



XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE  
GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU

Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad

Arequipa – Perú  
23, 24 y 25 de noviembre de 2016

ISBN: 978-85-68618-02-8

**COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NO BRASIL:  
UM PANORAMA HISTÓRICO**

**MARIANE RIBEIRO VIEIRA GARCIA**

Unigranrio

[mari.vieira93@yahoo.com.br](mailto:mari.vieira93@yahoo.com.br)

**ADRIANA AMADEU GARCIA TORRES**

Unigranrio

[adriana.amadeu.garcia@gmail.com](mailto:adriana.amadeu.garcia@gmail.com)

**Resumo**

As universidades Brasileiras passaram por um processo de transformação e desenvolvimento desde seu início até os dias atuais, traçando esse histórico o objetivo desse artigo é identificar o compromisso social das universidades no Brasil a partir de uma pesquisa histórica, destacando suas diretrizes, reformas e marcos durante todo seu princípio. A metodologia utilizada foi o levantamento histórico das Universidades no Brasil, documentos oficiais e dados retirados do Ministério da Educação – MEC. Como resultados encontrados, pode-se observar o processo de construção e evolução das Universidades, tanto do que se refere a sua regulação, quanto aos seus objetivos. Como conclusões dessa pesquisa, tem-se o exposto aumento no número de Universidades e egressos no decorrer dos anos, em contrapartida é necessário ressaltar que é necessário expandir o compromisso social das Universidades, embora exerça o papel de ofertante de ensino, sua atuação deve ir além quesitos técnicos, devem também promover ensino de qualidade e ratificar seu objetivo principal: transformação social através do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Instituição de Ensino Superior. Universidade.

## 1. Introdução

Diante de tantos questionamentos acerca do papel das Instituições de Ensino, especialmente as que focam o Ensino Superior (IES), vale retornar ao século XI, quando nas cidades da Europa surgiram as primeiras Universidades com a principal função de estabelecer o ensino religioso, e tendo seu controle a cargo da Igreja. Isto, pois, ainda neste mesmo século o ensino começa a se transformar sendo impregnado por uma pose racionalista e crítica que gerou insatisfação de muitos dos seguidores da igreja. Logo, ainda que perante a resistência por parte dos conservadores, o surgimento de corporações de ofício, designadas de "universitas", começavam a ensaiar um modelo de ensino profissionalizante, primeiramente endereçado as Artes, Medicina, Filosofia, Matemática. (Souza, 1996).

E as mudanças não param. Nos séculos seguintes ocorrem a expansão da quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) e a diversidade das áreas contempladas transformando de forma drástica o papel das universidades, que passam a ser consideradas, segundo Sefidvash (1994), um local para “desenvolver mentes criativas para resolver problemas futuros das sociedades na sociedade e humanidade” (p. 1). Sendo assim, os estudantes passam a ter a universidade como um local de busca do conhecimento, onde ocorre o abastecimento contínuo através dos estímulos, ou melhor, uma fonte do saber. No entanto, tal cenário coloca em cheque a função da universidade, na medida em que, como destaca Teixeira (1998) esta:

[...] é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (p. 35).

Portanto, para atender às novas demandas, a complexidade do papel da universidade aumenta, e esta passa a precisar de um sistema de ensino superior variado, contemplando os costumes, necessidades e realidades da época distanciando-se dos padrões estabelecidos, atendendo à compromissos sociais. No entanto, no Brasil as transformações se mostram mais lentas. No século XVI chegam os colonizadores portugueses com o objetivo de explorar os recursos da colônia e sem intenção alguma de estimular ou implantar qualquer tipo de educação aos nativos. Pelo contrário, como destaca Coelho e Vasconcelos (2009), qualquer preocupação ou iniciativa com a criação de instituições de ensino superior no Brasil, era vista como ameaça do ponto de vista do colonizador.

Ainda assim, como na Europa, a educação no Brasil chegou por meio da religião. Sendo as primeiras inciativas por meio das catequeses realizadas pelos padres jesuítas para os índios. Duas são as hipóteses para tal ação segundo Paiva (2000), a saber: agilizar a identificação dos índios com os portugueses; ou promover a submissão dos índios aos portugueses. Independente do propósito, o autor ressalta que os resultados não foram positivos, “a catequese dos padres não foi tranquilamente aceita. As dificuldades não eram apenas lingüística. Os índios não assistiram passivos à dominação: eles se defendiam como podiam e quando não podiam, fugiam” (p. 12).

Diante desse cenário, com a resistência dos índios perante os colonos, começou a ser utilizada mão-de-obra escrava absorvida não apenas em serviços de extração de cana-de-açúcar, mas também em outras riquezas que haviam no Brasil. Aliás, a mão-de-obra escrava foi utilizadas também dentro das casas dos portugueses que residiram no Brasil, e foram herdadas para seus descendentes. Assim, essa relação entre “senhor” e

“escravo”, privou os “escravos” a qualquer possibilidade de a educação e tornou o processo de implementação da educação superior ainda mais moroso.

Aliás, ainda que se compare o Brasil a outros países da América Latina, o impacto do processo de colonização é evidente a ponte de autores, como, por exemplo, Teixeira (1976) afirmarem que “o Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados as Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora” (p. 244).

Em outras palavras, enquanto colônias Espanholas da América Latina iniciavam seu processo de educação superior, o Brasil começou a ter Instituições de Ensino Superior (IES) somente após o século XIX, com a chegada da família Real, com a fundação da faculdade de Medicina na Bahia, e, ainda assim, com o intuito de servir as necessidades dos nobres. Em suma, o ensino superior, era restrito a classe aristocrata.

Portanto, no Brasil colônia, qualquer iniciativa de implementação de universidades estavam relacionados aos interesses políticos de época, seja no período do Império, onde apenas os filhos dos portugueses abastados, nascidos no Brasil, tinham o direito de cursar o ensino superior na metrópole, ou ainda mais adiante, com a fundação das primeiras universidades em território nacional, onde havia um seletivo grupo de ingressantes no ensino superior. (Coelho e Vasconcelos, 2009).

Conseqüentemente, os modelos de universidade eram limitados, na medida em que tinham por base características de universidades européias, fundadas em Portugal, Espanha e de sua extensão aos países latino-americanos, distantes da realidade vivida no Brasil colônia. Logo, fica o questionamento: qual o compromisso social das universidades no Brasil?

E é com o objetivo de identificar o compromisso social das universidades no Brasil que este artigo foi desenvolvido. Para tanto, foi realizada uma pesquisa histórica, destacando suas diretrizes, reformas e marcos durante todo seu princípio, verificando os impactos da morosidade do processo de implementação da educação superior no país e dos interesses políticos, econômicos e sociais das demais nações.

## **2. Fundamentação teórica**

Com o intuito de alcançar com êxito o objetivo geral deste trabalho, neste tópico será apresentado o surgimento das IES no país, seguido pela parte regulatória que engloba a Reforma de 1968 e a Regulação vigente proporcionando a compreensão da formação do campo a ser estudado.

### **2.1 O surgimento das IES no Brasil**

Como evidenciado na introdução, havia pouco interesse de Portugal em criar Universidades no Brasil, visto que o foco da colonização era meramente de exploração e temia-se quanto a independência da colônia. Fato este que tornava a educação superior no Brasil um assunto delicado, levando inclusive a recusas de projetos para sua implementação durante todo o período do Brasil colônia. (Coelho e Vasconcelos, 2009).

Diante da morosidade do processo de implementação, como destaca Antunes *et al.* (2011), pode-se considerar “a história das universidades brasileiras como recente” (p. 2). Isto, pois, até então o acesso ao ensino superior era um privilégio concedido aos filhos da corte, que eram encaminhados para a Universidade Coimbra, em Portugal, onde eram considerados portugueses, embora nascidos no Brasil.

Logo, não é de se estranhar que no começo o público alvo fosse um pequeno grupo elitista, o que, segundo Brito e Cunha (2009), por um lado denunciava os interesses políticos da época, e, por outro lado, “confluía para o fortalecimento do

movimento provocado por pensadores liberais a respeito da necessidade de se fazer presente o espaço universitário como forma de organização política e intelectual num país que crescia rumo à democracia” (p. 49).

Assim, as primeiras IES no Rio de Janeiro, na época a capital do Brasil, foram destinadas a serviços militares. Em 1808, por exemplo, foi fundada a Academia Real da Marinha e posteriormente, em 1810, a Academia Real Militar. A função das Academias eram, como descrito por Coelho e Vasconcelos (2009):

[...] formação de pessoal que os auxiliasse na construção de embarcações de diferentes portes, usando material local; portos, destinados à atracação de embarcações que carregavam e descarregavam as mercadorias de troca; fortificações, que protegessem os militares aqui aquartelados na manutenção da colônia; estradas, que permitissem os deslocamentos para o interior das terras descobertas; minas, na exploração das riquezas do subsolo; engenhos para produção de açúcar de cana e farinha de mandioca. (p. 2).

Em suma, as Academias surgiram para ofertar cursos que auxiliassem na segurança do território nacional e que favorecessem sobretudo aos interesses da minoria dominante da época. Mas as Academias não ficaram por muito tempo sozinhas, pelo contrário, como listado por Fávero (2006), ainda em 1808 foram criados os cursos de Cirurgia, na Bahia, e os de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescido um ano depois o de Medicina. Enquanto isso na Bahia foram criados o curso de Economia e, nos anos seguintes, os cursos de Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Industrial (1818).

A autora ainda destaca que em 1809, em Pernambuco, foi criado o curso de matemática. Em Vila Rica, 1817, Desenho e História. Em 1821, em Minas Gerais, o curso de Retórica e Filosofia. Já no Rio de Janeiro foram fundados o laboratório de Química (1812) e o curso de Agricultura (1814). Em 1816, A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e em 1820 transformada em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, atualmente, Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E, na tentativa de expandir o acesso ao ensino superior, o Art. 1º do decreto de 1879 estabeleceu como sendo “completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (Brasil, 1879). No entanto, tal ação não surtiu efeito prático, tanto que somente em 1889, no início da República, tem-se um aumento da demanda por educação superior em função das transformações econômicas e institucionais em processo no país (Souza, 1996).

O fato é que o cenário era pouco favorável, além da constante resistência da elite, o quadro docente, como destacado por Brito e Cunha (2009), ainda em 1942 não contava com brasileiros em sua formação evidenciando a “baixa a produção de mão de obra qualificada que se tinha até então, para atender a demanda de uma Universidade com vistas a galgar, além da sala de aula, também a pesquisa e a extensão” (p. 54).

No decorrer da República, como revela Fávero (2006), outras tentativas de criação de ensino superior foram projetadas. No início, na República Velha (1889-1930), o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais tais como a Reforma Rivadávia Corrêa de 1911 e a Reforma Carlos Maximiliano de 1915, que objetivavam acabar com o privilégio dos estudantes do ensino federal, que além dos exames de admissão deveriam

comprovar a aprovação do curso ginasial, afim de atrair novos estudantes ao ingresso nas instituições.

Foi em 1920 que a inauguração da Universidade do Rio de Janeiro trouxe pela primeira vez o prestígio de ensino superior, nesse período surgiram leis que regulamentaram a criação e o funcionamento de IES nos Estados. E, por meio da criação do Ministério da Educação houve uma centralização política e administrativa, sendo acrescido aos exames de vestibulares uma prova de capacidade moral perante o Decreto 19.851 (Brasil, 1931).

Em relação ao Decreto nº 19.851 ou o Decreto do Estatuto das Instituições brasileiras um de seus objetivos era estabelecer um modelo de organização para o funcionamento das Universidades brasileiras, conforme seu Art. 1º.

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científica superior; concorrer, enfim, pela educação do individuo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

## 2.2 Reforma Universitária de 1968

É notório que, embora houvesse um aumento vertiginoso de universidades ao longo das décadas, este pouco acompanhou o processo de modernização vivido no país; pelo contrário, as IES ainda estavam presas aos moldes do Brasil Império. No entanto, durante a década de 40, o país passa a um cenário de progresso e expansão motivado pela política desenvolvimentista do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que além de mudanças educacionais, promoveu também, mudanças políticas, sociais e econômicas.

Durante esse período houve a necessidade de um grande volume de mão de obra qualificada, e conseqüentemente um aumento significativo do número de ingressantes no ensino superior. De forma objetiva tem-se que entre a década de 1965 e 1980, na ditadura militar, as matrículas do setor privado passaram de 142 mil para 885 mil (Martins, 2009).

Ainda assim, foi a partir da constituição de 1988 (Brasil, 1988) que o número de universidades privadas aumentou face ao princípio da autonomia para as universidades, ou seja, as mesmas tinham o poder de criar cursos em suas instituições e essa possibilidade de abertura e fechamento de cursos ocorria sem o controle de órgãos oficiais, favorecendo assim, a expansão do setor privado e ensino.

Diante desse cenário surge a Reforma Universitária, que, segundo Martins (2009), “objetivou sobretudo a modernização e expansão das instituições publicas, destacadamente das universidades federais” (p.16). Suas principais características foram o processo de privatização das instituições de ensino superior e o desenvolvimento de instituições de pequeno porte (Antunes *et al.*, 2011).

Todavia, apesar da Reforma Universitária produzir aspectos positivos do ponto de vista da modernização, integrando as atividades de ensino e pesquisa, favorecendo assim, a produção científica. A mesma também propiciou aspectos negativos, visto que a reforma previa certa autonomia da IES privadas; logo, as universidades particulares, estariam organizadas a partir de estabelecimentos isolados, o que resultaria em uma formação em massa, voltada para necessidades mercantis, distanciando-se do objetivo principal da universidade, transformação do cidadão através do saber.

Após a Reforma Universitária, o setor privado, exerce maior autonomia, com isso seus objetivos giram em torno do atendimento da necessidade do momento, ou seja, a oferta de ensino voltado as demandas do mercado. De antes dessa nova lógica, orientada as IES privadas, surgem críticas com relação a qualidade de ensino nesses estabelecimentos. Como medida para regular e avaliar o ensino ministrado nas IES, é criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual atua nos autorizações, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares (Taneguti, 2013).

### 2.3 A Regulação Vigente

Criado em 24 de novembro de 1995 pela Lei 9.131 (Brasil, 1995) o Exame Nacional de Cursos propunha avaliações periódicas do Ensino Superior a fim de determinar a qualidade e eficiência de ensino, pesquisa e extensão, com base em: relatórios, visitas in loco e aplicação de exames nacionais anuais, popularmente conhecido como Provão, sendo aferidos conceitos de A a E, sendo A excelente e E insatisfatório.

Verhine *et al.* (2006) destaca que o Provão foi “a primeira política desta natureza a ser aplicada de forma universal e obrigatória (condicionada à liberação do diploma) [...], o que, dentre aproximadamente 40 países para os quais existem estudos na literatura disponível, ocorreu somente no Brasil” (p. 294). No entanto, não demorou para o Provão se mostrar incompleto como instrumento único diante da complexidade que envolve o processo de avaliação das IES e, principalmente, do impacto que este resultado causa.

Sem contar que o provão acabou sendo utilizado como parâmetro para regulação por parte do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o que levou algumas IES a focarem em treinar pessoas para obter bons resultados no exame e, conseqüentemente, obter uma boa colocação no ranking. Sendo assim, como ressalta Dias Sobrinho (2010), “o conhecimento e a formação crescentemente perderam seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquiriram mais e mais o significado de bens privados para benefício individual” (p. 199).

Outro ponto conflitante do provão, apresentado pelo mesmo autor é que a adoção de um exame único e comum para todos os cursos no Brasil, poderia sugerir um currículo unificado, contrapondo com a diversificação do sistema de educação, com relação a diversidade geográfica e demográfica. Como alternativa de superar as críticas e as limitações apresentadas pelo provão, seguindo uma lógica mais participativa, economicamente viável, buscando transparência e justiça no processo com realidades distintas, em 14 de abril de 2004 a Lei n. 10.861 cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Sua finalidade é:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Parágrafo 1º, Lei n. 10.861/04). (Brasil, 2004)

Desta forma, a avaliação passaria a ser do ‘todo’, como previa a proposta inicial do ENC. Além disso, esta proposta, como destaca Dias Sobrinho (2010), “recuperaria o

conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade” (p. 209). Aliás, Polidori *et al.* (2006) destacam que, ainda que o processo de avaliação institucional sejam intrínsecos ao histórico da educação superior, seu reconhecimento no Brasil é recente, tendo impulso a partir da década de 1990.

Os componentes do Sinaes são Avaliação Institucional, a Avaliação de Curso, e Desempenho do estudante e para tal avaliação é realizado um questionário envolvendo questões de conhecimentos geral e conhecimentos específicos de cada curso, via Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

O Enade avalia os estudantes com relação aos conteúdos fornecidos pelas orientações curriculares dos seus respectivos cursos de graduação. O exame deve ser aplicado pelo menos uma vez a cada três anos para alunos concluintes, em todos os cursos profissionais.

Essa intenção de medir o valor agregado desempenha um papel central no delineamento dos testes e na possibilidade de melhorar a qualidade de informação fornecida por um exame dessa natureza. Para tanto, após o primeiro ano de implementação do Enade alguns indicadores começam a fazer parte da avaliação das IES.

### **3. Metodologia**

Este artigo consiste num ensaio teórico e pesquisa descritiva com o propósito único de identificar o compromisso social da universidade no Brasil. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico focado em fatos que compõem a história das Universidades no Brasil, considerando passagens de seu descobrimento, marcos, principais normas e o seu relacionamento com o indivíduo, no papel de agente transformador. A pesquisa se deu por meio de artigos publicados em diversos eventos e palavras-chave de artigos que evoquem o ensino superior no Brasil, desde seu descobrimento até os dias de hoje.

### **4. Análise dos resultados**

A pesquisa bibliográfica permitiu identificar dois aspectos marcantes relacionados ao início das Universidades no Brasil: a política envolvida em sua atuação e seu propósito de abastecer as necessidades de mão-de-obra do mercado. Em outras palavras, como afirma Bellei (2006), a universidade esteve ligada a uma alteridade que, ao mesmo tempo em que lhe dava a identidade e a razão de ser, dela cobrava por tais contribuições um preço alto, ou seja, o preço de certa perda de liberdade de ação e de autonomia, distante de ter uma história marcada pela autonomia e pela autosuficiência.

Aliás, ao longo de sua trajetória sua autonomia continuava distante, tanto que após o golpe de 1964, conforme relata Souza (1996), o governo militar cuidou de coibir a criticidade da universidade brasileira, expulsando professores, policiando ideologicamente os novos docentes, reprimindo o movimento estudantil. Assim, o modelo de Universidade que se tentava implementar no Brasil se mostrou, como destacado pelo autor supracitado, descontextualizado do momento político, econômico e social do Estado, desvinculado de qualquer projeto de desenvolvimento nacional.

Com relação a década de 1980, considerando o Plano Nacional de Extensão Universitária (Ufmg, 2001), o fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política, possibilitou pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes.

Em virtude desse objetivo, a institucionalização passava a ser perseguida. Pelo ensino se encontrariam formas de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania, com competência técnica e política.

A pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores. Assim, busca-se “produzir” o sujeito-cidadão, racional, relativamente livre e autônomo, conforme descreve Bellei (2006), um movimento de ensino participativo e colaborativo que as universidades brasileira até o momento não apresentavam.

A ideia é de se ter um sujeito não mais limitado a obedecer aos ditames de um monarca, o cidadão moderno, que a universidade ajudava a formar, podiam lutar por direitos (o direito à educação, inclusive) e sabia que tinha deveres, já que era, ao mesmo tempo, um indivíduo e parte de uma comunidade nacional. Sendo assim, o compromisso social da universidade passa a envolver deveres e obrigações inerentes à natureza institucional das universidades, comprometimento tem uma conotação de maior envolvimento do que responsabilidade (Silva e Melo, 2010).

Outra característica que as universidades veem apresentando é sua participação do terceiro setor, saindo do ambiente acadêmico e indo ao campo social, promovendo ações que integram e beneficiem a sociedade como um todo. Neste sentido, Gohn (2011) define compromisso social como sendo:

[...] fruto de um feixe de relações e ações, com sentido e significado inteligível e pactuado entre as instituições e organizações envolvidas – quer seja uma universidade ou outra, onde há aprendizagens, construção de saberes, ações que situem os indivíduos no centro do processo e não as imagens de uma empresa, a busca do lucro ou do marketing. (p. 160).

Para a mesma autora, compromisso social, foi incorporada nas empresas como uma forma de alternativa às pressões de movimentos sociais, que realizavam uma série de denúncias dentre as quais, tem-se as ambientalistas. Já no caso das universidades sua adesão no campo social, deve-se ao fato das universidades gozarem de maior autonomia, o que em seu berço, não havia tal possibilidade.

Nesse sentido cabe a extensão do ensino realizar o ponte entre as universidades e o sociedade, uma vez que a Constituição Federal, Art. 207 afirma que as instituições de ensino superior “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

## **5. Conclusão**

Nos primórdios de seu descobrimento, o Brasil, foi considerado uma colônia, com fins exploratórios, passou por um série de entraves para que pudesse enfim, possuir universidades em seus território. No começo, o acesso ao ensino superior era privilégio dos filhos da coroa, e após o desenvolvimento e expansão da população, houve a necessidade de profissionalizar a mão-de-obra nacional, a partir disso as primeiras universidades surgiram, porém seus moldes e propostas distanciavam-se universidades europeias, as quais priorizavam o conhecimento como instrumento de construção do ser humano.

No Brasil, as universidades representavam ameaça ao poder vigente e apenas foi instituída como meio de profissionalização para atender necessidades da nobreza. No decorrer dos séculos, muitos decretos e leis surgiram como forma de legitimar e organizar o ensino superior, além de promover ações que facilitem o acesso as mais diversas camadas da sociedade. Atualmente, o papel das universidades torna-se fundamental para os indivíduos, uma vez que o ensino superior age não somente como provedor do conhecimentos, mas ao mesmo tempo torna-se ambiente de dialética do saber, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

No início o papel das universidades brasileiras, podem ser comparadas a oficinas, onde o indivíduo entrava como matéria-prima e no ambiente acadêmico sofria as transformações, e em seguida era exposto ao mercado para atender suas necessidades. Hoje, o papel social das universidades, vai além de ofertar mão-de-obra qualificada ao mercado, a mesma deve pelo processo de transformação, ou seja, o compromisso social das universidades é estabelecer uma relação de identidade com os indivíduos e a sociedade, estabelecendo assim, parceria ativas de aprendizagem.

### Referências Bibliográficas

- ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O. D.; BANDEIRA, T. D. S. **A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior.** XIX Semana de Humanidades. Rio Grande do Norte: UFRN 2011.
- BELLEI, S. R. L. P. Universidade, Mercado e Crise do Pensamento. In: INEP (Ed.). **Educação Superior em debate: universidade e compromisso social**. Brasília: Inep, v.4, 2006. p.53-64.
- BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Brasília: D.O.U. 1879.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Brasília: D.O.U. 1931.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: D.O.U. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília: D.O.U. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861/04 de 14 de abril. Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências** Brasília, DF: D.O.U. 2004.
- BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. D. O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. Ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009. Disponível em: < [http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/edicoes/APRENDER\\_N%C2%BA12.pdf](http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/edicoes/APRENDER_N%C2%BA12.pdf) >.
- COELHO, S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. **A criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, Brasil: UFSC 2009.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf> >. Acesso em: 27 ago. 2016.
- FÁVERO, M. D. L. D. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006.
- GOHN, M. D. G. R. Universidade: Compromisso Social e participação em Projetos Sociais. **Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, n. 9, p. 111-126, 2011. Disponível em: < <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo9.pdf> >.
- MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

- PAIVA, J. M. D. Transmitindo a cultura: a catequização dos índios do Brasil: 1549-1600. **Diálogo Educacional**, v. 1, n. 2, p. 1-22, jul.-dez. 2000.
- POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação de política pública educacional**, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002&lng=en&nrm=iso) >.
- SEFIDVASH, F. **O papel da Universidade na transformação da sociedade. II Congresso de Educação para Integração da América Latina - Integração e Cidadania - II CEPIAL**. Maringá, Paraná 1994.
- SILVA, F. M. D.; MELO, P. A. D. **Universidade e Compromisso Social: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur**. Mar del Plata 2010.
- SOUZA, J. G. D. Evolução histórica da Universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/461/441> >.
- TANEGUTI, L. Y. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Brasília: MEC/CNE 2013. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13948&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13948&Itemid=) >. Acesso em: 28 ago. 2016.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. Brasília: INL, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- UFMG. O Plano Nacional de Extensão Universitária. In: UFMG (Ed.). **Coleção Extensão Universitária: FORPROEX**, v.1, 2001.
- VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf> >. Acesso em: 28 ago. 2016.