

**Doutoramento em Educação: critérios de acesso e obtenção do título na UFRN
(Brasil) e na ULisboa (Portugal)**

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves

fadyla_kessia@hotmail.com

UFRN/ULisboa/CAPES

Maria das Graças Baracho

gracabaracho13@gmail.com

UFRN/UPorto/CAPES

Belmiro Gil Cabrito

b.cabrito@ie.ulisboa.pt

ULisboa/Portugal

Resumo

Este trabalho discute as formas de acesso ao doutoramento em educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil), tendo como base teórico-metodológica as legislações que subsidiam o ingresso para o referido grau de formação. A discussão insere-se na problemática das políticas educacionais do ensino superior a partir da Declaração de Bolonha assinada em 1999 e das reuniões ministeriais que ocorreram posteriormente, destacando-se a de 2003, ocorrida em Berlim, que definiu o doutoramento como terceiro ciclo a ser implementado nos dois anos seguintes. Essa declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades democráticas, pelo que as propostas dos cursos de doutorado das instituições universitárias deverão promover a formação de investigadores de alto nível. Analisa-se as formas de acesso ao doutoramento nas universidades de Lisboa e do Rio Grande do Norte, considerando os critérios para obtenção do título de doutor em educação e o processo de avaliação dos alunos no curso. Utilizou-se documentos normativos expressos em editais dos últimos processos seletivos de candidatos ao doutoramento e regimentos internos das instituições pesquisadas. Os documentos sinalizam que, entre as instituições analisadas, há semelhanças e diferenças nos critérios de seleção para entrada no curso, o tempo de

formação e as exigências para obtenção do título de doutor. Conclui-se que as políticas educacionais europeias influenciam as políticas educacionais da América Latina e Caribe, especialmente, o Brasil, na busca de ampliar o acesso à educação. Não obstante, os critérios definidos para a obtenção do título de doutor ainda limitam, em grande medida, o acesso a esse nível de formação, inclusive, com o pagamento de propinas, o número restrito de vagas e a exigência de experiência profissional, por parte do candidato, em algumas áreas de pesquisa, além da sua vinculação a projetos.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Acesso. Doutorado.

Introdução/Contextualização

No contexto do capitalismo mundializado, caracterizado pela transnacionalização do capital e pelo seu sistema produtivo, têm vindo a ser introduzidas mudanças no novo padrão de acumulação no mundo, adotando novas práticas de produção, comercialização e consumo de bens e serviços, modelos de organização do trabalho e novos saberes e competências, além de novos aparatos e instrumentais científicos e produtivos dado o crescimento das tecnologias da informação. Tudo isso acompanhado de mudanças significativas nas formas de organização, gestão e de atuação das universidades, empresas e demais instituições encarregadas de atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento, promoção e financiamento.

Essas novas configurações levaram à reestruturação econômica e à redução do estado como o modelo hegemônico de desenvolvimento. Nesse sentido, a lógica do estado mínimo organizou-se com fortes reduções dos benefícios do estado do bem estar social (*welfare state*), cujos impactos principais são nitidamente perceptíveis nas áreas sociais da saúde, habitação e educação. Em termos educacionais o período entre as décadas de 1980 e 1990 é marcado pela eclosão de um movimento de reformas educacionais por todo o mundo, caracterizado pela padronização em torno de políticas de avaliação, de financiamento, de formação de professores e de currículo, num processo sintonizado na visão de desenvolvimento preconizada por grandes organismos financeiros internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, o Fundo monetário internacional, a Unesco, entre outros.

Do ponto de vista das políticas macroeconômicas são defendidas a abertura de empresas, a sua desregulamentação crescente, “informais”, de que é exemplo às

distintas formas de terceirização (Antunes & Alves, 2004), a estabilização e a privatização de empresas e instituições das mais diversas naturezas, propondo novos formatos organizacionais com base na interligação de empresas produtoras, fornecedoras, comercializadoras e prestadoras de serviços. Em decorrência, esses aspectos passam a exigir a qualificação de recursos humanos em sintonia com o trabalho, para pensar em novos equipamentos e novos padrões de cooperação e competição entre os diversos agentes políticos, sociais e, sobretudo, econômicos, interligados em escala planetária.

Embora, não ser a pretensão defender uma subordinação incondicional da qualificação profissional ao mercado de trabalho, defende-se uma qualificação expressa numa formação ampla para o trabalho e que propicie ao trabalhador não só uma formação que permita competir para o mercado de trabalho, mas o entendimento crítico do mundo do trabalho, bem como o seu desenvolvimento pessoal e de cidadão.

Com base em Antunes & Alves (2004), o processo de mundialização produtiva cria uma classe de trabalhadores internacionais, mesclando, portanto a sua dimensão local, regional e nacional. Em face desse aspecto, a educação se coloca como uma necessidade de não só qualificar o trabalhador para agir local e nacional, mas também, para atuar de forma transnacional.

Em se tratando da educação, de maneira geral, e da educação superior em nível de doutoramento, objeto desta análise, encontra-se imbricada nesse contexto já caracterizado a Declaração de Bolonha a qual ocupa um papel relevante na discussão acerca do ensino superior, não apenas na Europa, mas também no contexto mundial. O seu processo iniciou-se em 1998 quando ocorreu o encontro de ministros da educação dos países da Alemanha, França, Itália e Reino Unido que culminou com a Declaração de Sorbonne ressaltando o papel das universidades no desenvolvimento cultural da Europa e conclamando as nações europeias a se unirem e se fortalecerem em torno de objetivos comuns, conforme destacado no documento:

Uma área europeia aberta para a aprendizagem superior traz consigo uma variedade de perspectivas positivas (respeitando, é claro, as nossas diferenças) mas, requer, por outro lado, esforços contínuos para remover barreiras e para desenvolver um enquadramento para o ensino e a aprendizagem, que promova a mobilidade e uma cooperação ainda mais estreita (Sorbonne, 1998, s/p).

No ano seguinte, em 19 de junho de 1999, é assinada a Declaração de Bolonha, que se constitui em um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29

países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha e desencadeou o denominado Processo de Bolonha, o qual reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas e tem favorecido a ocorrência de três tipos de mobilidade: entre países, entre instituições diferentes no mesmo país e entre áreas do saber diferentes. Tudo isso concorre para uma maior oportunidade de formação, maior flexibilidade nos percursos e uma crescente adaptabilidade do sistema.

Esses fatos evidenciaram uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos, estabelecendo em comum um “Espaço Europeu de Ensino Superior” a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino.

Nas reuniões ministeriais que fazem parte do Processo de Bolonha, destaca-se a terceira reunião ministerial, realizada em 2003, ocorrida em Berlim, contando com a participação de 40 países, incluindo sete novos países signatários (Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, antiga República jugoslava da Macedónia, Santa Sé, Rússia e Sérvia e Montenegro). Nesse momento, inseriu-se o doutoramento como terceiro ciclo a ser implementado nos dois anos seguintes e foram estabelecidas algumas prioridades, entre elas, o aperfeiçoamento da garantia da qualidade a nível institucional, nacional e europeu; a adoção efetiva do sistema baseado em dois ciclos; o reconhecimento de diplomas e períodos de estudo, designadamente a entrega automática e gratuita do Suplemento ao Diploma a todos os diplomados, a partir de 2005; a elaboração de um quadro de qualificações referente a todo o Espaço Europeu do Ensino Superior; a Inclusão do doutoramento como terceiro ciclo no Processo de Bolonha; e o estreitamento das ligações entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação.

1. O processo de Bolonha: reflexos nas universidades brasileiras

Embora o processo de Bolonha seja um momento relevante que nasceu na Europa, seus reflexos já podem ser percebidos para além dela própria e as definições europeias advindas desse Processo começaram a fomentar, autonomamente, o desejo de reforma das universidades públicas brasileiras.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 estabeleceu como meta aumentar para 30% a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior até 2010

(Catani et al., 2006). Dessa forma, o governo precisou criar medidas para a ampliação da rede no ensino superior.

Assim, no ano de 2003, durante o governo de Luíz Inácio Lula da Silva, estabeleceu-se entre suas prioridades na área da Educação, fortalecer o Ensino Superior com o objetivo de cumprir o papel estratégico que lhe cabe na vida brasileira. Em 13 de janeiro de 2005, foi aprovado o Programa Universidade para todos – Prouni, o qual concede bolsas integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições privadas do ensino superior.

Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni é lançado pelo governo federal brasileiro através do decreto nº 6.096 de 24 de abril como estratégia para oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional, aumentando o número das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, mediante investimento maciço na educação superior, a fim de melhorar os indicadores das instituições federais, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação.

O Reuni preconiza uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, expansão das universidades públicas, com aproveitamento das estruturas físicas e aumento da qualidade dos recursos humanos, permitindo expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, ele propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando. Esses são alguns dos aspectos em que identificamos os reflexos do Processo de Bolonha na conjuntura brasileira.

2. O processo de Bolonha: reflexos nas universidades portuguesas

Segundo Cabrito (2011,p. 1), “equidade, aprendizagem ao longo da vida e Bolonha constituem-se em três dos desafios a que o ensino superior português (e europeu) tem que dar resposta”.

Para esse autor, as medidas de política educativa que vêm sendo tomadas pelos estados na sequência da Declaração de Bolonha vão no sentido da privatização da educação que, de “serviço de natureza pública” se torna, cada vez mais, “serviço económico de

interesse geral” (Barkholt, 2005) que será objecto de compra e venda num mercado da educação que Weiler já anunciara em 1999.

Este sentido da privatização da “coisa pública” que os ventos ultraliberais da globalização também trouxeram à Europa do Estado Providência, tem a sua visibilidade na exigência cada vez maior colocada às instituições de ensino superior público no sentido de diversificarem as suas fontes de financiamento recorrendo não só à produção de conhecimento para o mercado mas, também, à exigência feita aos estudantes de pagarem a sua frequência na instituição, contrariando a tradição europeia de gratuidade deste e dos restantes serviços de natureza pública (Cabrito, 2011).

Esse custo corresponde ao forte desinvestimento do Estado no ensino superior criando um déficit financeiro destas instituições, pois, em termos de financiamento, o Estado financiava a instituição de ensino superior de acordo com uma fórmula de financiamento onde o número de alunos matriculados era fundamental.

Desta forma, Portugal, ao integrar-se ao Processo de Bolonha, resultou em um alto custo monetário para os estudantes e para as instituições de ensino superior, o qual implicou na qualidade do ensino e na equidade que se esperava alcançar, apesar do Estado continuar a financiar as instituições de ensino superior em função do número de alunos matriculados.

Entretanto, o déficit de financiamento estatal às instituições de ensino superior tem de ser supridos pela angariação de financiamentos noutras fontes e explica as políticas aguerridas e concorrenciais que estas instituições vêm utilizando para conseguir financiamentos no mercado seja a partir da prestação de serviços à colectividade, seja da produção de investigação vendável no mercado, seja da exigência de pagamentos anuais aos estudantes, para frequentar o ensino superior público que a Constituição da República Portuguesa consagra como tendencialmente gratuito.

As contenções de gastos que alguns dos governos europeus, especialmente, o português, fazem com este modelo de ensino superior são tão absurdas que permitem duvidar das razões económicas à Declaração de Bolonha (Cabrito, 2005). Logo, para o autor, a consequência desse cenário é a reprodução das desigualdades sociais, em razão da ausência de equidade no ensino superior em Portugal.

3. Os critérios de acesso e obtenção do título de doutor na UFRN (Brasil) e na ULisboa (Portugal)

Face ao Processo de Bolonha que reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades democráticas, tendo como um dos seus princípios a promoção da mobilidade e a busca pela ampliação das vagas nas instituições de ensino superior, analisou-se as propostas dos cursos de doutorado das instituições em estudo (UFRN/Brasil e ULisboa/Portugal) destacando-se o acesso ao doutoramento nas respectivas universidades, considerando os critérios para obtenção do título de doutor em educação e o processo de avaliação dos alunos no curso.

Para tanto, no Brasil, utilizou-se os critérios do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com base em documentos normativos expressos em editais dos últimos processos seletivos de candidatos ao doutoramento e regimentos internos da instituição pesquisada.

Para a melhor compreensão do funcionamento dos cursos de doutoramento partiu-se da estrutura organizacional dos cursos de nível superior aos quais o doutoramento está vinculado no Brasil, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Quadro 01 - Estrutura da educação superior no Brasil

Nível	Graus		Títulos
Educação Superior	Cursos Sequenciais	Complementação de estudos	Confere certificado ou diploma, caso o curso seja de formação específica.
		Formação específica	
	Cursos de Graduação	Bacharelado	Bacharel
		Licenciatura	Licenciado
		Tecnológico	Tecnólogo
	Cursos de Pós-graduação	Especialização e Aperfeiçoamento	Não confere titulação e sim certificado de conclusão
		Mestrado	Mestre
		Doutorado	Doutor
	Cursos de Extensão	Extensão	Não confere diploma e sim certificados.

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96.

No que se refere ao curso de doutoramento – objeto de estudo desta análise – do PPGE da UFRN, o acesso se dá por meio de 5 fases diferentes, sendo cada fase eliminatória. São elas, análise e homologação da documentação de inscrição; prova escrita de natureza argumentativa; análise de um projeto de tese; entrevista e análise do *curriculum vitae* que subsidia o momento da entrevista. No caso de aprovação na

seleção, o aluno de doutorado deverá cumprir o mínimo de 21 créditos distribuídos em programas, seminários e disciplinas, organizadas da seguinte maneira: a) Programa de Estudos I, II, III, IV, V, VI; b) Seminários de Pesquisa I, II, III, IV; c) Programa de Estudos I, II, III, IV, V, VI; d) Seminários de Pesquisa I, II, III, IV; e) Seminários de Formação Doutoral I e II; f) Disciplinas de Educação Brasileira e Filosofia das Ciências, devendo o coeficiente de rendimento ser igual ou superior a 4 (quatro).

Durante o curso, a avaliação dos alunos, ocorrerá em cada componente curricular e é feita por meio da frequência, e de provas e/ou trabalhos escolares que é traduzida de acordo com os conceitos A (Excelente); B (Bom); C (Suficiente); D (Fraco); E (Insuficiente); F (Reprovado por faltas), no caso da frequência inferior a 75%.

Após o cumprimento desses pré-requisitos, para a obtenção do título de doutor em educação, é exigido do pós-graduando a defesa pública de sua tese, a aprovação em exame de proficiência em duas línguas estrangeiras e a apresentação de comprovante de, pelo menos, dois trabalhos submetidos e aprovados para publicação, em co-autoria com o professor orientador, podendo ser artigo em revista especializada, livro ou capítulo de livro com ISBN ou um trabalho completo publicado em anais de eventos científicos qualificados pela CAPES ou CNPq, relacionado ao tema de pesquisa.

Para a defesa pública da tese o pós-graduando deve, junto com o requerimento do professor orientador, depositar, na secretaria do Programa, exemplares impressos da tese, em número suficiente para atender aos membros da Banca Examinadora, além de uma versão eletrônica da mesma. Os integrantes da Banca Examinadora, individualmente, emitirão um Parecer Prévio em até 10 (dez) dias antes da data prevista para a defesa, o no qual deverá constar se o trabalho está apto ou não a ser defendido publicamente. A Banca Examinadora é composta pelo orientador que assume a presidência e por, no mínimo, 7 (sete) membros, sendo 2 (dois) suplentes, 1 (um) interno e 1 (um) externo.

Vale ressaltar que no PPGEd/UFRN a oferta de vagas (acesso) assume diversas especificidades, sendo todas elas publicadas em editais, quais sejam, vagas de ampla concorrência definidas em editais gerais divulgados anualmente; vagas para mudança de nível; vagas para reingresso de alunos que não concluíram o doutorado em tempo hábil; e vagas ofertadas por meio de convênios que a universidade realiza com outras instituições educacionais.

Na Universidade de Lisboa o Instituto de educação compreende quatro áreas de investigação e ensino, tendo cada área seus respectivos grupos de investigação, conforme apresenta-se no quadro a seguir.

Quadro 02 – Áreas de investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Áreas de investigação e ensino	Grupos de investigação
História e Psicologia da investigação	História da educação
	Psicologia da educação
Políticas de educação e formação	Avaliação em educação
	Formação de adultos
	Política e administração educacional
Currículo, formação de professores e tecnologia	Educação, tecnologia e sociedade
	Formação de professores
Didática	Didática das ciências
	Didática da educação física
	Didática da matemática

Fonte: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Quanto ao acesso ao doutoramento em educação na Universidade de Lisboa esse ocorre através da análise do *curriculum vitae*; da análise de uma carta de motivação e eventual entrevista a candidatos admitidos a concurso, sendo levado em consideração a qualificação acadêmica, a relevância da área científica de proveniência e a classificação final de licenciatura e de mestrado, a publicações e comunicações em encontros científicos, a participação em projetos de investigação e a experiência profissional.

Ao ingressar no curso de doutoramento o pós-graduando deverá cursar os seguintes seminários: Seminário temático I e II; Seminário de investigação I e II; Seminário transdisciplinar I e II; Seminário de projeto I e II; Seminário de apoio a elaboração da tese I e II; realizar Trabalho autônomo e Tutoria.

A avaliação nos Seminários é feita pelas menções Aprovado/Reprovado. A avaliação do 1.º ano do curso é concluída com a defesa de um projeto de tese, classificada na escala de 0 a 20. A aprovação no projeto com classificação de 14 valores ou superior, permite que o doutorando proceda ao registo, no conselho científico, do tema e do plano da tese e que continue, portanto, com o seu processo de doutoramento.

O grau de Doutor é conferido àqueles que obtenham aprovação no ato público de defesa da tese ou dos trabalhos equivalentes, sendo esse ato compreendido pela a discussão pública de uma tese original ou de trabalhos equivalentes, cuja duração total não deve

exceder cento e cinquenta minutos e apenas pode ter lugar na presença do presidente e de mais de metade dos restantes membros do júri. Antes do início da discussão pública deve ser facultado ao doutorando um período de tempo, nunca superior a trinta minutos, para apresentação da sua tese ou dos trabalhos equivalentes, com a duração definida no Regulamento Geral para o 3º ciclo no ramo de educação, o qual dá cumprimento ao disposto no artigo 44º do Regulamento de Estudos de Pós-Graduação da Universidade de Lisboa.

Todos os vogais do júri devem intervir na discussão pública da tese ou dos trabalhos equivalentes, segundo uma distribuição concertada dos tempos, não podendo as intervenções dos membros do júri exceder globalmente metade do tempo disponível para a discussão. O Presidente do júri apenas participa na discussão pública quando for da área. O doutorando dispõe de um tempo idêntico ao que tiver sido utilizado pelos membros do júri. O Regulamento Geral para o 3º ciclo no ramo de educação pode prever a possibilidade de membros da assistência, nomeadamente o orientador que não integra o júri, intervirem na discussão, desde que autorizados pelo presidente. O ato público de defesa pode decorrer em português ou noutra língua oficial da União Europeia, ou em ambas, desde que compreendidas pelo doutorando e pelos membros do júri.

Considerações

Constata-se que o Processo de Bolonha, apesar de ter sido estruturado a partir dos interesses europeus, dado o contexto em que foi gestado, caracterizado por uma globalização mais acentuada, uma revolução eletrónica, mudanças na produtividade do conhecimento, somado a profundas transformações na estrutura demográfica dos Países já se percebe seus reflexos para além daquilo a que ele foi proposto. No Brasil as definições europeias advindas desse Processo, começaram a fomentar, autonomamente, o desejo de reforma das universidades públicas brasileiras. Destacam-se dentre as mudanças que concorreram para ampliar as vagas no ensino superior o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Logo, a análise dos documentos dessas instituições sinaliza que, entre elas há algumas semelhanças quanto ao currículo proposto, bem como aos critérios de seleção para entrada no curso, o tempo de formação e as exigências para obtenção do título de doutor.

Não obstante, os critérios definidos para a obtenção do título de doutor ainda limitam, em grande medida, o acesso a esse nível de formação, inclusive, com o pagamento de propinas, o número restrito de vagas e a exigência de experiência profissional, por parte do candidato, em algumas áreas de pesquisa, além da sua vinculação a projetos.

Conclui-se, pois, que as políticas educacionais europeias influenciam as políticas educacionais da América Latina e Caribe, especialmente, o Brasil, na busca de ampliar o acesso à educação.

Considerando que os três desafios aos quais o ensino superior português precisa dar uma resposta são equidade, aprendizagem ao longo da vida e Bolonha, compreende-se que apesar desses desafios e de algumas reformas concorrerem na busca de enfrentar esses desafios, outros se apresentam paradoxais como é o caso da própria privatização do ensino.

Nesse sentido, defendemos para Portugal e para o Brasil que a educação e suas reformas possam contribuir para a superação da equidade, para a aprendizagem ao longo da vida no sentido de melhorar a competitividade das nações e a produtividade das pessoas, no entanto, a construção de democracias mais sólidas e estáveis são, muitas vezes, desproporcionais em relação ao que objetivamente tais processos podem contribuir.

Referências

Antunes, R. & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, pp. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Barkholt, K. (2005). The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy. *Higher Education in Europe*, Vol. 30, nº 1, April, pp.23-29.

Ministério Da Educação. *Plano Nacional de Educação (2001-2010)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 02 de outubro de 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, 2007. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 25 de abril de 2007.

Cabrito, Belmiro Gil. (2011). Ensino Superior em Portugal: incertezas e contradições. *Revista Interação*, Vol. 36, n. 1 Janeiro/Junho 2011, pp. 1-24. Faculdade de Educação da UFG.

Cabrito, Belmiro Gil. (2002). *O Financiamento do Ensino Superior: Condição Social e Despesas de Educação dos Estudantes Universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.

Cabrito, Belmiro Gil. (2002). *O financiamento do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Educa.

Catani, A. M.; Hey, A. P. & Gilioli, R. S. P. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar em Revista*, n. 28, p. 125-140, dez. 2006.

Allegre, Claude et. al.; *Declaração de Sorbonne*. Acessado em: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne. Paris, Universidade de Sorbonne, 25 de maio de 1998.

Weiller, H. (1999). Universities, Markets and the State: Higher Education Financing as a Laboratory of Change. *CESE newsletter*, 41, May, pp. 19-25.