

Os Marcos Evolutivos do Ensino Superior no Brasil, a Trajetória do Ensino a Distância e as Transformações Recentes do Período Pós-Pandêmico

The Evolutionary Milestones of Higher Education in Brazil, the Trajectory of Distance Learning, and Recent Transformations in the Post-Pandemic Period

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v15i1.2219

Luciana Couto NEPOMUCENO¹
Guilherme Viana FERREIRA¹
Andrea Felipe CABELLO¹

¹ Universidade de Brasília (UnB).
Campus Darcy Ribeiro – Brasília – DF
– Brasil.

*lucianacouto@unb.br

Resumo

A constituição do ensino superior no Brasil iniciou tardiamente e ocorreu em fluxo não linear e marcado por transformações intimamente ligadas aos processos sociais e econômicos que se desencadearam ao longo dos últimos cem anos. Compreender os elementos constitutivos da formação da educação superior no Brasil é parte do processo de entendimento dos elementos sociais, econômicos e históricos que compõem a sociedade brasileira, assim como ponto de partida na concepção de políticas públicas em prol da transformação estrutural e estruturante dessa sociedade. Nesse sentido, pretendeu-se delimitar e caracterizar os principais marcos históricos do desenvolvimento da educação superior no Brasil, destacando seus elementos constitutivos e heranças para a concepção do ensino superior como o conhecemos. Observaram-se aspectos marcantes em termos da gênese elitista e da mercantilização do ensino, que podem alienar o papel transformador da educação superior, assim como foram levantados os principais desafios em termos de política pública para o contexto atual em que um novo marco de transformação do ensino superior pode estar ocorrendo, com marcante contribuição do EaD. As discussões apresentadas foram subsidiadas por dados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Palavras-chave: Educação a distância. Ifes. Reforma universitária. Pandemia.



Recebido 08/02/2025
Aceito 10/03/2025
Publicado 10/03/2025

Editores responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: NEPOMUCENO, L. C.; FERREIRA, G. V.; CABELLO, A. F. Os Marcos Evolutivos do Ensino Superior no Brasil, a Trajetória do Ensino a Distância e as Transformações Recentes do Período Pós-Pandêmico. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2219, 2025. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2219>

The Evolutionary Milestones of Higher Education in Brazil, the Trajectory of Distance Learning, and Recent Transformations in the Post-Pandemic Period

Abstract

The establishment of higher education in Brazil began late and followed a non-linear trajectory marked by transformations closely linked to social and economic processes unfolding over the last 100 years. Understanding the constituent elements of the formation of higher education in Brazil is crucial for comprehending the social, economic, and historical factors that constitute Brazilian society. It also serves as a starting point in the conception of public policies aimed at the structural and transformative transformation of this society. In this regard, we aim to delimit and characterize the main historical milestones in the development of higher education in Brazil, highlighting their constituent elements and legacies that have shaped higher education as we know it. Prominent aspects include the elitist genesis and commodification of education, which can detract from the transformative role of higher education. Additionally, we discuss the main challenges in terms of public policy in the current context, where a new framework for the transformation of higher education may be emerging, with a significant contribution from distance learning. These discussions are supported by data from the Higher Education Census, by the National Institute of Educational Research Anísio Teixeira (Inep).

Keywords: Distance education. Federal institutions of higher education. University reform. Pandemic.

1. Introdução

A última década vivenciou transformações significativas no Ensino Superior brasileiro. Um aumento grande na oferta de vagas, tanto públicas quanto privadas e uma ampliação do acesso a parcelas da população que antes não viam a formação superior como uma possibilidade.

Políticas como o Universidade para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade (Reuni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, já começam a mostrar seus efeitos nas estatísticas educacionais. Além disso, a pandemia da Covid-19 também deixou seus efeitos, acelerando uma expansão do ensino a distância e do híbrido que já estava em curso há alguns anos antes.

Nesse sentido, o que se pretende nesse relato é, resgatando os principais marcos históricos do desenvolvimento da educação superior no Brasil, compreender os elementos constitutivos da universidade como a conhecemos hoje e, para além disso, investigar os resultados da política intervencionista das primeiras décadas dos anos 2000. Pretende-se, ainda, analisar, nesse interstício, o período pandêmico, pós-pandêmico e suas transformações. Seria o ano de 2020 e suas transformações impactantes o suficiente para que se fale em novo marco evolutivo?

Para subsidiar as discussões deste artigo, foram coletados dados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Importante destacar que apenas para o ano de 2010 em diante há microdados, então para os anos anteriores há limitação dos dados que

podem ser extraídos, dispostos em formato de tabelas fixas, o que impossibilitou o detalhamento de algumas informações nos anos de 2007 a 2009.

2. Metodologia

Para subsidiar as discussões deste artigo, foi realizada inicialmente uma revisão da literatura referente aos aspectos da gênese e estruturação do ensino superior. Foram consideradas pesquisas de relevância que apresentaram tanto dados censitários de períodos anteriores, tais como número de instituições, matrículas e docentes, assim com discussões a respeito da concepção, implementação e resultados de políticas públicas até meados dos anos 2000.

A partir desse marco, foram coletados dados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como forma de caracterizar o contexto atual da educação superior, tendo como resultado a construção de um esboço do panorama atual da educação superior. Importante destacar que apenas para o ano de 2010 em diante há microdados divulgados, então para os anos anteriores há limitação dos dados que estão publicamente acessíveis.

3. Fundamentação Teórica

3.1. A Era Pré-Universitária e a Primeira Expansão Privada do Ensino (1808 a 1918)

A maioria dos países da América Latina possuía universidades até o final do século XVIII, exceto o Brasil. As primeiras instituições de ensino superior foram criadas no século XIX, durante o processo de independência, por iniciativa da elite para qualificar a construção do novo estado-nação (BALBACHEVSKY; SAMPAIO; ANDRADE, 2019). Houve uma grande influência europeia, especialmente das grandes écoles francesas, na construção do modelo de ensino superior, o qual era composto por escolas independentes que formavam e certificavam profissionais especializados.

No país, a criação de universidades integradas, distintas das escolas isoladas, só se efetivou no século XX (BORTOLANZA, 2017). Nesse período, aqui nominado de estágio pré-universitário, as primeiras escolas superiores foram criadas com um modelo de ensino destinado à formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. Entre 1808 e 1889, à semelhança das transformações socioeconômicas, o sistema de ensino superior se modificou rasa e lentamente, representando uma ferramenta de acesso ao mercado de trabalho para assegurar o *status quo* (SAMPAIO, 1991).

Tal período foi marcado por elevado controle do Estado, que interferia até mesmo na distribuição das cátedras, orientado por critérios majoritariamente políticos, em detrimento dos acadêmicos, tendo como resultado um ensino voltado aos interesses individuais, partidários, ou na preservação do poder dos interesses do Estado (BORTOLANZA, 2017). Nesse contexto, discutia-se a criação das universidades.

No cenário de centralismo político imperial, surgiu a ideia de uma universidade centralizada para atender aos objetivos de ingerência oficial no ensino. Os positivistas resistiram a essa ideia até o estabelecimento do estado positivo (SAMPAIO, 1991).

No final do Império, em 1889, havia apenas seis escolas superiores especializadas na formação de juristas, médicos e engenheiros. Esse cenário permaneceu até meados da década de vinte, quando o sistema de ensino superior se constituiu de escolas autônomas designadas para a formação de profissionais liberais (NEVES; MARTINS, 2016).

A abolição da escravidão, a queda do Império e a Proclamação da República em 1889 resultaram em mudanças sociais, descentralizando o ensino superior para os governos estaduais e expandindo-o de forma privada, criando 56 escolas até 1918 (SAMPAIO, 1991).

As demandas socioeconômicas enfatizaram a necessidade de formação tecnológica com base científica. A pesquisa tornou-se mais distante dos resultados práticos, e houve um debate renovado sobre a criação de uma universidade no Brasil.

Cabe destacar que, somente no ano de 1915, no âmbito da Reforma Carlos Maximiliano, o Decreto nº 11.530 menciona a instituição de uma universidade, facultando ao Governo Federal tal possibilidade, quando esse entender por oportuno. Nesse cenário, na data de 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), resultando da aglutinação de três escolas tradicionais: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina do Rio de Janeiro e as Faculdades Livres de Direito. A estas foi assegurada autonomia didática e administrativa, não obstante conservando as características iniciais de baixa integração e independência entre si (FÁVERO, 2006).

Dessa forma, até o início da década de 1930, o ensino superior permanecia composto majoritariamente por escolas isoladas, profissionalizantes, separadas da investigação científica, atendendo cerca de 30 mil estudantes, com a pesquisa sendo conduzida em institutos independentes (DURHAM, 1998).

Nesse período, o ensino a distância estava em seus primórdios no Brasil. Tivemos, em 1904, o registro mais remoto do EaD, com um anúncio nos classificados do Jornal do Brasil, divulgando um curso de dactilografia por correspondência. E em 1923 ocorreu a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que marca o início do uso do rádio para fins educativos (FARIA; SALVADORI, 2011).

3.2. A Universidade dos Anos 30 e a Consolidação do Modelo Universitário (1930 a 1960)

Se a década de 1920 é marcada pela descentralização política, após 1930 essa tendência se reverte em uma crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. As primeiras universidades brasileiras foram criadas nos anos de 1930, mantendo os traços essenciais do modelo napoleônico (BALBACHEVSKY; SAMPAIO; ANDRADE, 2019). Com o Governo Provisório, o Ministério da Educação e Saúde Pública implementou reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com forte centralização (FÁVERO, 2006).

A Reforma Francisco Campos, implementada na década de 1930, introduziu mudanças significativas no ensino superior brasileiro. Essa reforma estabeleceu a criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras, visando principalmente a formação de professores para o ensino secundário. Além disso, estruturou o ensino superior em dois sistemas: o universitário (que poderia ser público ou privado) e o de institutos isolados. Também implementou uma administração central nas universidades, composta por um conselho universitário e um reitor, este último escolhido a partir de uma lista tríplice. É importante ressaltar que, nesse período, a pesquisa acadêmica não era prioridade, ficando em segundo plano em relação à formação de professores. Como resultado dessa reforma e das políticas educacionais subsequentes, foram fundadas importantes instituições de ensino superior, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Brasil (atual UFRJ) e a Universidade do Distrito Federal, esta última posteriormente desconstituída (SAMPAIO, 1991).

Apesar de a retomada do poder centralizador do Estado, a Reforma Francisco Campos deixou sementes da autonomia universitária. Com o fim do Estado Novo em 1945 e o processo de redemocratização do país, os princípios de autonomia universitária ganharam força. Nesse contexto, a Universidade do Brasil (atual UFRJ) consolidou sua autonomia em quatro aspectos fundamentais: administrativo, financeiro, di-

dático e disciplinar. É importante notar que esses valores já estavam presentes, em certa medida, desde a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em 1920, e permanecem como pilares da estrutura universitária até os dias atuais. No período, observa-se que as universidades se multiplicam e a pesquisa, entretanto, fica prejudicada pelo predomínio da formação profissional (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

A criação das universidades, ainda que de indiscutível importância, revela uma gênese excludente e elitista do ensino superior no Brasil. As novas universidades não foram constituídas a partir de demandas de setores diversos da sociedade, tampouco de demandas sociais. Foram criadas para contemplar grupos de políticos, intelectuais e educadores, não necessariamente ligados ao ensino superior (SAMPAIO, 1991).

O período entre os anos 1940 e 1960 não representou, por si só, um marco evolutivo em grandes transformações. A expansão de matrículas seguia demandas mercadológicas mais do que políticas públicas. Somente nos anos 60, influenciado por transformações econômicas e sociais, ocorreu a primeira transformação expressiva no modelo de ensino superior, culminando na Reforma Universitária de 1968 (NEVES; MARTINS, 2016).

Inserido nesse cenário, o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil encontra seu ápice na criação da moderna Universidade de Brasília (UnB), em dezembro de 1961. A UnB emerge como marco divisor na história das instituições universitárias. No contexto da época, figura ainda a participação do movimento estudantil, que terá peso decisivo na história do movimento da Reforma Universitária no Brasil, no sentido de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias (FÁVERO, 2006).

No âmbito do ensino remoto, em 1934 foi criada a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro, dirigida por Anísio Teixeira, que oferecia conteúdos educativos pelo rádio e enviava materiais complementares pelo correio. E em 1959 teve o início das escolas radiofônicas em Natal (RN), que deram origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), focado na alfabetização de jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste (FARIA; SALVADORI, 2011).

3.3. As Transformações da Reforma Universitária (1960)

O Brasil, entre os países da América Latina, consolidou seu sistema universitário tardiamente e promoveu a reforma também de forma tardia (BOMENY, 1994). Nos anos 60, especialmente em 1968, período de agitação global, os movimentos estudantis eclodiram em grandes centros, como na França, enquanto a sociedade brasileira ainda era retrógrada, hierarquizada e elitista. A universidade precisava modernizar-se para atender à diversidade da sociedade. A reforma universitária no Brasil reflete essa conjuntura mais ampla (BOMENY, 1994).

A expansão de ensino superior que se iniciou nos anos 60 e se intensificou após a reforma é um fenômeno bastante conhecido. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior teve aumento superior a dez vezes, se comparados aos dados de 1960. Entre os anos 60 e 80, cabe destacar, a expansão, novamente, se deu majoritariamente no âmbito privado (SAMPAIO, 1991).

É nesse contexto que passa a se expressar um fenômeno que deve em seguida promover a primeira transformação expressiva no modelo de ensino superior no país. Caracteriza-se por um número de jovens com qualificações de nível secundário, aprovados nos exames admissionais das universidades e que são privados do acesso ao ensino superior em razão da carência de vagas. Tal contexto fomenta um movimento social conhecido como “movimento dos excedentes», de forte oposição ao governo militar em exercício naquele período (NEVES; MARTINS, 2016).

A mobilização estudantil se caracterizou por acalorados debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua que exigiram do governo medidas resolutivas para as questões educacionais, em es-

pecial a questão dos excedentes. Dado o peso do movimento é tarefa difícil desconsiderar sua atuação ao analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil (FÁVERO, 2006).

É em decorrência da citada demanda social e, no entanto, com especial propósito de enfraquecimento do crescente movimento estudantil que é implementada a reforma universitária. Entretanto, mesmo que derrotado pelo Governo Militar, pode-se dizer que o movimento estudantil influenciou poderosamente na concepção da reforma (DURHAM, 1998).

Entre as medidas propositivas com o intuito de ampliar a eficiência e a produtividade da universidade destacaram-se o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, assim como a carreira do magistério e a pós-graduação (FÁVERO, 2006).

Criadas anos antes, as duas instituições federais de apoio à pesquisa e à pós-graduação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; se estruturaram em conformidade com essa nova organização departamental implementada pela reforma (DURHAM, 1998).

A generalização do regime de dedicação exclusiva criou condições mais favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa nas universidades públicas, ampliando também o orçamento das universidades federais, que cresceu 5,4 vezes, sendo majoritariamente atribuído à efetivação de contratos acadêmicos em tempo integral (BALBACHEVSKY; SAMPAIO; ANDRADE, 2019).

A expansão de ensino superior iniciada na década de 60 se intensifica ao longo da década de 70 e é um fenômeno amplamente conhecido. Nesse interstício de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior saltou de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980). A reforma foi também um fenômeno expressivamente quantitativo e novamente expressivamente privado. Nesse sentido, cabe destacar, o setor privado novamente se sobrepôs ao setor público. Em 1960 as matrículas em instituições privadas que representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, saltaram para 63,3% (852.000) em 1980 (SAMPAIO, 1991).

O Estado optou ainda por manter, tanto na esfera federal quanto estadual, universidades públicas gratuitas, caracterizadas como instituições multifuncionais e associando ensino, pesquisa e extensão. Para o setor privado passou a predominar o conceito de faculdade isolada e especializada apenas no ensino (NEVES; MARTINS, 2016). A reforma foi ainda a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades (BORTOLANZA, 2017).

É ainda nesse contexto que iniciam as primeiras discussões sobre a criação de uma Universidade Aberta no Brasil. O conceito de uma instituição instituída especificamente para a oferta de cursos na modalidade a distância data da década de 70 no cenário educacional brasileiro. Impulsionados pelo professor Newton Sucupira, então coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação (MEC), os debates iniciais sobre a criação de uma Universidade Aberta no Brasil resultaram de uma visita à *Open University*, criada em 1969, em Londres e culminaram na apresentação de um Projeto de Lei para a criação da universidade aberta no ano de 1972, sem sucesso, que se repetiu em 1987, novamente sem que ocorresse sua efetivação (COSTA, 2012).

Nessa década (1960), o movimento estudantil, liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), desempenhou um papel crucial. Os estudantes reivindicavam mudanças no sistema universitário, buscando acabar com seu caráter elitista e ultrapassado. Eles debatiam questões como autonomia universitária, participação na administração e ampliação de vagas em escolas públicas (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Paralelamente a isso, o desenvolvimento industrial e econômico do Brasil, principalmente a partir da década de 1950, gerou uma crescente demanda por formação universitária. As novas oportunidades de trabalho em setores modernos da economia aumentaram a pressão por acesso ao ensino superior. Diver-

tos movimentos sociais também pressionavam por maior inclusão e democratização do ensino superior, o que eventualmente levou à adoção de políticas de ações afirmativas. Além disso, o setor produtivo demonstrava preocupação com a formação de novas elites, influenciando a criação de instituições como a USP (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Ao debruçar-se sobre esse período da história das universidades brasileiras percebe-se que as profundas transformações ocorridas, além de se originarem de forte pressão social de uma população excluída do ensino superior, tiveram grande peso para a constituição da universidade como a conhecemos hoje e são percebidas na forma como ela se estrutura e se organiza. O ensino superior brasileiro, que ainda obedece à legislação da Reforma de 68, é hoje um sistema que, como qualquer outro sistema de ensino de massa, tende inevitavelmente a uma pluralidade de formas e funções (SAMPAIO, 1991).

Por isso, o questionamento de que mesmo ocorrendo sob forte demanda social, quais seriam de fato os ganhos sociais legados ao período que sucederia a Reforma Universitária e o Regime Militar para a história das universidades brasileiras? Como falar em autonomia de cátedra, pensamento, organização administrativa e repressão militar em um mesmo contexto? “É parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional” (FERNANDES, 1974).

3.4. A Estagnação, o Neoliberalismo e a Retomada da Expansão Privada (1980 a 1999)

Se por um lado a Reforma Universitária induziu à modernização das universidades públicas, pode-se dizer que por outro viabilizou a ampliação de uma rede de qualidade aquém da conferida pelo poder público e, sobretudo, com fins lucrativos.

Em contraste à expansão do período anterior, a década de 1980 foi marcada pela estagnação do ensino superior. A redução da capacidade de investimentos do Estado, resultante da estagnação e retração da atividade econômica afetou diretamente os investimentos do Estado em todas as áreas e, em especial, nas universidades. Com isso, interrompido o processo de expansão da rede federal de educação superior, as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) mantiveram-se estagnadas no patamar de 315 mil. Semelhante tendência foi identificada no setor privado (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Durante a década de 1990, o conjunto de políticas sociais e econômicas sofreu as consequências do dominante pensamento neoliberal. Nesse contexto, o Banco Mundial passou a exercer influência efetiva na política educacional. Percebe-se, por meio dos documentos oficiais, diretrizes para uma nova reforma, no sentido de dar racionalidade e eficiência ao sistema. Conceitos como avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização foram colocados em pauta (CARVALHO, 2006).

Sancionada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi a principal iniciativa legislativa implementada no período. Em uma interação de interesses e atores políticos, o texto combinava a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino, com a preservação da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Cabe destacar que o fim da gratuidade estava, à época, entre as recomendações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (CARVALHO, 2006).

A LDB representou um avanço no que se refere ao ensino a distância, uma vez que significou o reconhecimento da EaD na legislação educacional vigente. Nesse sentido, o debate no âmbito da criação da Universidade Aberta do Brasil passou a constar das prioridades do Ministério da Educação. Cabe destacar que tal proposta enfrentou historicamente grandes entraves, quer sejam burocráticos, quer sejam em termos orçamentários (COSTA, 2012).

Nesse contexto, a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) representou etapa importante na consolidação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, reunindo setenta instituições de educação superior públicas (federais e estaduais) engajadas na temática. Entre os anos de 1999 e 2000, tais IES realizaram encontros que resultaram na formalização da UniRede, em 23 de agosto de 2000. Interessante notar que, mesmo antes dessa formalização, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) já havia ofertado, em 1995, o primeiro curso superior a distância do país, uma Licenciatura Plena em Educação Básica (ALVES, 1999).

Para além da LDB, a política que se concretizou, entretanto, levou ao sucateamento do ensino superior público em decorrência dos cortes orçamentários implementados pelo governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos. O aumento da produtividade no período ocorreu às custas da abertura de turmas no período noturno e do aumento de alunos em sala de aula, não acompanhados pela recomposição dos quadros funcionais (CARVALHO, 2006).

Após a estagnação da década de 1980, a universidade retoma um movimento de expansão. A evolução das matrículas, em especial no ensino privado, apresentou trajetória ascendente nos governos de FHC, principalmente a partir de 1998 (CARVALHO, 2006).

Em 1990, o país contava com 918 instituições de ensino superior, 222 delas de natureza pública. Esse total teve um crescimento de 19% em toda a década, ampliando-se para 1.097 instituições em 1999. O número de vagas, por sua vez, apresentou 60% de crescimento nas IFES até o final da década, somados a expressivos 180% nas privadas. Como verificado, esse crescimento foi novamente essencialmente privado (CORBUCCI, 2002).

A alternativa privada destacada como solução mais eficiente para a expansão acelerada na oferta de vagas, entretanto, havia encontrado limites estruturais no poder aquisitivo da população. Nesse sentido, a ampliação da oferta de vagas se mostra ineficiente para assegurar a democratização do acesso ao ensino superior (CORBUCCI, 2002). Ainda mais, quando considera o cenário de restrições econômicas, altos índices de desemprego e queda na renda real média característica do período como um todo (CARVALHO, 2006).

A expansão pela via privada se mostra limitada na democratização do ensino quando se compara o percentual de ociosidade entre públicas e privadas no período. Apesar da majoritária ampliação da oferta de vagas pela via privada entre 1995 e 1999, com crescimento de 59% contra apenas 23% no setor público, o crescimento da demanda não acompanhou essa tendência. No mesmo período as universidades públicas apresentaram um crescimento de 29% contra 23% no setor privado em demanda por vagas. O aproveitamento das vagas ofertadas, seguindo a mesma tendência, aproximou-se do limite máximo (96,3%) nas universidades públicas, tendo permanecido baixo, próximo de (78,9%), nas instituições privadas (CARVALHO, 2006).

Nesse sentido, no que Carvalho (2006) nomearia de “movimento dos excedentes às avessas”, a expansão do ensino superior pela via privada demonstra sinais de esgotamento. O findar da referida década delega aos anos 2000 desafios, quer seja na qualidade, quer seja na democratização do ensino superior.

4. Resultados

4.1. A Universidade dos Anos 2000 em Diante

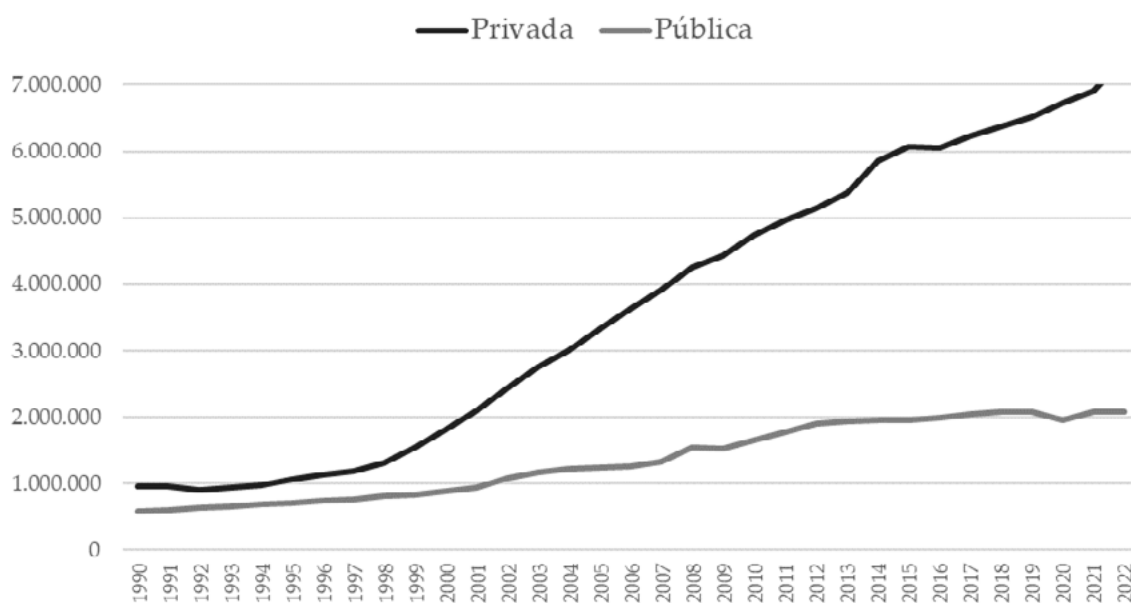
O período de 1990 a 2000 pode ser categorizado como de retomada da expansão do ensino superior, tanto na esfera pública quanto privada. O total de vagas ofertadas nas IES públicas aumentou quase 60%.

No mesmo período, as IES privadas aumentaram sua oferta de vagas novas em quase 180%, chegando a 970.655 em 2000, ou seja, os resultados da nova expansão privada começaram a ser observados, conforme visto acima.

Os anos 2000, por sua vez, em sua primeira década, foram marcados por uma reversão de tendência em termos de políticas públicas, em que a democratização e o acesso ao ensino pautaram programas como o Universidade para Todos (ProUni), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade (Reuni), demarcando essa fase como de intervenção pública na democratização do ensino (PEREIRA; SILVA, 2010).

Outra variável de interesse para categorizar a expansão é o número de matriculados na graduação, conforme feito também por Senkevics (2021). A evolução das matrículas, de 1990 a 2022, pode ser vista no Gráfico 1, categorizadas em privada e pública, no qual vemos a crescente expansão, e consequente predominância, das instituições privadas ao longo dos anos considerados. No período de 1990 a 2000, o total de matrículas aumentou 75%, sendo que as matrículas privadas cresceram 88% nesse intervalo, e as públicas, apenas 54%. A década seguinte, 2000 a 2010, teve uma expansão ainda maior: 137% no geral, sendo 162% dos discentes matriculados em IES privadas e apenas 85% nas IES públicas. O último período, representando os últimos anos com dados públicos disponíveis, 2010 a 2022, teve um aumento modesto, de 48% no total de matriculados, puxado pela expansão privada – 56% de aumento das matrículas privadas e 26% das públicas.

Gráfico 1: Matriculados no ensino superior, por categoria administrativa, 1990-2022



Fonte: elaboração própria com base em MEC/Inep

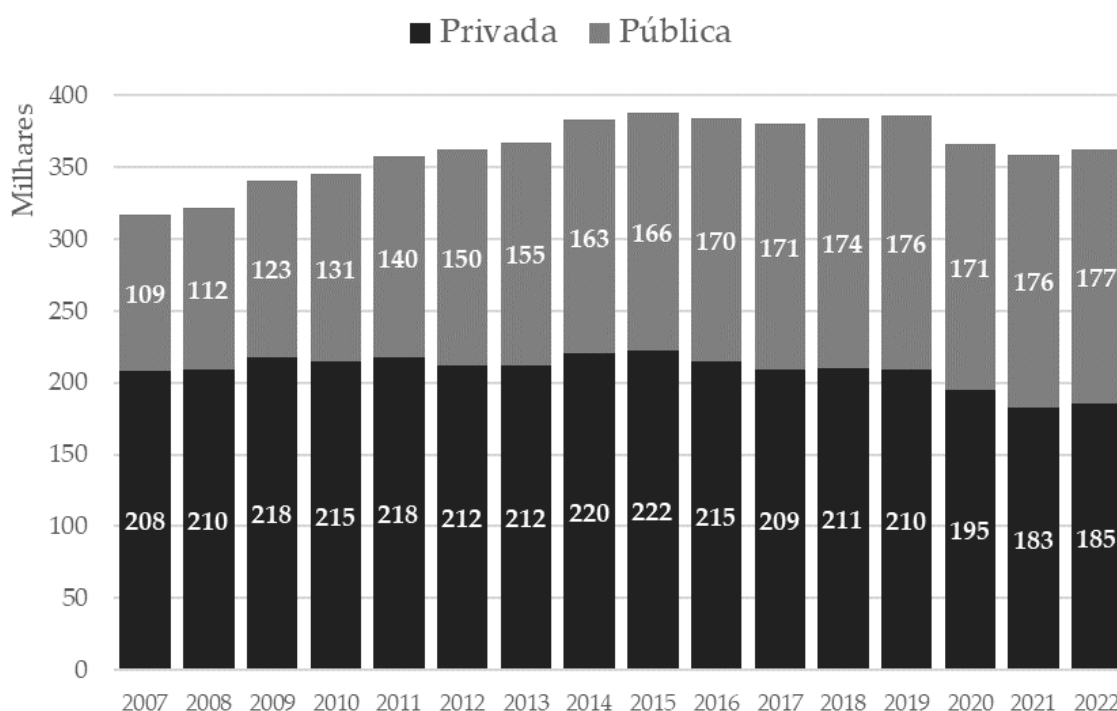
Tal cenário foi construído, principalmente, por políticas e iniciativas governamentais para ampliar o acesso ao ensino superior, como a criação de novas universidades, expansão de vagas e programas de inclusão social, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

No âmbito das IES públicas, a criação de universidades e consequente aumento de vagas de ensino superior aconteceu por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Iniciado em 2007, articulou-se com as reformas gerenciais do Estado, sobretudo por se basear em contrato de gestão, que indicava metas a serem atingidas e seus mecanismos de ava-

liação. Tinha como objetivo a expansão e reestruturação das universidades federais brasileiras, por meio do aumento do número de vagas, contratação de novos servidores (docentes e técnico-administrativos), melhoria da infraestrutura e fortalecimento da qualidade do ensino, pela flexibilização curricular e adoção de novas tecnologias de ensino (RAMOS; ROTHEN; FERNANDES, 2020).

De acordo com a literatura, corroborado pela série histórica de matriculados nos cursos de graduação (Gráfico 1), o principal objetivo do REUNI foi atingido: houve expansão do acesso na educação superior, com a criação de novos cursos, ampliação de vagas e construção de novos prédios, o que pode se traduzir, indiretamente, em maior democratização do ensino superior (SANTOS, 2021). No entanto, há críticas sobre a mercantilização direta e indireta da graduação, que aumentou desproporcionalmente o número de alunos em relação ao número de servidores da área de educação superior (docentes e técnico-administrativos) e à infraestrutura pré-existente (GUERRA; ROCHA, 2019). Essa massificação do ensino superior se deu com a precarização do ensino e dos currículos flexibilizados, que eram tidos como uma vantagem na concepção do REUNI. E de fato, olhando para o número de docentes em exercício na educação superior (Gráfico 2), verifica-se que ocorreu um aumento no total de professores, especialmente entre 2008 e 2009 (crescimento de 6%), porém em flagrante descompasso em comparação com o aumento do número de discentes.

Gráfico 2: Docentes em exercício na educação superior (em milhares), por categoria administrativa, 2007-2022



Fonte: elaboração própria com base em MEC/Inep

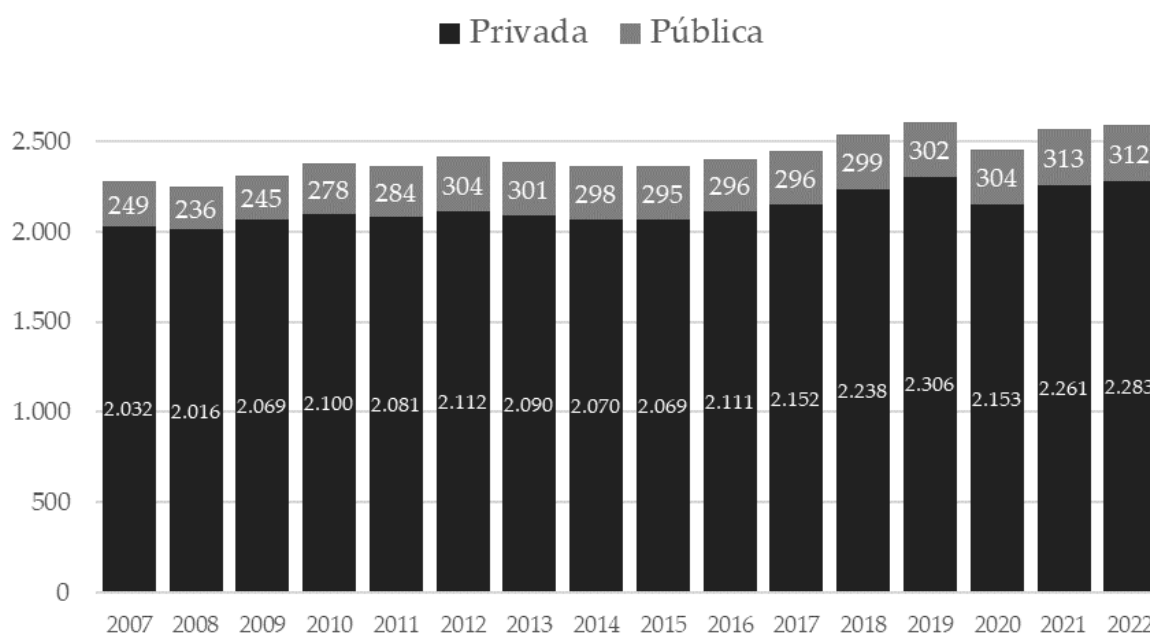
Para explicar essa expansão do ensino superior na iniciativa privada, tivemos o apoio governamental por meio do ProUni e do FIES. O FIES é uma política pública criada em 1999 e vigente atualmente, com o objetivo de financiar a graduação de estudantes em IES privadas. Tem como público-alvo estudantes sem condições financeiras de arcar com as mensalidades do curso e que tenham participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), oferecendo financiamento a juros baixos com início de pagamento apenas após a conclusão da graduação.

Criado em 2004 e ativo até hoje, o ProUni tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino superior por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino supe-

rior, sendo destinado a estudantes de baixa renda que tenham cursado todo o ensino médio em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, pessoas com deficiência e professores da rede pública de ensino, para formação do magistério da educação básica.

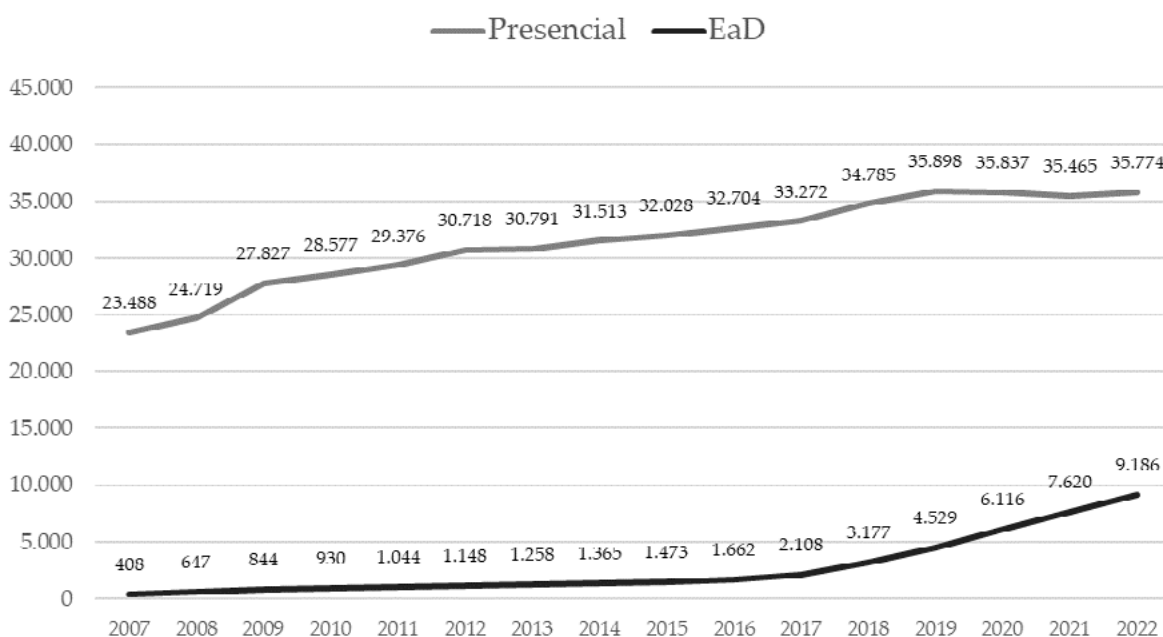
Tanto o FIES quanto o ProUni são considerados políticas de ação afirmativa de sucesso para a democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes de baixa renda, além de terem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições privadas, uma vez que as bolsas são concedidas somente a instituições que atendem a critérios de qualidade (MINADEO, 2013). Ainda assim, esses padrões de qualidade são questionados na literatura (APRILE; BARONE, 2009), devido à expansão observada e à absorção dessa crescente demanda, em grande parte, pelo setor privado, que não teria condições prévias, tanto de infraestrutura quanto de pessoal, para prestar um serviço de qualidade. De fato, essa expansão não se refletiu no número de IES, conforme Gráfico 3, cujo crescimento foi de apenas 14% no período de 2007 a 2022, sendo mais expressivo na esfera pública (aumento de 25% nos anos considerados, frente aos 12% da esfera privada).

Gráfico 3: Instituições de ensino superior, por categoria administrativa, 2007-2022



Fonte: elaboração própria com base em MEC/Inep

O número de cursos de graduação oferecidos aumentou substancialmente nos dois anos seguidos ao REUNI (Gráfico 4), mas o crescimento, no geral, foi de apenas 88%, comparando o total de cursos de 2007 ao total em 2022, apesar dos percentuais de crescimento expressivos na modalidade de educação a distância (2.152%), que serão discutidos na seção seguinte.

Gráfico 4: Número de cursos de ensino superior, por modalidade, 2007-2022

Fonte: elaboração própria com base em MEC/Inep

Nota-se, então, que essa democratização do acesso à educação superior, representada pelo grande aumento do quantitativo de alunos matriculados nos cursos de graduação, deu-se em um cenário de políticas públicas de incentivo à educação superior, como o REUNI, FIES e ProUni. Tais políticas foram bem-sucedidas no quesito expansão do número de matrículas, mas outras variáveis relevantes, como o número de IES, docentes e cursos não acompanharam, ou acompanharam tardiamente, no caso dos cursos, o aumento da demanda pela graduação.

Esse cenário pode ser melhor entendido por categoria administrativa (público e privado) e modalidade do ensino (presencial e a distância). Conforme foi visto anteriormente, o número de IES privadas cresceu menos que o número de IES públicas, mas dada a predominância de instituições privadas (88% em 2022), é de se esperar que a maioria dos estudantes estejam matriculados nelas, o que de fato ocorre (78% em 2022). A questão é como essa expansão se deu, em especial, no âmbito do ensino privado, que aumentou seu número de alunos em 308%, de 2000 a 2022.

Essa notável expansão do ensino superior privado pode ser atribuída, em grande parte, ao crescimento significativo da modalidade de educação a distância, como mostra o gráfico 4. Tal crescimento foi impulsionado por diversos fatores, incluindo avanços tecnológicos, mudanças nas políticas educacionais, em especial, uma regulação relativamente flexível em relação ao credenciamento de novas instituições (MANCEBO *et al*, 2015) e a crescente aceitação da EaD como uma alternativa ao ensino presencial tradicional, apesar da preocupação quanto à infraestrutura associada a esse avanço e possíveis questões relacionadas à qualidade (ALONSO, 2010).

Além disso, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006 desempenhou um papel crucial nesse processo, não apenas por oferecer cursos a distância em instituições públicas, mas também por estabelecer um modelo e padrões que influenciaram o setor privado, instituindo um sistema de polos e interiorizando a oferta (MANCEBO *et al*, 2015).

4.2. Ensino EaD em Expansão

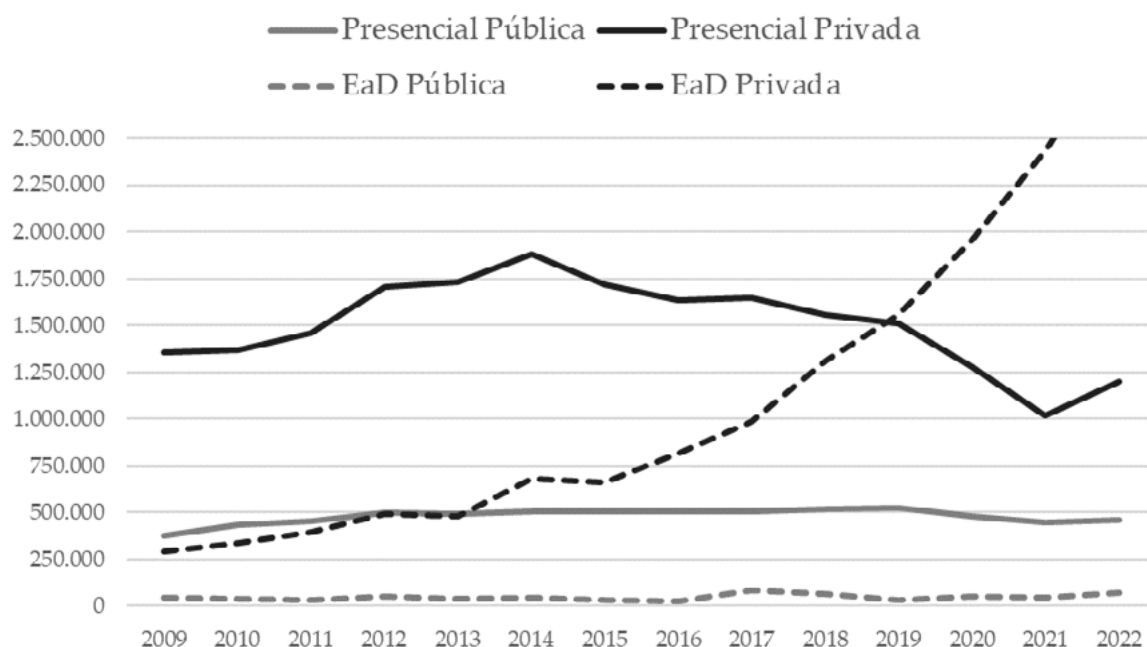
No que se refere à expansão das matrículas, ela foi motivada, dentre outros fatores, pela diversificação institucional e de cursos, o que resultou em um ordenamento de IES em formatos diversos, inclusive o não-universitário. Nesse sentido, visando regulamentar o art. 80 da LDB, foi sancionado o Decreto nº 5.622/2005. O decreto em questão representou um marco legal fundamental no incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de EaD, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Em seguimento ao Decreto nº 5.622/2005, e conforme experiências internacionais e recomendações dos organismos multilaterais, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Concebido a partir das experiências em ensino a distância das últimas décadas do século XX e do âmbito das ações da Uni-Rede, o sistema UAB foi formalizado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, tendo como missão a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país, tratando-se de mais uma ação no bojo das políticas públicas alinhadas à diretriz de democratização do ensino superior (LOPES e ARAÚJO, 2015).

A partir de então, como mostram os dados do gráfico 4, o que se observa é uma expansão massiva nas matrículas em modalidade EaD, sendo que muito embora esse significativo crescimento seja atribuído em grande parte a uma expansão privada, não se pode negar a importância da UAB quer na democratização e ampliação do acesso à educação superior pública, quer na qualificação eficaz e de menor custeio de profissionais em educação (LOPES e ARAÚJO, 2015).

No que se refere à evolução do ingresso de alunos nos cursos de graduação, qualificados por categoria administrativa e modalidade, e ilustrados por meio do Gráfico 5, percebe-se leve aumento do número de ingressantes nas IES públicas no presencial (21% de 2009 a 2021) e no ensino a distância (57%).

Gráfico 5: Ingressos no ensino superior, por modalidade e categoria administrativa, 2009-2022



Fonte: elaboração própria com base em MEC/Inep

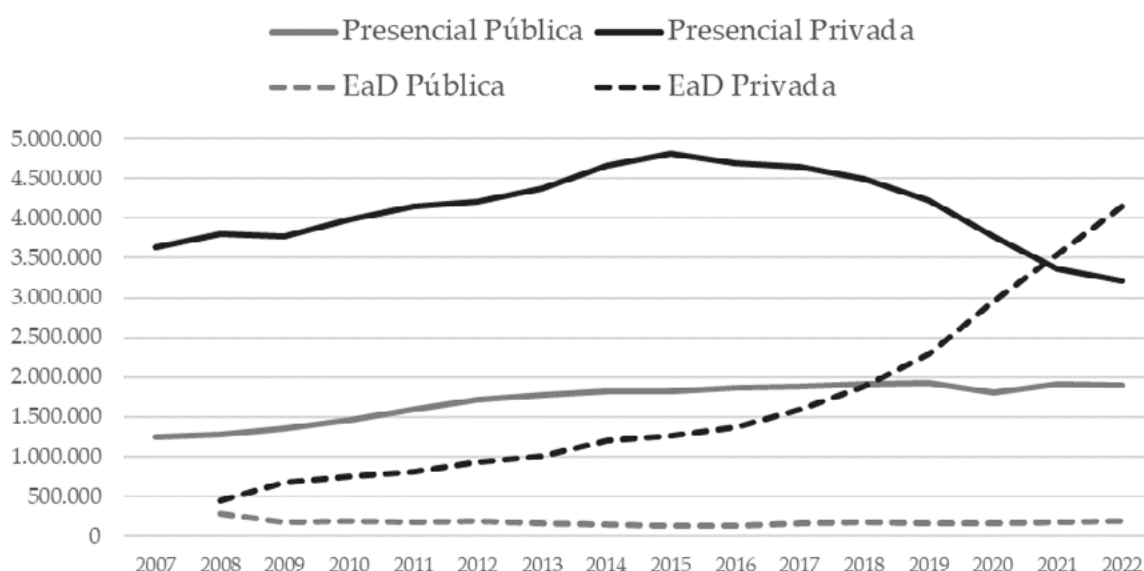
Nota: não foram encontrados dados desagregados para os anos anteriores a 2009

Em 2014, ocorre um novo marco – o total de ingressantes nos cursos a distância, nas IES privadas, ultrapassa o total de ingressantes nos cursos presenciais das IES públicas (683.823 e 504.627, respectivamente), apontando a nova tendência de expansão do EaD privado.

Em comparação com as públicas, o cenário nas IES privadas é diferente – o número de ingressantes no presencial cresce constantemente até 2014, tendo uma trajetória de queda desse ano em diante, devido à maior participação do EaD, o qual ultrapassou em 2019, pela primeira vez na história brasileira: foram 1.559.725 ingressos no EaD e 1.514.302 no presencial. No ano seguinte, 2020, consolidou-se essa tendência, mas de forma geral: os ingressos no EaD, como um todo, foram maiores que os ingressos no presencial, ampliando ainda mais essa diferença nos anos seguintes.

O número de matriculados seguiu a mesma tendência, com a consolidação do novo perfil de ingresso, conforme Gráfico 6. Também a partir de 2019, o total de matriculados em EaD nas IES privadas superou o total de matriculados nas IES públicas no presencial. E em 2021 um novo marco foi alcançado no ensino privado, com mais matriculados no EaD do que no ensino presencial.

Gráfico 6: Matriculados no ensino superior, por modalidade e categoria administrativa, 2007-2022



Fonte: elaboração própria com base em MEC/Inep

Nota: não foram encontrados dados desagregados do EaD para o ano de 2007

Essa evolução da expansão do ensino a distância pode ser entendida, estruturalmente, em duas fases e quatro ciclos (ORTH; MANGAN; NEVES, 2019). A primeira fase, de implantação, ocorreu com um ciclo de experiências pioneiras, até 2000, pois iniciava-se a utilização de diferentes recursos tecnológicos, como aulas gravadas e correio eletrônico, para auxiliar no ensino a distância, inclusive com a introdução dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O próximo ciclo foi do crescimento exponencial, de 2000 a 2004, possibilitado pela popularização da *internet*.

A segunda fase, de consolidação, iniciou com o ciclo de regulamentação da EaD, de 2005 a 2008, mediante conjunto de leis, portarias, resoluções, pareceres, planos, programas e projetos, encabeçado pelo Ministério da Educação, devido à crescente demanda por essa modalidade de ensino. O próximo e final ciclo, de acompanhamento sistemático, ocorreu de 2009 em diante, e é caracterizado pelo reconhecimento do EaD e seu efetivo registro, passando a figurar nas estatísticas oficiais do governo.

A consolidação do EaD, em conjunto com as políticas governamentais de fomento e acesso à educação superior anteriormente discutidas, formou a base para seu crescimento explosivo. A enorme diversidade e desigualdade da população brasileira foi o combustível para esse crescimento, devido ao perfil de quem procura a educação a distância: estudantes mais velhos, de menor renda familiar, que moram longe dos centros urbanos e que acumulam responsabilidades familiares (LUZ, 2013).

Além disso, em 2020 fomos assolados pela crise sanitária do Covid-19, a qual provocou diversas mudanças no cenário da educação presencial, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial, e fortaleceu ainda mais o ensino a distância, conforme disposto nos Gráficos 5 e 6. Ou seja, diversos fatores alinharam-se para possibilitar a expansão do EaD na iniciativa privada.

E com essa massa exponencialmente crescente de estudantes que ingressarão no mercado de trabalho, questiona-se a qualidade da educação oferecida por essa modalidade. Esse tema é polissêmico e tem sido objeto de estudos e discussões. Há evidências de que há equivalência na qualidade entre ensino presencial e a distância, quando consideradas as notas das avaliações para o ensino superior (ANDRADE *et al*, 2021). No entanto, não há consenso na literatura em relação a isso, com muitos ainda associando a expansão da EAD a uma mercantilização da educação (MANCIBO *et al*, 2015) e outros preferindo enfatizar um lado de democratização do acesso ao ensino superior (SEGENREICH, 2009).

5. Conclusões

Diante do exposto, pode-se concluir que a mercantilização do ensino superior é uma questão relevante no contexto acadêmico brasileiro. A análise histórica apresentada demonstrou que, ao longo das décadas, o ensino superior no país passou por transformações significativas, influenciadas por diferentes contextos políticos, sociais e econômicos.

No período de consolidação do modelo universitário nas décadas de 1930 a 1960, observou-se uma tendência centralizadora na educação, com reformas implementadas pelo Estado. Embora tenham sido criadas universidades importantes, como a Universidade de São Paulo, percebeu-se uma gênese excludente e elitista do ensino superior, voltado para atender a demandas de políticos, intelectuais e educadores. A pesquisa acadêmica ficou em segundo plano, dando lugar ao predomínio da formação profissional.

O movimento da Reforma Universitária dos anos 1960 refletiu anseios por mudanças, influenciado pelo contexto global de agitação social e política. A demanda por acesso ao ensino superior cresceu, impulsionada pela expansão do mercado de trabalho e pela ascensão dos setores médios da sociedade. No entanto, a expansão do ensino superior nesse período foi mais orientada por demandas mercadológicas do que por políticas públicas de ampliação e democratização do acesso. O setor privado ganhou destaque, tornando-se dominante em relação ao setor público.

A estagnação do ensino superior nas décadas de 1980 e 1990 foi marcada pela redução dos investimentos estatais, resultando em cortes orçamentários e precarização das universidades públicas. O pensamento neoliberal ganhou influência nesse período, com a atuação do Banco Mundial na política educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe mudanças, como a coexistência entre instituições públicas e privadas, preservando a gratuidade apenas nas instituições públicas. A década de 1990 foi caracterizada pela expansão do ensino superior privado, com políticas como o ProUni e o FIES, que contribuíram para o aumento do acesso, mas também levantaram questões sobre a qualidade do ensino e a mercantilização da educação.

A partir dos anos 2000, houve uma retomada da expansão do ensino superior, tanto na esfera pública quanto privada. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) impulsionou a criação de novas universidades e a ampliação de vagas. Políticas como o ProUni e o

FIES continuaram a promover a democratização do acesso, principalmente para estudantes de baixa renda. No entanto, a expansão do ensino a distância (EaD) se destacou nesse período, impulsionada pela diversidade e desigualdade da população brasileira, além das mudanças ocorridas devido à pandemia de Covid-19.

Ao longo desse percurso histórico, a mercantilização do ensino superior se fez presente. O crescimento do setor privado, a precarização das instituições públicas, a flexibilização curricular e a expansão do EaD levantaram questionamentos sobre a qualidade da educação oferecida e a formação dos estudantes. A busca por lucro muitas vezes se sobrepôs aos princípios acadêmicos e à formação integral dos indivíduos. A pandemia de Covid-19 e o período pós-pandêmico podem ter tido uma forte influência no comportamento observado nos últimos anos, no sentido de caracterizarem um novo marco para o ensino superior.

Pode-se afirmar que a mercantilização do ensino superior no Brasil é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por fatores políticos, sociais e econômicos ao longo das décadas. Essa questão exige uma reflexão crítica e a busca por políticas educacionais que promovam a democratização do acesso, a qualidade do ensino e a valorização da pesquisa e do conhecimento acadêmico. O desafio é encontrar um equilíbrio entre as demandas mercadológicas e a função social da universidade como espaço de formação, produção de conhecimento e transformação social, no novo cenário que se desenvolve.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & sociedade**, 31, 1319-1335.
- ALVES, J. R. M. As bases legais da educação a distância no Brasil. **Revista Estudos**, v. 14, n. 26, p. 2-6, 1999.
- ANDRADE, A. G. DE *et al.* Qualidade no Ensino a Distância: um conceito polissêmico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e26101320910, 3 out. 2021.
- APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2018.
- BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H.; DE ANDRADE, C. Y. Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. **Social Inclusion**, v. 7, n. 1, p. 7, 10 jan. 2019.
- BOMENY, H. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 9, n. 26, p. 1-13, 1994.
- BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17, 2017, Argentina. **Anais [...]**. Argentina: CIGU, 2017.
- CARVALHO, C. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.
- CORBUCCI, P. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação**. Brasília: Ipea, 2002. (Texto para Discussão, n. 869).
- CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010**. Brasília: Ipea, 2016. (Radar n. 46).
- DURHAM, E. R. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo, 1998. (Documento de trabalho NUPES 9/98).

- COSTA, M. L. F. **História e políticas públicas para o ensino superior à distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão.** Revista HISTEDBR On-line12(45), 281-295,2012.
- FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEU MOVIMENTO HISTÓRICO NO BRASIL. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, 2011.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FERNANDES, F. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Debate e Crítica**. São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan./jun. 1974.
- GUERRA, A. C.; ROCHA, A. R. M. R. M. Reuni no contexto das universidades federais: números, avanços e retrocessos. **Revista Praxis Pedagógica**, v. 2, n. 2, p. 139-157, 2019.
- Lopes, P. I. X., & Araújo, N. C. M. **Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): análise da expansão da educação superior a distância em instituições públicas no Brasil**, Natal: UFRN, 2015.
- LUZ, L. Mulheres e EaD: uma análise de gênero sobre o perfil dos(as) acadêmicos(as) na educação a distância no brasil. **Maiêutica**, v. 1, n. 1, p. 95-100, 2013.
- MANCEBO, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, 20, 31-50.
- MINADEO, R. Políticas públicas de inclusão no ensino superior no Brasil: um estudo do Programa Universidade para todos (ProUni). **Hegemonia**, v. 11, p. 99-140, 2013.
- NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.
- ORTH, M. A.; MANGAN, P. K. V.; NEVES, M. F. Políticas públicas brasileiras de EaD no ensino superior: evolução histórica e algumas análises. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, p. 858-884, 2019.
- PEREIRA, T. I.; DA SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10-10, 2010.
- SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**. São Paulo, 1991. (Documento de Trabalho NUPES 8/91).
- SEGENREICH, S. C. D. (2009). ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-posições**, 20, 205-222.
- SENKEVICS, A. S. **A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020**. Brasília: Inep, 2021. (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3, n. 4).
- SOUZA, D. G. DE; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. DOS S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 5, 12 mar. 2019.
- RAMOS, G. P.; ROTHEN, J. C.; FERNANDES, M. C. S. G. Mecanismos de Avaliação e Regulação da Universidade Federal Brasileira no Reuni: Entre a Proposta e o Contrato. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1-25, 2020.