de heteroidentificação étnico-racial no sistema de cotas no acesso às instituições de ensino superior públicas federais**: implementação e atuação. Nova Iguaçu, RJ: OPAAS, v. 1, p. 176-208, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua) 2016/2022**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf). Acesso em: 17 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 27 out. 2023.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

MACIEL, C. E. **Inclusão e educação**: ambiguidades de um discurso. Curitiba: Appris, 2020.

MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. *In*: BITTAR, M; OLIVEIRA, J.; MOROSINI, M. (org.). **Educação Superior no Brasil - 10 Anos Pós-LDB**, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, v. 2. p. 55-70.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MARTINS, C. B.; VIEIRA, M. M. **Educação superior e os desafios no novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília, DF: Editora da UnB, 2014.

PROGRAMA DE GOVERNO. **Um Brasil para todos**: crescimento, emprego e inclusão social. [S. l.: s. n.], 2002. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho NUPES/USP, n. 8, 1991.

SCHLESENER, A. H.; PEREIRA, M. F. R. Expansão do ensino superior: notas sobre seus limites e possibilidades. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 518-531, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650565>. Acesso em: 25 out. 2023.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA, A. F.; MARTINS, T. C. O REUNI no contexto de expansão das universidades federais (2007-2012). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014. **Anais** [...]. Florianópolis: CIGU/UFSC, 2014. p. 1-14. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30408035.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior brasileira: reforma do Estado e mudança na produção. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1482>. Acesso em: 25 out. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Não se aplica.

**Financiamento:** Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz.

**Conflitos de interesse:** Não há conflito de interesse identificado.

**Aprovação ética:** Não se aplica.

**Disponibilidade de dados e material:** Documentos e dados de acesso público, disponíveis nos links das Referências.

**Contribuições dos autores:** Os três autores realizaram: pesquisa bibliográfica/documental, levantamento, tratamento e análise de dados e composição do texto.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

