

O ensino superior privado: um estudo comparado Brasil-Portugal¹

Private higher education: a comparative study Brazil-Portugal

La educación superior privada: un estudio comparado Brasil-Portugal

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN
ANTÔNIO GOMES FERREIRA

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise comparativa entre os sistemas de ensino superior privados, brasileiro e português, identificando convergências, especificidades e diferenças. Para tanto, recorre-se à Educação Comparada, enquanto componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, buscando-se encontrar dados da realidade educacional que possibilitem compreender o funcionamento do ensino superior privado. O estudo se deu em torno de artigos científicos, documentos oficiais e legislações, sistematizados e padronizados, tendo como referência as seguintes categorias de análise: estrutura de funcionamento, oferta de cursos, acesso e definição de vagas e políticas de financiamento.

Palavras chave: educação comparada; educação superior; ensino superior privado.

Abstract: The present paper presents a comparative analysis between the Brazilian and Portuguese private higher education system, identifying convergences, specificities and differences. To this end, one resorts to Comparative Education as a multidisciplinary component of the Educational Sciences, seeking to find data that enables the understanding of the private higher education functioning. Were analyzed scientific papers, official document and legislations, systematized and standardized, having as reference the following categories of analysis: structure of functioning, provision of courses, access and setting of vacancies and financing policies.

Keywords: comparative education; higher education; private tertiary education.

Resumen: El presente artículo presenta un análisis comparativo entre los sistemas de educación superior del sector privado, brasileño y portugués, identificando convergencias, especificidades y diferencias. A partir de la Educación Comparada, como componente pluridisciplinar de las Ciencias de la Educación, buscarse encontrar datos de la realidad educacional que posibiliten comprender el funcionamiento de la educación superior privada en los países objeto de estudio. El estudio fue realizado a partir de artículos científicos, documentos oficiales y legislaciones, los cuales fueron sistematizados y estandarizados, teniendo como referencia las siguientes categorías de análisis: estructura de funcionamiento, oferta de cursos, acceso y definición de vacantes y políticas de financiación.

Palabras clave: educación comparada; educación superior; enseñanza superior privada.

1 O presente artigo é resultado do estágio pós-doutoral, em Ciências da Educação, realizado pelo Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob supervisão do Prof. Dr. António Gomes Ferreira.

INTRODUÇÃO

Com a expansão do neoliberalismo, os mercados de educação superior se espalham pelo mundo globalizado, por cidades, regiões, territórios nacionais e/ou supranacionais, assumindo características, formatos e dinâmicas diferentes a partir das diversas formas de regulação estatal e das especificidades de cada um dos sistemas educacionais.

Com a crise do Estado de Bem-Estar, o setor privado emerge na educação superior, ancorado nas orientações das agências multilaterais, ganhando força ao longo da década de 1990, não somente como alternativa para o atendimento da demanda de diversos segmentos da sociedade mas, também, como setor portador de polêmicas virtudes, necessárias para o desenvolvimento dos países em tempos de hegemonia neoliberal.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, o ensino superior privado, enquanto campo de estudo, constitui-se num terreno ainda a ser explorado. Na literatura existente se constata a predominância de estudos mais abrangentes sobre a mercantilização e privatização da educação superior, dentro do paradigma do conflito, numa perspectiva de questionamento de seus alicerces ideológicos (ALMEIDA, 2001; CHAUI, 1995; CABRITO, 2004; DIAS SOBRINHO, 2005; SANTOS, 1995; SGUISSARDI, 2009; SILVA, SGUISSARDI, 1999). São reduzidos os estudos dedicados à compreensão da dinâmica do setor privado, dentro do chamado paradigma do consenso ou numa perspectiva mais sistêmica (CALDERÓN, 2000; CERDEIRA, 2003, SAMPAIO, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; SEIXAS, 2003; SIMÃO, SANTOS, COSTA, 2003, DURHAM, SAMPAIO, 1996).

Contextualizado na hegemonia das orientações neoliberais no âmbito internacional (BORGES, 2009; SGUISSARDI, 2009b), o presente artigo tem como objetivo realizar uma aproximação comparativa, a fim de compreender o ensino superior privado e a dinâmica dos mercados educacionais brasileiro e português, identificando convergências, especificidades e diferenças, no contexto da hegemonia das orientações neoliberais em âmbito global.

Para tanto, recorre-se à Educação Comparada, compreendendo-a, conforme Ferreira (2008), como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação que se debruça, comparativamente, sobre dinâmicas do processo educativo, considerando contextos diversos definidos em função do tempo e/ou do espaço, de modo a obter conhecimentos que não seria possível alcançar a partir da análise de uma só situação. No estudo sobre os sistemas educacionais em questão, é utilizado um enfoque comparativo-predictivo (FERRER, 2002), com vocação prospectiva, tendo como referência principal a análise de artigos

científicos, documentos oficiais e legislações, os quais foram sistematizados, catalogados e padronizados para viabilizar a comparação.

Trata-se de um estudo que se insere numa linha de produção científica de cunho comparativo Brasil/ Portugal, que vem sendo esboçada desde a segunda metade da década passada, no campo das Ciências da Educação, tanto no estudo da educação superior, em termos de processos globais (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008; MADEIRA, 2009; SOUSA, 2009) quanto na educação básica, em termos dos desafios da gestão (MARTINS, 2011; SOUZA, MARTINEZ, 2009; WERLE, COSTA, 2009; BONAMINO, ALVES, 2009; GOMES, CASTRO, 2009).

Busca-se, desta forma, encontrar dados da realidade educacional que possibilitem não somente estabelecer uma melhor compreensão do ensino superior privado, mas também visualizar a forma como vai se consolidando a tendência hegemônica em curso, como é a implantação de políticas globais nesse segmento educacional sob o comando das agências multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial, considerado por alguns intelectuais como o novo senhor da Educação (LEHER, 1999), zelador do receituário neoliberal (SGUISSARDI, 2009b).

CENÁRIOS A SEREM COMPARADOS

Ao analisar as pesquisas realizadas sobre a expansão do ensino superior privado em Portugal (SEIXAS, 2003) e no Brasil (SAMPAIO, 2000), constatam-se certas semelhanças a partir das políticas neoliberais implantadas nos chamados países semiperiféricos. Tanto Portugal quanto Brasil tiveram como período referencial, para o auge da expansão das instituições privadas, entre a segunda metade da década de 1980 e o final da década de 1990. Além disto, em ambos os países, o setor privado se expandiu diante da pressão da demanda por ensino superior, da incapacidade estatal em atender a esta demanda e pelas opções políticas englobadas nas orientações neoliberais.

Seixas (2003), ao analisar a evolução do ensino superior privado português, aponta dois grandes períodos. O primeiro, considerado periférico, da década de 1960 até 1985, e o segundo, caracterizado pela sua explosão, transformando-se num setor privado de massa, de 1985 até a atualidade. Da segunda metade da década de 1980 até a segunda metade da década de 1990 foram criadas, praticamente, todas as universidades privadas hoje existentes, com exceção da Universidade Católica Portuguesa, reconhecida em 1971. Em 1986, foi autorizado o funcionamento da Universidade Portucalense, da Universidade Autónoma Luís de Camões, da Universidade Lusíada e da Universidade Internacional. Em 1994,

foram reconhecidas a Universidade Independente e a Universidade Moderna. Em 1996, foi a vez da Universidade Fernando Pessoa e da Universidade Atlântica e, em 1998, foi reconhecida a Universidade Lusófona de Humanidades (SEIXAS, 2003).

De acordo com os dados de 2006 e 2007 (EURYDICE, 2008), em Portugal existem o setor público com 14 universidades e um instituto universitário não integrado e o setor privado com 15 universidades e 41 escolas não universitárias não integradas. Não se considera incluso no setor privado o ensino superior concordatário, a Universidade Católica Portuguesa (UCP), que possui o mesmo *status* que uma universidade pública, a partir de concordata assinada entre a Santa Sé e Portugal. Nesses dados não foram incluídas as instituições de outra modalidade de ensino superior, chamadas de ensino politécnico. Ao analisar-se a realidade brasileira, também se identificam nitidamente esses dois momentos, com semelhante periodização histórica. Até 1985, era estável o número de universidades privadas, totalizando 20 instituições. De 1985 a 1998, foram criadas mais 56 universidades privadas (CALDERÓN, 2000). No Brasil existem atualmente 96 universidades públicas e 87 universidades privadas, sendo que esses dados não incluem outro tipo de instituições de ensino superior (IES), como os Centros Universitários e as Faculdades (BRASIL, 2009b).

O setor privado português, como um todo, chegou a deter, no ano de 2000, aproximadamente 30% dos alunos matriculados no ensino superior. Atualmente, existe uma tendência para a redução do número de matrículas, com ligeiro aumento na procura pelas instituições estatais. Em 2007-2008, houve um total de 376.917 alunos matriculados, dos quais 92.584, isto é, 24,5%, estavam no setor privado (PORTUGAL, 2008). As explicações para este fenômeno se dão não somente em termos demográficos, mas também, em termos da orientação da escolha por instituições públicas, que financeiramente são mais vantajosas não somente pelo prestígio, mas também, pelo custo mais reduzido, como veremos mais adiante². De forma diferente à realidade Portuguesa, no Brasil em 2007, constatou-se que o setor privado detém 74,6% das matrículas, o equivalente a cerca de 3,7 milhões, havendo um aumento de 5% em relação a 2006. Deve-se registrar que em 2002, o setor privado era responsável por aproximadamente 70% das matrículas, constatando-se um aumento decrescente, isto é, há um aumento, porém cada vez menor, fato que se explica em termos demográficos, pela expansão de vagas no setor público e restrições de alunos com condições financeiras de arcar com os custos (BRASIL, 2009b).

2 Diferentemente do Brasil, em Portugal paga-se taxas para realizar os estudos em nível superior, regulamentado por legislação própria, conforme pode ser observado quando abordamos a questão do financiamento da educação superior, neste mesmo artigo.

Nas duas realidades analisadas, o setor privado é alvo de críticas. No Brasil, autores como Chaui (1995), Romano (1998), Silva Jr. e Sguissardi (2009), Dias Sobrinho (2005), entre outros, criticam o processo de mercantilização do ensino superior. Na literatura portuguesa, críticas semelhantes são feitas por Cabrito (2004), Rosa (2004) e Santos (1995), entre outros.

As críticas ao processo de mercantilização da educação superior presentes nas produções acadêmicas, tanto no Brasil quanto em Portugal, de certa forma confluem para os estudos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (1995), o mesmo que tem realizado sérias críticas aos processos em curso direcionados à expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários, bem como às pressões para a construção de um “mercado universitário” e ao predomínio da lógica mercantil na Educação Superior.

A universidade deve ser um espaço público onde se possa pensar a médio e longo prazo. Ora, as relações de mercado não se compadecem com médio e longo prazo, já que as relações mercantis precisam de retorno rápido. As empresas universitárias são empresas que têm que dar lucro ao final do ano. Portanto, tudo tem que ser posto nesse nível. Hoje, em muitas universidades privadas, além da proletarianização de muitos professores, há uma enorme pressão para calcular o tipo de avaliação que os professores fazem dos alunos. Se são demasiado exigentes, eles são reprimidos. Portanto, não têm autonomia. Por quê? Porque a universidade não pode, sendo privada como um negócio, chegar à conclusão de que seus consumidores não são bem servidos. E o que é ser bem servido? É ter um diploma rapidamente. Mesmo que seja um diploma lixo. As relações mercantis acabarão por subverter o que é o espaço público universitário (SANTOS, 2005b).

Nos dois países analisados, o ensino superior é oferecido por instituições procedentes de dois segmentos que possuem dinâmicas próprias. No Brasil, as IES se classificam, quanto à natureza jurídica, em públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público, e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1997). Em Portugal, o sistema de ensino superior português compreende o ensino superior público, do qual fazem parte instituições pertencentes ao Estado e fundações por ele instituídas, e o ensino superior privado, composto por instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas (PORTUGAL, 2007).

De acordo com a legislação Portuguesa, os estabelecimentos de ensino superior privados podem ser criados por entidades que revistam a forma jurídica de fundação, associação ou cooperativa, por entidades de natureza cultural e social sem fins lucrativos, por sociedades anônimas ou sociedades por quotas (PORTUGAL, 2007). No Brasil, pessoas jurídicas de direito privado

mantenedoras de IES podem assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, são regidas por lei específica. As entidades mantenedoras de IES privadas dividem-se em IES sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações) e com finalidade lucrativa. As IES privadas classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, para-fiscais e trabalhistas, como se fossem comerciais, equiparados seus mantenedores e administradores aos comerciantes (BRASIL, 1997). Em Portugal, o setor privado se rege pelo Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (PORTUGAL, 1994). No Brasil, não existe documento equivalente. A normatização do setor privado vai sendo moldada por um complexo legal pautado por leis, medidas provisórias, decretos, resoluções e portarias.

DO SISTEMA BINÁRIO À ESTRATIFICAÇÃO FLEXÍVEL

Em Portugal, desde 1979, por meio do Decreto-Lei n. 513/79, foi implantado o chamado “modelo binário” de ensino superior, que engloba instituições que fazem parte do “ensino superior universitário”, e o “ensino superior politécnico” (SEIXAS, 2003). O ensino superior universitário compreende instituições de alto nível, principalmente universidades e institutos, orientados para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e da tecnologia, por meio da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental, podendo conferir graus de licenciado, mestre e doutor (PORTUGAL, 2007). Por sua vez, o ensino superior politécnico compreende instituições também de alto nível, institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino, orientados para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber, porém, de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental, podendo conferir graus de licenciado e de mestre (PORTUGAL, 2007). O chamado “Regime jurídico do desenvolvimento e da qualidade do ensino superior” (PORTUGAL, 2003) também qualifica as escolas politécnicas como centros de formação cultural e técnica que devem promover o desenvolvimento regional. De acordo com a legislação supracitada, tanto o ensino universitário quanto o ensino politécnico, além de conferir graus de licenciado e mestre, para serem legalmente reconhecidos, devem prestar serviços à comunidade, ou seja, devem realizar o que na tradição latino-americana se denomina como extensão universitária. Este último aspecto, no Brasil, é uma exigência legal somente para as Universidades.

Em Portugal, a existência do sistema binário constitui-se num assunto polêmico no seio da comunidade acadêmica, na medida em que não estão bem esclarecidas as especificidades do ensino universitário e do ensino politécnico. Ambas as modalidades podem emitir os mesmos títulos acadêmicos, licenciaturas e mestrados, havendo inclusive, instituições de ensino politécnico pleiteando a possibilidade de emitir título de doutorado. Considere-se ainda que, apesar do caráter profissionalizante do ensino politécnico, a legislação afirma que instituições politécnicas devem desenvolver atividades no campo da “investigação aplicada” (PORTUGAL, 2003), fato que a distancia do seu foco profissional (SEIXAS, 2003).

Magalhães (2003) identifica um ‘desvio acadêmico’ nos cursos politécnicos, quer no teor dos cursos oferecidos, quer nos perfis profissionais traçados para os graduados, quer nos sinais de estratificação dentro do sistema de ensino superior como um todo, que se visualiza no ranking das IES, em termos de estatuto e de prestígio. Rosa (2004) destaca como um dos principais problemas a duplicidade dos graus, uma vez que, no nível internacional, o que interessa é o grau e sua validade pública. Nesta perspectiva, a dualidade do sistema binário não corresponderia mais à realidade do sistema educacional português, nem às suas necessidades.

O cenário traçado, incluindo a tendência profissionalizante existente em alguns cursos do ensino universitário, levou Seixas (2003) a apontar a emergência de um modelo de ensino integrado ou unificado mais do que a consolidação de um sistema binário.

De acordo com Rosa (2004), a dualidade do sistema binário universitário e politécnico não corresponde mais à realidade do sistema, nem às suas necessidades. Para este autor, os estabelecimentos de ensino portugueses tiveram evoluções diferenciadas entre si, a ponto de existirem escolas de ensino superior politécnico que dotaram-se de recursos físicos e humanos que lhe permitem ministrar cursos e atribuir graus acadêmicos do domínio das universidades. Trata-se de uma realidade que, se não é uma situação generalizada, não pode ser desvalorizada.

Na Europa, como aliás, no mundo, existe um só sistema de ensino superior ou “terciário”, certamente heterogêneo em cada país e de país para país, em consequência dos respectivos pontos de partida, evoluções, domínios de intervenção. Mas se é único a nível internacional, por que forçar seja dual no âmbito nacional? (ROSA, 2004, p. 2).

Para Rosa (2003), o Estado persiste insensatamente na artificial dicotomia, ensino universitário-ensino politécnico, bem como em encontrar definições rebuscadas que os distingam, sendo, ao mesmo tempo, forçado a reconhecer que

a capacidade de atribuir um grau em determinada área científica é conferida face ao preenchimento de requisitos objetivos em relação ao ensino recebido e ao Plano de Estudos.

Apesar dessas contradições existentes no sistema português, há autores que defendem o sistema binário, manifestando que “seria indesejável que uma experiência já consolidada de sistema binário” pudesse ser “ignorada ou anulada por um qualquer ato administrativo”, diante da incapacidade de compreender que um ensino superior de qualidade pode e deve diversificar-se (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2003, p. 193). Diferentemente do ensino universitário, vocacionado a uma reflexão científica mais abrangente no espaço e no tempo, o ensino politécnico teria uma vocação regional (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2003).

Ao contrário da realidade portuguesa, no Brasil existe um sistema que pode ser caracterizado como estratificado, porém, flexível, com instituições educacionais que possuem missões específicas que vão sendo definidas no processo de amadurecimento institucional, padronizadas em estratos devido às obrigações legais.

A flexibilização entre os estratos possibilita o processo de mobilidade de um estrato a outro, de forma ascendente ou descendente, a partir da redefinição da missão das instituições. No Brasil, nos últimos anos, houve uma redefinição da classificação das instituições de educação superior, na perspectiva da sua simplificação, englobando, atualmente, três tipos: universidades, centros universitários e faculdades (BRASIL, 2006). As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). Constitucionalmente, deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Apesar do seu caráter pluridisciplinar, a legislação brasileira permite a existência de universidades especializadas em determinado campo do saber (BRASIL, 1997). Os centros universitários são IES pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizadas pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, não sendo obrigadas a realizarem atividades de pesquisa e extensão, mas também sem serem proibidas de fazê-lo (BRASIL, 1997). As chamadas Faculdades se caracterizam por oferecer um ou mais cursos em nível de graduação, em diversas modalidades, tradicional ou tecnológica. Nessa categoria foi englobada uma série de IES que já tiveram diversas denominações, tais como: Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Institutos, Escolas Superiores e os Centros de Educação Tecnológica ou Faculdades Tecnológicas, que oferecem a chamada graduação tecnológica e se diferenciam da graduação tradicional por suas finalidades e tempo de duração (NEIVA; COLLAÇO, 2006).

DA LIBERDADE DE OFERTA AO *NUMERUS CLAUSUS*

Uma grande diferença que se observa, ao compararmos o sistema de ensino superior português com o brasileiro, diz respeito à autonomia e à liberdade que possuem as universidades e os centros universitários públicos e privados brasileiros, sem qualquer tipo de discriminação, para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos de graduação e especialização sem precisar de autorização do Estado para abrir turmas e definir número de vagas a serem ofertadas.

Contudo, essa autonomia sofre algumas restrições. Por exemplo, para abrir cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia, as universidades e centros universitários precisam do aval do Conselho Nacional de Saúde. Da mesma forma, para abrir cursos jurídicos, precisam do aval do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Diferente é o caso das chamadas Faculdades, as quais não possuem essa autonomia e devem solicitar ao Estado a autorização para abertura de cursos e definição do número de vagas.

Embora as universidades públicas ou privadas portuguesas possuam autonomia para criar cursos de Bacharelados/ Licenciaturas, o Estado se reserva o direito de autorizar o funcionamento e de definir o número de vagas a serem oferecidas. Contrariamente ao sistema português, no qual a lei determina que somente as instituições do ensino universitário podem oferecer doutorados, limitando as instituições do ensino politécnico ao oferecimento de licenciaturas e mestrados, no Brasil somente as Universidades são obrigadas a manter mestrados e doutorados, os quais são ofertados com prévia autorização do poder público. Os Centros Universitários e as Faculdades poderão conferir títulos de mestres ou doutores sempre que atenderem às exigências legais do Estado. Como afirma Neiva e Collaço (2006), essas instituições não são obrigadas nem estão impedidas de desenvolver pesquisa e extensão, tudo depende de sua capacidade institucional para consolidar infraestrutura e linhas de pesquisa. Assim, o oferecimento de mestrados e doutorados, por parte dessas instituições depende, basicamente, da sua missão institucional; a mesma que pode mudar ao longo da consolidação do projeto educacional.

Outra diferença entre os dois sistemas analisados é que em Portugal existe o chamado *numerus clausus*, que não é mais do que o direito que o Estado se reserva para definir o número de vagas que cada instituição de ensino superior vai oferecer. De acordo com a legislação, compete ao Estado “fixar as vagas para a primeira inscrição e a frequência nos cursos conferentes de grau” (PORTUGAL, 2003). No Brasil essa medida se aplica somente às faculdades, não às Universidades ou aos Centros Universitários.

A principal justificativa para o *numerus clausus* é a compatibilização entre

o número de vagas com a real capacidade para formar profissionais. No entanto, observa-se uma acentuada crítica a essa medida adotada pelo Estado Português, desde 1977. O Sindicato Nacional do Ensino Superior (2003) questiona o fato de que o discurso do *numerus clausus* seja utilizado, pelo Estado português, como pedra angular de um sistema de garantia de qualidade. Questionam-se a arbitrariedade na definição das vagas; as reduções intempestivas sem justificativas convincentes; a sua utilização para a redução da procura de vagas em determinadas áreas; a reserva de mercado para instituições do interior que registram menor procura, as mesmas que, supostamente, caso não tenha a procura estimulada, por meio da redução de vagas dos grandes centros, teriam que encarar enxugamento e redução de custos com docentes e; por último, a utilização do *numerus clausus* para induzir à procura do setor privado.

Cerdeira (2003) também reafirma a tese de que o *numerus clausus* seja um mecanismo que garante ao setor privado não perder a totalidade de seus “clientes”, uma vez que dificilmente os alunos de grandes cidades iriam estudar em instituições distantes.

a redução de vagas nas instituições públicas em regiões como Lisboa, Porto e Coimbra, tem historicamente sido um manancial de alunos potenciais para o ensino particular. Será que cortar vagas em Direito ou Farmácia na Universidade de Lisboa, ou de Gestão na Universidade Técnica de Lisboa leva a que os candidatos vão procurar regiões como a Beira Interior, onde nem sequer existe o curso de Direito, por exemplo? (CERDEIRA, 2003, p. 33).

Para o autor citado (idem), a fixação de um *numerus clausus* adquire sentido quando de momentos de grande crescimento do sistema e de simultânea carência de instalação e de docentes qualificados nas instituições.

Ora, o que actualmente acontece não é isso! Há uma baixa acentuada de jovens a quererem entrar no ensino superior, as instituições de ensino superior, mercê dos investimentos efetuados, possuem na generalidade capacidade suficiente, até algumas vezes excedentária. Assim, sendo o Governo adepto da liberalização da economia, porque não deixa às instituições de ensino superior essa prerrogativa de identificarem o número de vagas para que estão preparadas? (CERDEIRA, 2003, p. 33).

Rosa (2004) defende o fim do *numerus clausus* por considerá-lo um sistema injusto, uma das causas do abandono e do insucesso escolar. Questiona casos em que alunos com elevadas médias que não conseguem ingressar em cursos disputados acabam optando por aqueles cursos pelos quais não possuem vocação, gerando muitas vezes desistência ou tentativas de transferência.

A eliminação dos *numerus clausus* é uma peça chave desse todo que deve oferecer o acesso, a reorientação e o reajustamento dentro do próprio sistema, e quando possível do próprio estabelecimento de ensino (...) No fundo, essa exclusão é sempre social também, desde o momento que se põe, pois que todo o jovem com capital social e econômico suficiente encontrará acesso ao ensino superior no domínio que escolher, independentemente da sua real vocação e capacidade (ROSA, 2004, p. 2).

Numa perspectiva bastante próxima, a partir de pesquisa realizada junto a cerca de dois mil alunos, Mendes (PÚBLICO, 2008) mostra-se favorável ao fim do *numerus clausus* por considerá-lo um sistema injusto, por ser uma das causas para o abandono e o insucesso escolar. De acordo com esse autor, existem casos de alunos com elevadas médias que não conseguem ingressar num curso de Medicina e acabam tendo que optar por cursos pelos quais não possuem vocação e dos quais muitas vezes acabam desistindo (PÚBLICO, 2008). Da mesma forma, existem universidades com menos prestígio, distantes dos grandes centros, nas quais muitos alunos entram não porque foi sua primeira opção, mas sim a terceira, quarta ou quinta e devido ao *numerus clausus* não estão no curso que gostariam estudar, mantendo a expectativa de transferência e mudança de curso (PÚBLICO, 2008).

Precisamente a formação em Medicina é uma das áreas para a qual há, mais do que um rígido controle estatal, uma orientação governamental de não autorizar o funcionamento de cursos por instituições do setor privado.

Ainda hoje, apenas as universidades públicas são licenciadas para ensinar a prática médica, para o desgosto dos órgãos privados, que tentam sem sucesso expandir os cursos junto ao Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Mesmo que de 2004 a 2008 o número de vagas em Medicina tenha aumentado 36% - de 1.185 para 1.614 -, a demanda ainda está longe de ser atendida (JARDIM, 2008, p. 44).

Especificamente, a abertura de cursos de Medicina é uma temática altamente conflituosa na qual intervêm vários atores, as associações médicas e o governo, que pretendem defender a qualidade dos cursos, e o setor privado que pede a abertura desse setor do mercado educacional, garantindo a existência no setor privado de infraestrutura e capacidade de oferecer cursos de boa qualidade.

Os alunos que se decidem desde cedo pela Medicina já começaram a aprender espanhol no início da adolescência, porque sabem que correm o risco de ter de estudar na Espanha para poder realizar os seus sonhos. Ao mesmo tempo, as melhores universidades privadas de Portugal têm hospitais super bem-equipados e um quadro docente excelente. Mas não merecem sequer uma explicação do ministro sobre porque o nosso curso é sistematicamente vetado, questiona Alcina Martins, vice-reitora da Universidade Lusófona do Porto, que abriga 11 mil estudantes (JARDIM, 2008, p. 45).

DO PAGAMENTO DE TAXAS À GRATUIDADE TOTAL

Diferentemente do Brasil, no qual os estudantes não pagam nenhuma taxa para estudar no ensino superior público, federal ou estadual, em Portugal os alunos pagam taxas anuais pelos estudos nas IES públicas.

No Brasil, durante os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, principalmente, na segunda metade dos anos 1990, do século passado, discutiu-se o pagamento de mensalidade no sistema público como parte do cumprimento no Brasil de uma das orientações do Banco Mundial para o ensino superior público, como é a diversificação das fontes de financiamento.

Por diversificação das fontes de financiamento, entendem-se novas receitas que fariam parte do financiamento das universidades, além daqueles recursos repassados pelo governo, podendo-se incluir as cobranças de mensalidades dos alunos e outras atividades geradoras de recursos, principalmente a prestação de serviços e o oferecimento de produtos para o atendimento da demanda do mercado, como cursos de educação continuada, pesquisas aplicadas e serviços de assessoria e consultoria para empresas e indústrias.

Para os setores que se opunham a essa proposta, o risco maior se reconhecia na dependência presumida em relação ao mercado, já que a universidade passaria a ser por ele norteadas e determinadas, perdendo dessa forma sua autonomia enquanto espaço crítico e produtor livre, desinteressado e autônomo de conhecimentos.

Na época, Chauí (1995), entre outros autores, denunciava estarem em curso propostas de modernização da universidade tornando-a uma “universidade de serviços”, baseada na docência e pesquisa por resultados, o que levaria à ideia e à prática da privatização do público a suas últimas consequências, representando a destruição de uma das conquistas democráticas mais importantes da modernidade, “a dimensão pública da pesquisa, tanto em sua realização quanto em sua destinação” (CHAUI, 1995, p. 58).

No Brasil, pesquisadores brasileiros foram procurar informações sobre a diversificação das fontes de financiamento em modelos consolidados, como é o caso chileno (CALDERÓN, 2003). Sguissardi (1998), a partir dos discursos de Jaime Lavado Montes, na época Reitor da Universidade do Chile, apontava que a redução dos recursos públicos levou as universidades chilenas a procurarem o autofinanciamento da maior parte de seu orçamento, não contando com que os custos do ensino superior ultrapassariam as possibilidades reais da maioria das famílias chilenas, e que os recursos via crédito educativo e bolsas não seriam suficientes para atender à demanda. De acordo com Campbell (1996), a luta pela ampliação dos programas de financiamento no Chile tornou-se fonte de periódicas mobilizações estudantis, exigindo oportunidades efetivas para o

ingresso no sistema do ensino superior. Para esse autor, o maior impacto foi experimentado pelos estudantes de poucos recursos econômicos, pois com a sistemática e crescente alta dos *aranceles* acadêmicos, as universidades, sob a pressão do equilíbrio orçamentário, foram forçadas a aumentar significativamente as taxas acadêmicas (CAMPBELL, 1996).

Em Portugal, a taxa de frequência chamada de “propina” é fixada anualmente, em função da natureza e da qualidade dos cursos, com um valor mínimo correspondente a 1,3 salário mínimo nacional e um valor máximo fixado na lei. A propina no sistema público diz respeito a uma taxa de matrícula, cujo valor médio anual é de 900 a 1000 euros, assim, os alunos não pagam a totalidade do curso como o fazem os estudantes do setor privado (EURYDICE, 2008).

Em Portugal discutiu-se, entre 1995 e 1998, o chamado cheque ensino, proposta defendida pelo *lobby* do setor privado, que consistia na restituição, pelo Estado, às famílias dos jovens que optavam por frequentar IES do setor privado, a título de uma verba correspondente à prestação de um serviço a quem não utilizasse a escola pública (SEIXAS, 2003). Este projeto, com evidentes matizes friedmanianos, de um dos ideólogos das políticas neoliberais para a educação, visava à instalação de um mercado altamente competitivo pelos alunos, entre IES públicas e privadas, baseado na liberdade de escolha (FRIEDMAN, 1984, p.86).

O financiamento do setor privado em Portugal é semelhante ao modelo adotado no Brasil, onde predomina o pagamento das mensalidades por parte dos estudantes e/ ou suas famílias, complementado com iniciativas estatais direcionadas a estudantes procedentes de famílias de baixo poder aquisitivo.

No Brasil existem dois programas voltados ao financiamento, promovidos pelo governo federal: o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

O Prouni, criado pelo governo federal em 2004, tem por finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para alunos de baixa renda. Por meio deste programa, o Estado participa indiretamente do financiamento do setor privado, na medida em que as IES que aderem ao sistema obtêm isenção tributária (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006). O FIES é um programa do governo federal direcionado ao financiamento da educação superior de estudantes matriculados em IES do setor privado, aprovadas e bem avaliadas pelo Estado, por meio do empréstimo com taxas de juros considerados reduzidos, se comparadas com aquelas cobradas pelo sistema bancário. Somente são financiados cursos reconhecidos e bem avaliados pelo Estado (BRASIL, 2010).

DA CENTRALIZAÇÃO À DESCENTRALIZAÇÃO DO ACESSO

O acesso ao ensino superior português é pautado por mecanismos de seleção com forte controle do Estado, ao ter sob seu poder a definição do *numerus clausus* para todo o sistema, seja público ou privado, fixado anualmente conforme as normas legais. Embora cada estabelecimento de ensino superior fixe as provas necessárias para o ingresso em cada um de seus cursos, bem como a classificação mínima para poder entrar, há um concurso nacional de acesso que engloba várias etapas que terminam com a colocação no ensino superior. A seleção dos alunos se dá com base na nota de candidatura, a qual integra: a classificação final do ensino secundário com um peso não inferior a 50%; a classificação da ou das provas de ingresso, com peso não inferior a 35%; e a classificação dos pré-requisitos, quando exigidos, com um peso não superior a 15% (EURYDICE, 2008). O concurso nacional de acesso às vagas existentes no ensino superior é da competência do Estado, e existe reserva de vagas para candidatos provenientes de determinadas regiões do país ou de países lusófonos, emigrantes portugueses, portadores de deficiência física ou sensorial, entre outros. A lei possibilita concursos especiais para candidatos maiores de 23 anos, candidatos com cursos superiores, bem como regimes especiais para outros segmentos populacionais.

No Brasil, o processo de acesso ao ensino superior tradicionalmente é realizado pelo chamado vestibular, isto é, um processo seletivo descentralizado, baseado no mérito, definido e coordenado por cada instituição educacional. Os alunos podem se candidatar a diversas universidades e realizar vários vestibulares. De acordo com o Ministério da Educação:

os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares) são um instrumento de estabelecimento de mérito, para definição daqueles que terão direito a um recurso não disponível para todos (uma vaga específica em determinado curso superior). O reconhecimento, por parte da sociedade, de que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que prestam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes é a fonte de sua legitimidade (BRASIL, 2009⁹).

Convém lembrar que, diferentemente das faculdades, as universidades e os centros universitários são autônomos para definir o número de vagas disponíveis, que devem ser preenchidas de acordo com a pontuação atingida pelos candidatos. No processo de seleção não é levado em consideração se o candidato possui mais ou menos de 23 anos, qualquer cidadão brasileiro, independentemente da idade, pode se candidatar. Diferentemente de Portugal, onde existe um processo único, centralizado, coordenado pelo Estado, isto é, um concurso nacional de acesso às vagas do ensino superior, no qual é levado em consideração o desempenho do

aluno no ensino secundário, no Brasil, não existe um sistema unificado, porém, o governo federal está implantando a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das instituições públicas (BRASIL, 2009a).

Embora ainda não seja uma obrigação legal, no Brasil existem IES estatais que desenvolvem ações afirmativas para negros, índios, pessoas de baixa renda e que estudaram em escolas públicas, sob a modalidade de reserva de vagas ou bônus, isto é, percentual de pontuação no momento da classificação final. Pesquisa realizada por Carvalho, da Universidade de Brasília, aponta que 37% das IES federais adotam alguma modalidade de ação afirmativa e que o país possui mais de 22 mil estudantes negros que ingressaram pelo sistema de cotas (OKADA, 2009). Contudo, deve-se mencionar que importantes universidades do estado de São Paulo, como a Universidade de São Paulo, a Universidade de Campinas e a Universidade Estadual Paulista, são apontadas como grupo hostil e que apresentam resistências a qualquer tipo de cota ou reserva de vagas, adotando como forma de acesso somente o vestibular.

Convém registrar que no Brasil foi aprovado pelo Senado Federal, em 07 de agosto de 2012, aguardando aprovação do Presidente da República, o projeto de lei n. 180/2008, num cenário acalorado de debate, que propõe que 50% das vagas das IES federais sejam reservadas para alunos procedentes de escolas públicas, das quais 25% estariam reservadas para candidatos autodeclarados negros e indígenas, distribuídas de forma proporcional à quantidade de negros e índios existentes na unidade da federação onde está localizada a instituição de ensino superior. Os outros 25% seriam destinados para candidatos de baixa renda, a partir de critérios de renda familiar.

No âmbito do setor privado, as IES são autônomas para adotar ações afirmativas em seus processos de seleção. Contudo, deve-se mencionar que no Prouni existe reserva de bolsas para pessoas com deficiências e autodeclarados pretos, pardos ou índios.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Os casos analisados demonstram que a existência de uma tendência hegemônica neoliberal no ensino superior não significa homogeneização dos sistemas educacionais. Como diz Schwartzman (2001), uma tendência não significa necessariamente que o futuro já esteja escrito, uma vez que os sistemas educacionais mudam e incorporam novos estilos de organização, novos recursos, novas metodologias e novos instrumentos, ou seja, as limitações impostas nos sistemas educacionais por qualquer cenário social e econômico, não importando

quão pessimistas sejam, podem ser superadas.

Ao longo deste artigo, conseguiram-se visualizar as convergências, divergências e especificidades dos sistemas de ensino superior brasileiro e português. São duas as principais convergências identificadas neste estudo. A primeira delas é a predominância de uma *intelligentsia* que, ancorada no paradigma do conflito, mostra-se avessa aos processos de mercantilização e privatização da educação superior, produzindo uma ciência que denuncia os malefícios das políticas neoliberais no campo educacional. A segunda, diz respeito às semelhanças em termos dos acontecimentos históricos, no que tange ao período auge da expansão das instituições privadas em ambos os países, isto é, entre a segunda metade da década de 1980 e o final da década de 1990.

Entre as várias especificidades do sistema português destaca-se a prática do pagamento de taxas nas instituições estatais, completamente diferente da gratuidade existente nas instituições estatais brasileiras, fato que altera significativamente a concorrência entre as universidades estatais e privadas. A reduzida taxa da chamada propina, em certa forma simbólica, se considerarmos os custos elevados das instituições do setor privado, é um dos aspectos, além dos fatores demográficos, que contribuem para que em Portugal se assista a uma tendência de redução do número de matrículas do setor privado, com ligeiro aumento de procura de instituições estatais. Chama a atenção do autor a existência, no sistema português, do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, documento que rege as instituições privadas, diferentemente do Brasil, país no qual não existe documento equivalente, uma vez que a normatização do setor privado vai sendo moldada por um complexo legal pautado por leis, medidas provisórias, decretos, resoluções e portarias.

A análise comparativa possibilita constatar como principal divergência o elevado grau de liberalização existente na estrutura do ensino superior brasileiro, possibilitando maior autonomia de atuação das universidades, se comparado com o sistema português, um sistema binário segmentado, sob forte controle e intervenção de um Estado que centraliza a definição da oferta de vagas das universidades por meio do chamado *numerus clausus*, apesar da proclamada autonomia das universidades.

Finalmente, convém registrar que o presente artigo desafia os pesquisadores a aprofundarem outras temáticas do setor privado na educação superior, tais como: o mapa da concorrência no setor privado, o impacto da transformação de universidades estatais em fundações de direito privado no mercado educacional, a organização dos grupos de interesses defensores do setor privado no legislativo e na sociedade civil, o fechamento compulsório de universidades, o caso da Universidade São Marcos, no Brasil, e o caso da Universidade Moderna de Lisboa, em Portugal, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. **O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 223p.

BONAMINO, Alícia; ALVES, Fátima. Investigação de fatores associados à eficácia escolar no Brasil e em Portugal a partir dos dados do Pisa 2000. In SOUZA, Donaldo Bello; MARTINEZ, Sílvia Alícia (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã Editora, 2009. p. 495-514.

BORGES, Maria Creusa. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre**, v.25, n.1, p.83-91, 2009.

BRASIL Ministério da Educação. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Portal FIES, 2010. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html> Acesso em: 10 julho 2011.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> Acesso em: 12 dezembro 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 12 dezembro 2008

_____. Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 5, 01 de jun. 1998.

_____. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 159, Seção 1, p. 17991, 20 de agos. 1997.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6-10, 10 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2007 (Resumo técnico)**. Brasília: Inep, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310 Acesso em: 12 dezembro 2008.

CABRITO, Belmiro. O financiamento do ensino superior em Portugal: Entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 977-996, Out. 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, volume 14, n.º 1, p. 61-72, 2000.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A universidade mercantil e o caso da universidade pública: reflexões a partir da experiência chilena. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, volume 5, n.º 1, p. 59-76, 2003.

CAMPBELL, Juan. O processo de modernização da educação superior no Chile, 1981-1995 . In: CATANI, Afrânio Mendes (Org). **Universidade na América Latina tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CERDEIRA, Luísa. O público e o privado no Ensino Superior Português. **Revista do Fórum Português da Administração Educacional**, Lisboa, n.º 3, p. 26-34, 2003.

CHAUI, Marilena. Em torno da universidade de resultados e serviços. **Revista USP**, São Paulo, n. 25, p. 54-61, mar./maio 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p.164-173, 2005.

DURHAM, Eunice. e SAMPAIO, Helena. La educación privada en Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *América Latina: universidades en transición*. Washington, n.61, OEA/OAS, 1996 (Colección Interamer).

EURYDICE. Organização do Sistema Educativo em Portugal 2006/2007, 2008. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C6.pdf Acesso em: 12 dezembro 2008.

FERREIRA, A. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERRER, Ferran. **La educación comparada actual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GOMES, Candido Alberto; CASTRO, Marta Luz Sisson de. Centralização e descentralização: dilemas em ambos os lados do Atlântico. In SOUZA, Donaldo Bello; MARTINEZ, Sílvia Alcía (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã Editora, 2009, p. 429-446.

JARDIM, Lúcia. Herança portuguesa. **Ensino superior**, São Paulo, n. 121, p. 44-46, 2008.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v 1, n. 3, p.19-30, 1999.

LIMA, Licínio C ; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de ; CATANI, A. M. . O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, p. 7-36, 2008.

MADEIRA, Ana Isabel. O ensino superior da Europa e sua relação com a América latina: a cooperação entre Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.1, p. 7-10, jan./abr. 2009.

MAGALHÃES, António. Padrões de desenvolvimento do ensino superior na Europa. Conferência realizada na Jornada a Declaração de Bolonha e o ensino superior português. Universidade de Aveiro, 19 fev. 2003. Disponível em: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_PadroesDesenvES_ProfAntMagalhaes.pdf Acesso em: 12 dezembro 2008.

MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. . A história da educação em perspectiva comparada no contexto luso-brasileiro: duas décadas de produção. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 26, p. 23-45, 2011.

NEIVA, Claudio; COLLAÇO, Flávio. **Temas atuais de educação superior**. Proposições para estimular a investigação e a inovação. Brasília: ABMES Editora, 2006.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 1/2003. Regime jurídico do desenvolvimento e da qualidade do ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 1ª série - A, nº 4, p. 24-31, 6 Jan. 2003.

_____. Decreto-Lei n. 16/1994. Estatuto do Ensino Superior e Cooperativo. **Diário da República**, Lisboa, 1ª série - A, nº 18, p. 327-336, 22 Jan. 199

_____. Lei n. 62/2007. Regime jurídico das instituições de ensino superior. **Diário da República**, Lisboa, 1ª série, nº 174, p. 6358-6389, 10 de Setembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n° 7/2008. Parecer sobre as alterações introduzidas no Ensino Superior. **Ensino Superior – Revista do SNESup**, Lisboa, n° 30, Out/Nov/Dez, p. 17-27, 2008.

PÚBLICO. Investigador defende fim dos “numerus clausus” para combater abandono, Público OnLine, 29/07/2008. Disponível em: http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/investigador-defende-fim-dos-numerus-clausus-para-combater-abandono_1336888 Acesso em: 10 Julho 2011.

ROMANO, Roberto. Universidade: entre as luzes e nossos dias. In: DORIA, Francisco Antônio (Org). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998. p. 49-88.

ROSA, Rui Namorado. A Lei de Bases da Educação: para quem, como, para quê?, Ensino Superior - Revista do SNESup, Lisboa, n. 11, Jan/ Fev, p. 1-4, 2004. Disponível em <http://www.snesup.pt/htmls/EEZykkklVAYjdFsVOS.shtml> Acesso em 23 janeiro 2009.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**. O setor privado. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000. 408 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 187-233

_____. Entrevista concedida a Márcia Maria, Agência Repórter Social, 05 de maio de 2005a. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/universidade_mercantilizacao_educacao.pdf Acesso em 23 agosto 2011.

_____. A farsa da democracia. Entrevista concedida a João Pombo Barile, Publicada no jornal **O Tempo**, de Belo Horizonte, 16 de Abril 2005b. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/A%20farsa%20da%20democracia%20social.pdf> Acesso em 23 agosto 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **El futuro de la educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Unesco, 2001. 72 p.

SEIXAS, Ana Maria. **Políticas educativas e ensino superior em Portugal**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003. 248 p.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade brasileira no século XXI. Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 55-77. 341p.

_____. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Universidade brasileira no século XXI. Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 55-77.

_____. Políticas de Estado e políticas de educação superior no Brasil: Alguns Sinais Marcantes da Dependência. In: MOROSONI, Marília (Org.). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

SILVA Jr., João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 1999. 300 p.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António. **Ensino superior: uma visão para a próxima década**. Lisboa: Gradiva, 2003. 517 p.

SINDICATO NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR. Número clausus: retorno ao condicionamento industrial?. **Ensino Superior - Revista do SNESup**, Lisboa, n. 9, Mar/Abr, p. 1-2, 2003. Disponível em <http://www.snesup.pt/htmls/EEZVuyyAZEXXuFOxeT.shtml> (Acesso em 03 janeiro 2009).

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. Brasil e Portugal em busca da democratização do acesso ao ensino superior mediante os programas de financiamento estudantil sob a perspectiva da prática comparativa. In SOUZA, Donaldo Bello; MARTINEZ, Sílvia Alicia (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã Editora, 2009a. p. 337-354.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. Brasil e Portugal: Financiamento público estudantil do ensino superior. In **Anais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)** realizará a sua 32ª. Reunião Anual. Rio de Janeiro: ANPED, 2009b.

SOUZA, Donaldo Bello; MARTINEZ, Sílvia Alicia. Gestão da educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: uma análise da produção acadêmica 1986-2006. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, p. 307-324, 2010.

SOUZA, Donaldo Bello; MARTINEZ, Sílvia Alicia (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; COSTA, Daianny Madalena. Políticas participativas em escolas públicas de educação básica: comparações entre os casos brasileiro e português.

In SOUZA, Donaldo Bello; MARTINEZ, Sílvia Alícia (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã Editora, 2009. p. 477-494.

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN é doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Atua como docente-pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e lidera o Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas em Educação. E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

ANTÓNIO GOMES FERREIRA é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Subdiretor e professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação desta mesma universidade, onde também atua como coordenador e investigador do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, e como coordenador da Pós-graduação em educação (mestrado e doutorado). E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Recebido em Setembro de 2012
Aprovado em Setembro de 2012